

12166

T.C.

ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM FAKÜLTESİ
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ

L'ECLECTISME METHODOLOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE ET SES CONSEQUENCES

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yöneten: Doç.Dr.Osman SENEMOĞLU

Hazırlayan: Tarık ERYILMAZ

T. C.

Yükseköğretim Kurulu
Dokümantasyon Merkezi

BURSA 1990

INTRODUCTION

Le fait que les élèves qui sont actifs pendant toutes les phases des cours et qui produisent des phrases au moins grammaticalement correctes dans une situation de communication donnée n'arrivent pas à atteindre la même performance communicative en dehors de la classe et aux étapes ultérieures de leurs études nous a poussés à faire cette recherche méthodologique.

Nous sommes partis des difficultés pédagogiques provenant des méthodes utilisées en classe préparatoire du Lycée militaire d'IŞIKLAR. Comme le nombre des cours destinés à l'enseignement du français en classe préparatoire est de 28 heures par semaine, on utilise plusieurs méthodes en même temps. Nous savons que les orientations pédagogiques des méthodes sont différentes les unes des autres.⁽¹⁾ Cette différence existe surtout entre les méthodes audio-visuelles de différentes générations.

Nous trouvons utile de vous informer sur les méthodes et les heures hebdomadaires destinées à ces méthodes.

Premier semestre

- | | |
|--|-----------------------|
| 1- <u>LA FRANCE EN DIRECT I</u> (LFD I) | 24 heures par semaine |
| 2- <u>VOIX ET IMAGES DE FRANCE I</u> (VIF I) | 3 heures par semaine |

Deuxième semestre

- | | |
|--------------------|--|
| 1- <u>ARCHIPEL</u> | 24 heures toutes les deux semaines |
| 2- <u>VIF I</u> | 3 heures par semaine |
| 3- <u>VIF II</u> | 24 heures toutes les deux semaines. ⁽²⁾ |

Pour mettre fin à ce type d'éclectisme que nous jugeons inefficace, nous sommes partis de l'éclectisme actuel dans l'espoir de trouver la meilleure solution parmi les autres sans ajouter une nouvelle méthode.

1 Selon Galisson R., Coste D., (Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 342); une méthode est un ensemble pédagogique complet. Selon le même dictionnaire, la méthodologie, c'est l'ensemble des principes et des hypothèses qui sous-tend l'élaboration d'une méthode.

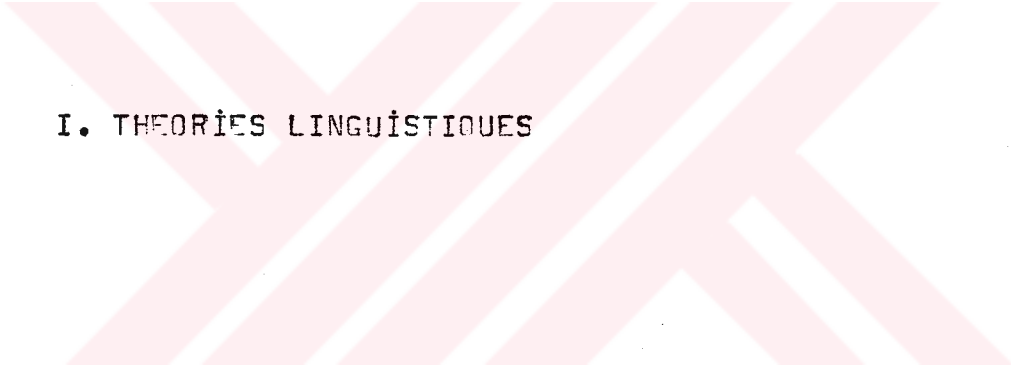
2 Comme VIF II est de la même inspiration que VIF I et que l'année scolaire ne permet que son emploi très partiel, nous l'avons écarté de notre étude.

Ce faisant, nous avons commencé par l'étude des théories linguistiques, psycholinguistiques, sociolinguistiques différentes pour en voir ensuite leur application dans les méthodes en question. Ce travail nous a permis de mettre sous la lumière leurs inspirations théoriques.

Nous avons constaté premièrement qu'il y avait des choix opposés à l'intérieur de la même méthode, deuxièmement que leurs concepteurs sont en contradiction avec les principes dont ils se réclament. LFD I par exemple qui se réclame du structuro-globalisme applique les principes du behaviorisme.

Nous étions de l'avis qu'une enquête que nous donnerions aux élèves de la classe préparatoire à la fin de l'année scolaire nous permettrait d'arriver à une solution plus efficace. De ce fait, nous avons préparé des situations de communication proche de la réalité quotidienne et des questionnaires. Leur évaluation nous a aidés à voir les lacunes des méthodes.

Ainsi, nous avons pu proposer un éclectisme différent dont l'efficacité pourra être justifiée par son utilisation.



I. THEORIES LINGUISTIQUES

I.1.LE DISTRIBUTIONNALISME

Pour décrire les règles de fonctionnement d'une langue, il faut que celle-ci soit connue dans sa totalité et du moins dans des conditions définies à un moment donné du temps. La langue constitue un ensemble de microsystèmes interdépendants. L'étude de ces microsystèmes ne doit se faire qu'à l'intérieur d'ensembles plus vastes. La méthode employée pour les étudier est celle de l'analyse distributionnelle.

La méthodologie d'analyse distributionnelle est présentée par Z.Harris. Cette analyse peut être considérée comme le développement de celle de L.Bloomfield et comme la conséquence d'une attitude behavioriste qui néglige le sens.

L'analyse distributionnelle est descriptiviste; cette analyse veut dégager la description d'une langue à un moment donné du temps donc c'est une analyse synchronique.

Les principes de l'analyse distributionnelle

1-Le premier principe est d'avoir pour base un corpus qui comprend l'ensemble des énoncés dont les locuteurs appartenant au même groupe linguistique se servent en communiquant. Pour ce but, on recueille un échantillon de langue. Cet échantillon a une certaine homogénéité, parce qu'il appartient au même groupe socio-culturel.

2-Le deuxième principe est que comme un message linguistique n'a un sens défini que dans une situation où un locuteur et un auditeur se communiquent, et que cette situation qui n'est connue que dans les pratiques sociales, donc inconnaissable dans tous ses détails, l'analyse distributionnelle récuse la sémantique comme moyen d'accès aux structures de code, comme moyen d'analyse.

Pour Z.Harris, quand on analyse une langue le sens est mis entre parenthèses.

Sur le plan d'analyse, le sens servira seulement à identifier les énoncés successifs, si un énoncé est sémantiquement identique à un autre quand on a changé un élément. Mais pour cela il faut avoir une stabilité des énoncés, des règles du code. Ainsi on rejoint au premier principe.

3-Le troisième principe est celui de l'analyse syntagmatique des segments. On décrit des éléments par leurs positions dans la chaîne parlée. Pour les segments, il y a des régularités

analysables: si tel segment a une place dans la chaîne parlée, cette place ne sera pas possible pour les autres segments. L'analyse distributionnelle a le souci de définir si les segments sont identiques d'après leurs environnements et leurs positions avec les autres segments.

Cette analyse s'est fait premièrement dans la détermination des phonèmes, puis cette méthode a été appliquée aux unités de premières articulations (suffixe, préfixe) et à la grammaire. Cette analyse des dépendances syntagmatiques met en évidence la probabilité d'un segment après un autre segment.

On peut donc dire que l'analyse distributionnelle considère la langue dans ses deux axes:

1-L'axe paradigmatique

C'est sur cet axe que se situent les mots qui peuvent se substituer à un endroit déterminé de la chaîne parlée ou de la ligne écrite.

Sur cet axe on fait des opérations de substitution des segments identiques (constituants immédiats identiques), et on clasifie ces constituants immédiats en fonction de leur entourage dans le corpus d'étude.

2-L'axe syntagmatique

Sur cet axe des régularités combinatoires appelées "structures" apparaissent. On peut y passer d'une structure à l'autre; type d'opération appelée "transformation."

Selon Chomsky, des dépendances mutuelles des éléments constitutifs ont aidé les théoriciens à établir des modèles de transformations et de génération de phrases.

Cette analyse distributionnelle a été utilisée par des concepteurs des méthodes audio-oralistes aux différents niveaux de la sélection, de la présentation et des techniques d'exploitation des contenus linguistiques.

a-Au niveau de la sélection des contenus linguistiques

Le contenu linguistique des méthodes audio-orales repose sur l'étude des structures de base présentées par l'analyse distributionnelle.

b-Au niveau de la présentation des contenus linguistiques

Des : boîtes de Hockett utilisées par les linguistes distri-

butionnalistes ont inspiré les méthodologues audio-oralistes pour leurs tables de substitutions qui présentent des variations sur l'axe paradigmatique et permet de passer d'une structure à une autre sur l'axe syntagmatique.



I.2. LE STRUCTURALISME

Piaget définit le structuralisme de la façon suivante: "Toute doctrine ou méthode qui -avec un certain degré d'abstraction- considère son objet d'étude non comme un simple agglomérat d'éléments disparates, mais comme un agencement d'éléments solidaires tel que chacun dépend des autres et n'est définissable que dans et par ses relations d'équivalence ou d'opposition avec les autres, à l'intérieur du tout. Autrement dit toute doctrine ou méthode qui dispose du concept de structure et qui envisage son objet d'étude comme une structure. On considère la notion de totalité et l'attitude relationnelle comme caractéristiques du structuralisme."⁽¹⁾

Les structuralistes américains comme Wells, Harris, Pike présentent, bien que des modèles d'analyse soient en apparence assez différents les uns des autres, des variantes du même modèle formel. Ils veulent :

- a) partir de la langue parlée d'un individu ou d'une communauté qui formera leur corpus;
- b) se limiter à la forme en excluant le sens;
- c) décrire la grammaire de la langue en la dégageant du corpus ainsi obtenu.

La liste de structures qu'on obtiendra fera l'objet d'étude des structuralistes américains.

Ces principes de travail présentés par Eddy Roulet⁽²⁾ s'intéressent uniquement aux structures. Les structuralistes américains ne tiennent compte donc ni des réalités auxquelles les structures qui ne sont que des phrases peuvent renvoyer, ni du type de signes qui les constituent puisque seule la forme est soumise à l'analyse.

De plus les structuralistes ne tiennent pas compte du contexte discursif dont la phrase est extraite, et de la situation de communication pour laquelle elle a été conçue. La grammaire structuraliste américaine "ne tient pas compte des problèmes posés par la façon dont le langage est utilisé."⁽³⁾

1 Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 520.

2 Roulet E., Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Labor, 1978, p. 34.

3 Chomsky N., La forme et le sens dans le langage naturel, Hypothèses, Paris, Seghers, 1972, p. 145.

La linguistique structuraliste, avec l'enregistrement d'un corpus représentatif de la langue étudiée, a introduit la notion de niveaux de langue.

La grammaire structuraliste décrit la langue parlée et présente systématiquement les marques de la langue parlée. Jean Dubois dans Grammaire structurale de français : nom et pronom met en évidence la dissymétrie entre le code parlé et le code graphique et fait la description des marques du genre et du nombre.⁽⁴⁾ L'étude du nombre des marques dans la langue écrite et dans la langue parlée présente une analyse phonologique qui sera utilisée dans l'enseignement de la prononciation. Ces recherches phonologiques ont donné beaucoup plus d'importance aux activités de correction phonétique.

La grammaire structurale présente un inventaire des formes et des constructions qui apparaissent dans un corpus. Elle considère la langue comme un ensemble de patterns (phrases modèles) et trouve cette présentation utile, parce que les structuralistes supposent que les apprenants peuvent acquérir et reproduire ces phrases par leur répétition intensive.

Cette conception de l'acquisition s'appuie sur le behaviorisme et surtout sur le conditionnement de Skinner. Dans ce cadre la langue n'est qu'un ensemble de comportements observables qui ne peuvent être acquis que par leur pratique intensive. Il s'agit là de comprendre son fonctionnement et non pas d'apprendre des théories sur la langue. L'ensemble des patterns de la langue permettrait à l'apprenant de faire une généralisation sans recourir à la règle.

4 Dubois J., Grammaire structurale du français : nom et pronom, Paris, Librairie Larousse, 1965, pp17-51.

I.3.LA GRAMMAIRE GENERATIVE TRANSFORMATIONNELLE

I.3.1.La syntaxe générative

La syntaxe générative prétend qu'elle peut résoudre les difficultés qu'avait la syntaxe structurale et qu'elle permet d'engendrer une infinité de constructions grammaticales et de comprendre un nombre indéfini d'énoncés. Elle vise à développer un ensemble de règles qui permettent de produire toutes les phrases possibles d'une langue donnée. Pour Chomsky la syntaxe est, parmi les autres composantes qui sont la sémantique et la phonologie, la plus importante de la langue.

I.3.2.La transformation en grammaire générative

Dictionnaire didactique des langues définit la transformation ainsi : "type de règle qui permet de passer des structures profondes à la structure superficielle d'une phrase."⁽⁵⁾ Structure profonde et structure superficielle sont expliquées dans le même ouvrage de la façon suivante : "La structure profonde est une structure sous-jacente à la phrase, qui représente plus clairement les relations syntaxiques que la structure de surface, et qui détermine le sens. Exemple : la structure profonde paraphrasée de "Pierre promet à Marie de venir" est "Pierre promet quelque chose à Marie", "Pierre viendra"⁽⁶⁾

Après avoir ainsi présenté les deux aspects de la grammaire générative transformationnelle développée par Chomsky et ses disciples à partir de 1955, nous voulons essayer ce que la grammaire générative transformationnelle que Chomsky conçoit comme un système de règles de remplacement qui, à partir du symbole initial Phrase et avec le concours d'un lexique, permet d'engendrer des suites de symboles, appelées structures profondes, qui contiennent en principe toutes les informations sémantiques nécessaires à l'interprétation de la phrase"⁽⁷⁾, a apporté à l'enseignement des langues.

5 Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p.571.

6 ibid., p.523.

7 Roulet E., Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Labor, 1976, p.58.

1-L'approche générative et transformationnelle prétend se rendre compte de la compétence grammaticale du sujet parlant dans une langue donnée et de ce fait fournit des données linguistiques plus complètes et explicites que les autres modèles de grammaire à l'enseignement des langues. Ces données qu'elle apporte pour l'enseignement des langues pourraient aider les apprenants à mieux saisir le fonctionnement du système d'une langue.

2-Chomsky essaie de faire la synthèse des apports de la grammaire traditionnelle et de la grammaire structurale en explicitant les travaux de la première et en traitant ce qui échappe aux critères formels et distributionnels de la deuxième.

3-Elle fournit des règles plus complètes et explicites sur la construction d'énoncés grammaticaux.

4-La grammaire générative transformationnelle peut fournir aux exercices structuraux de transformation, des règles de transformation.

5-Elle fournit des règles qui permettent de construire des phrases complexes et constitue un excellent fondement pour l'enseignement de l'expression écrite .

6-En offrant des listes d'exceptions et des cas particuliers elle peut constituer un auxiliaire efficace pour les maîtres et apprenants.

7-La distinction entre structure superficielle et structure profonde peut permettre un apprentissage satisfaisant.

8-Elle considère la langue maternelle comme un auxiliaire utile. Elle prétend que les connaissances générales du système et du fonctionnement de la langue maternelle pourrait permettre à l'apprenant d'acquérir facilement une langue étrangère, si on admet que la description de toutes les langues ont la même forme générale et que les langues présentent des structures profondes communes, ce qui est d'ailleurs l'hypothèse de la grammaire générale.

9-Elle permet l'analyse des erreurs. Elle traite les notions de grammaticalité et d'agrammaticalité. Elle permet également de révéler les règles violées à partir d'une phrase qui résulte de la non application des règles qu'on a enseignées tout en précisant le degré des erreurs commises.

10-En phonétique et en sémantique, la grammaire générative

transformationnelle a découvert de nouvelles informations, comme par exemple les régularités sous-jacentes inconnus par les phonologues comme les règles de la liaison et de l'élision en français données par S.Schane.⁽⁸⁾

D'autre part, la théorie générative transformationnelle permet de voir les rapports entre le code parlé et sa transcription graphique. Ces informations peuvent faciliter le passage d'un code à l'autre et l'étude parallèle des deux systèmes.

Dans le domaine sémantique, elle prétend que seule la connaissance des mots isolés ne puissent pas permettre la compréhension. Mais la fusion de ces sens peut conduire l'apprenant à la compréhension. C'est sur ce processus de la fusion que le linguiste doit réfléchir.

8 Schane S., "L'élision et la liaison en français", traduction d'un chapitre de French Phonology and Morphology, in. Roulet E., Théories grammaticales descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Labor, 1978, p.73.

I.4. LA SOCIOLINGUISTIQUE

La connaissance du système linguistique en situation où toute une série de facteurs tels que le canal de communication, le statut des interlocuteurs, le cadre temporel, le type et les niveaux de discours employés selon les classes sociales etc, interviennent fait l'objet d'étude de la sociolinguistique.

D'ailleurs ces facteurs auxquels obéit la parole, sont les composants de la compétence de communication qui, elle, en permettant aux usagers de la langue d'entrer en rapport les uns avec les autres et en assurant la compréhension mutuelle s'oppose à la compétence linguistique qui néglige l'actualisation du système linguistique.

D. Coste présente la compétence de communication à partir des composantes suivantes:

"Une composante de maîtrise linguistique: savoir et savoir faire relatifs aux constituants et au fonctionnement de la langue étrangère, en tant que système linguistique permettant de réaliser des énoncés,

-une composante de maîtrise textuelle: savoir et savoir faire relatifs aux discours et aux messages en tant que séquences organisés d'énoncés (agencements et enchaînements transphrasiques, rhétorique et manifestation énonciative de l'argumentation)

-une composante de maîtrise référentielle: savoir et savoir faire touchant aux routines, stratégies, régulations des échanges interpersonels en fonction des positions, des rôles, des intentions de ceux qui y prennent part.

-une composante de maîtrise situationnelle : savoir et savoir faire relatifs aux différents autres facteurs qui peuvent affecter, dans une communauté et dans des circonstances données, les choix opérés par les usagers du langage."⁽⁹⁾

La définition du concept d'acte de parole qui est venu de la sociolinguistique et qui concerne directement les composantes de la compétence de communication, puisqu'ils sont spécifiques quant aux locuteurs, aux circonstances, au lieu, au moment, reflète le domaine de la sociolinguistique et elle est proche de la conception de parole de Saussure qui considère la parole comme le produit social d'une communauté.

⁹ Coste D., "Lecture et compétence de communication", Le Français dans le Monde (141), nov-déc., 1978, pp.25-34.

La sociolinguistique étudie donc les situations de communications.

Etudions maintenant largement les composantes d'une situation de communication en face à face telles qu'elles sont présentées dans un niveau seuil⁽¹⁰⁾ sous ses deux aspects. Les pages suivantes transmettent son résumé.

I.4.1. ASPECTS SOCIOCULTURELS

I.4.1.1 Le lieu

Le lieu détermine les comportements des usagers et le fonctionnement du code verbal. Il peut être l'objet du discours (exemple: la visite d'un appartement à louer). Le lieu renvoi, au plan du discours, à des déictiques. De ce point de vue, il fournit un cadre perceptif de références (exemple: voilà le 27, sans utiliser le terme "autobus") Les rapports sociaux et d'usages énonciatifs sont caractérisés par le lieu. Alors, il impose la connaissance de certaines règles sociales. Un dialogue n'importe où, n'importe comment avec n'importe qui n'est jamais possible. Pourtant il faut noter que le lieu n'a toujours pas de rapport avec l'acte d'énonciation (exemple: une discussion sur n'importe quel sujet)

Considérons maintenant la poste comme cadre d'interaction sociale. Si on ne retient que l'opération qui consiste à envoyer un télégramme parmi toutes les opérations possibles, il s'agit pour M.X qui veut envoyer un télégramme et qui n'a pas d'information quant à la façon de procéder,

- de demander un renseignement sur l'opération elle-même :

Je veux envoyer un télégramme

Pour envoyer un télégramme

J'ai un télégramme à envoyer

- de demander un renseignement sur le lieu :

A quel guichet dois-je m'adresser?

Les télégrammes, Svp.

- de demander un renseignement sur le "comment" de l'opération :

Qu'est-ce que je dois faire?

Quel papier est-ce que je dois remplir?

A ses demandes on peut lui dire :

Remplissez ce formulaire.

Remplissez le formulaire qui est là bas.

Adressez-vous à ce guichet.

Dans cette situation de communication, les déictiques peuvent s'apparaître si le guichet où M.

10 Coste D., Courtillon J., Frenzi V., Un niveau seuil, Paris, Hatier, 1981, pp. 21-31.

doit se rendre est en vue : "allez là bas."

I.4.1.2. Les circonstances

Les circonstances peuvent être caractérisées par le "ici" et "maintenant" de toute situation de communication. On peut les classer selon leur caractère fortuit et selon la nature linguistique.

Les circonstances peuvent être prévues par le locuteur, puisque c'est lui qui détermine au préalable les conditions de son intervention (exemple : à la poste, les circonstances sont prévues parfois par le locuteur puisqu'il se rend dans un lieu déterminé en vue d'effectuer une opération précise). Elles ne peuvent pas être prévues par le locuteur et elles peuvent provoquer des réactions verbales spontanées ou impulsives selon la nature de l'événement ou des contingences. Les circonstances imprévues peuvent être d'ordre linguistique quand la manifestation de l'inattendu se réalise par un énoncé verbal. Dans ce cas le locuteur passera de sa position "l'interpellant" à la position "interpellé" (exemple : il est possible d'imaginer à la poste qu'un usager essaie de ne pas faire la queue, ce qui appellera des réactions verbales de la part des autres usagers ou de l'employé : "Prenez votre tour s'il vous plaît" ou "Non, mais dites donc", "Ça alors").

D'autre part, l'événement de type extra-linguistique, par exemple les changements intervenus dans les modalités d'exécution d'une opération postale peuvent constituer l'imprévu : le coût d'une opération a augmenté, le formulaire à remplir est différemment libellé, l'emplacement d'un guichet a changé. A ce type de changement, on peut avoir des réactions verbales sous formes de demandes d'informations quant au nouveau fonctionnement, soit des commentaires comme :

"Tiens, ce n'est plus à ce guichet qu'on envoie les télégrammes?"

"C'était bien plus pratique avant."

"Il y a longtemps que ça a augmenté?"

I.4.1.3. Le domaine de référence

Les références peuvent se rapporter aussi bien sur les questions verbales que sur les énoncés émis en réponse quand les objets référentiels se trouvent présents ou absents du champ perceptif des interlocuteurs. C'est ainsi que certaines opérations qui se déroulent à la poste peuvent s'accomplir sans qu'il y ait lieu de recourir à la parole. Exemple : le timbrage d'une lettre remise directement en main propre, la transaction se limitera à des comportements sans paroles.

D'autre part, un usager, toujours à la poste, peut lire les enseignes au dessus des guichets, et se diriger au guichet convenable lui-même pour prendre

le formulaire nécessaire.

I.4.1.4. Le statut social des interlocuteurs

La hiérarchisation des fonctions sociales établit un rapport d'autorité et impose des règles d'énonciation à celui qui a un statut de subordonné. Les actes de parole peuvent souligner les écarts de statut et mettre en évidence la nature des fonctions publiques exercées. Dans ce cas on aura affaire à des échanges transactionnels (exemple : l'employeur et son employé). Les échanges verbaux peuvent se réaliser sur un pied d'égalité, indépendamment des statuts en y introduisant l'usage de "vous" et du "tu" qui ne manifestera pas les différences de statuts entre interlocuteurs mais qui sera considéré comme la distance que veulent maintenir entre eux les personnages dans un échange verbal.

Quand les interlocuteurs ne connaissent pas leur statut social respectif, les échanges sont qualifiés de neutres.

Comme l'employé de poste est considéré comme le représentant du pouvoir public, il a certains droits comme celui de faire respecter l'ordre et de s'adresser poliment aux usagers. La présence d'impératifs dans les réponses de l'employé témoignent de son autorité et de son savoir-faire et de son souci d'économie verbale.

I.4.1.5. La nature de l'acte d'énonciation

On suppose que le locuteur connaisse, avant de s'exprimer pourquoi il intervient. Il peut en avoir deux raisons.

- Il intervient pour faire face à des besoins immédiats liés aux conditions matérielles de vie (logement, transport)

- Il intervient pour faire face aux besoins secondaires d'ordre psycho-social lié à la profession, au loisir, etc.

Le locuteur en faisant face à ses besoins respecte des usages protocolaires en produisant des stéréotypes idiomatiques au plan du contenu et de la forme. Le locuteur remplace le moi énonciateur par les "on dit", "on sait", "on pense", etc. Pour représenter ce qu'il veut dire. Ce faisant, les activités langagières doivent être en harmonie avec les comportements productifs concrets du travail.

Reprenons notre exemple de la poste, le recours au pronom "on" quand l'utilisateur se trouve dans le doute quant au guichet qui convient à ses besoins (exemple: on m'a dit de m'adresser ici) présuppose que le demandeur vient de s'informer et que son avis est partagé. Avec le pronom "on" on infléchit les prédispositions de l'auditeur parce que ce pronom "on" suggère un assentiment social. Il s'agit ici de faire face à un besoin immédiat qui est l'envoi d'un télégramme. Il faut remarquer que dans ce cas, l'utilisateur doit se soumettre à certains usages sociaux, respecter le règlement, fumer par exemple

malgré l'interdiction. Sa façon de s'adresser à l'employé ne doit être ni trop désinvolte, ni ironique du type : "Dites donc, vous, puisque vous n'avez rien à faire, profitez-en pour m'expliquer..." ni trop familière du genre : "Bonjour, ça va?". Donc à ce niveau, la connaissance d'un certain protocole est souhaitable.

I.4.2. ASPECTS PSYCHOLINGUISTIQUES

I.4.2.1. Finalité de la prise de la parole

Dans cette partie, il faut inclure, parmi toutes les composantes de la situation de la communication en face à face, les composantes qui déterminent le type de relation que l'allocutaire veut établir avec l'allocuté et dont l'acte d'énonciation rendra compte dans ses constituants linguistiques.

On peut envisager trois types de relations:

- 1-L'acte de parole vise la satisfaction des besoins du sujet de l'énonciation, donc du "je"
- 2-L'acte de parole vise le souci d'établir ou maintenir le contact du "je" avec l'interlocuteur.
- 3-L'acte de parole vise la satisfaction des besoins présumés du destinataire de l'allocution, donc du "tu".

Dans la situation de la poste, l'acte de parole du type : "Qu'est-ce que je dois faire pour envoyer un télégramme?" vise la satisfaction du "je". Ici, il ne s'agit pas de la socialité de l'échange verbal, puisque la prise de contact avec l'interlocuteur ne dure que le temps de la satisfaction du besoin.

I.4.2.2. Degré d'implication de la prise de parole

Tout acte de parole peut varier selon le degré d'implication du sujet dans la situation de communication. Le degré de tension, d'excitation ou d'agressivité du sujet résulte:

- de l'état contingent du locuteur (colère, fatigue)
- de l'empesement, de la conviction dont fait preuve le locuteur dans ce qu'il énonce.
- de la bipolarité des attitudes (favorable-défavorable) du locuteur par rapport à son auditeur.

Normalement, les rapports employé/usager, à la poste, sont dépourvus de toute affectivité. Pourtant l'affectivité peut se manifester si l'usager est pressé, ou anxieux ou que ce télégramme est un événement important dans sa vie. Des signes d'impatience apparaîtront dans le ton de sa voix si l'employé se montre distrait. La nervosité de l'usager pourra provoquer une irritation chez l'employé qui, ne manifestera cette irritation qu'au niveau de l'intonation et de la mimique comme il est tenu par la neutralité que sa charge impose.

I.4.2.3. Rôles réciproques

La dernière composante tient aux rôles respec-

tifs assumés par les interlocuteurs engagés dans une situation de face à face. On peut distinguer trois types de rapport selon des jugements de valeur qui se reposent sur des préjugés sociaux ou des critères institutionnels bien établis:

1-Les rapports réciproques se situant au plan de "l'être"

Il peut y avoir des liens cordiaux entre l'utilisateur et l'employé. Des remarques comme: "Cuel sale temps" ou "Il y avait longtemps qu'on n'avait pas vu" peuvent être remarqués. Il s'agit ici de rapports égalitaires.

2-Les rapports qui se situent au plan de "l'avoir" mettent en évidence la dissymétrie du patrimoine de chaque interlocuteur (avantages matériels, culturels).

Un personnage haut placé ou qui veut se faire passer comme tel formule sa demande comme les autres. Mais on peut envisager également le cas extrême où ledit personnage ferait valoir ses titres par un: "vous ne savez pas à qui vous avez affaire" ou "je vous conseille, mon ami, de ne pas me faire attendre".

3-Les rapports qui se situent au plan de "faire" se rendent compte que les rôles sociaux des interlocuteurs l'emporteront sur leur rôle privé. A la poste l'utilisateur demande quelque chose et l'employé doit faire ce quelque chose.

Ce sont donc ces composantes que l'on a citées sont impliquées dans la réalisation pratique d'une situation de communication.

I.5.LA PSYCHOLINGUISTIQUE

Les psycholinguistes interrogent la psychologie dans l'espoir de mettre au point une théorie de l'apprentissage qui rendrait compte des modalités spécifiques d'acquisition d'une langue seconde.

L'importance des facteurs psychologiques dans l'apprentissage d'une langue a souvent été mise en évidence. C'est de ce fait que les descriptions et les analyses de grammaire d'apprentissage recourent à des paramètres psychologiques, en termes de processus, de stratégies ou d'opérations susceptibles de rendre compte de l'activité interne du sujet apprenant et communiquant.

C'est vers 1950, aux États-Unis, que la psycholinguistique est apparue comme une réaction contre l'insuffisance d'une psychologie mentaliste et elle résultait d'un côté de l'influence de la psychologie behavioriste et de l'autre de la linguistique structuraliste. (11)

En 1951, un groupe de psychologues parmi lesquels on peut citer Osgood, G.A. Miller, Carroll, Sebeok ont défini le terme de psycholinguistique. Pour eux, la psycholinguistique apparaît comme la synthèse entre la psychologie behavioriste et la linguistique structuraliste.

Osgood limitait en 1954 la psycholinguistique à l'étude du codage et du décodage, des rapports entre les états du sujet et les caractéristiques du message. Son étude comprenait les domaines de phonétiques, de psycho-acoustique et de microlinguistique.

En 1957, les problèmes de psycholinguistique sont posés d'une manière différente par Chomsky. Il a posé la notion de compétence linguistique pour donner la priorité à la production des phrases inédites. C'est à dire à la créativité. Pour lui, la psycholinguistique devrait créer un modèle de performance capable de comprendre les modalités d'utilisation du modèle de compétence dont l'application ne sera d'ailleurs que la performance elle-même par le sujet parlant en fonction de très nombreux facteurs psychologiques. Donc Chomsky a ainsi introduit dans le

11. Pour un exposé plus détaillé de l'histoire de la psycholinguistique, voir Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, pp.450-451.

domaine de la psycholinguistique les facteurs comme la personnalité, la mémoire, la perception, les processus cognitifs, l'affectivité et bien d'autres facteurs.

Dans cette partie il faut présenter pour bien montrer la différence entre les théories psychologiques d'hier et celles d'aujourd'hui, la psychologie behavioriste dont résulte la psycholinguistique et la nouvelle approche psychologique le cognitivisme et le structuro-globalisme.

I.5.1. LE BEHAVIORISME

Dans le Dictionnaire de didactique des langues, on définit le behaviorisme ainsi:

"Théories psychologique du comportement à fondement expérimental, qui établissent une relation directement observable et mesurable entre des stimuli émanant du milieu extérieur et les réactions de réponse (spontanées ou acquises) qu'ils entraînent de la part de l'organisme."⁽¹²⁾

Contre les théories mentalistes selon Piéron⁽¹³⁾ le behaviorisme est une doctrine soutenant que l'objet de la psychologie est limité aux données observables du comportement extérieur. On considère donc le langage comme un comportement et l'apprentissage d'une langue comme réductible à l'acquisition de comportements nouveaux. Il faut entendre par là les comportements verbaux, c'est-à-dire les productions linguistiques plus ou moins réflexes. Selon la conception behavioriste on élimine totalement l'introspection ou les démarches mentalistes.

Skinner, psychologue et psycholinguiste américain qui applique les principes du behaviorisme à l'étude du comportement verbal, considère qu'on ne peut connaître une langue qu'en observant les productions linguistiques et on peut apprendre une langue par l'acquisition de telles productions et par la mise en place des nouveaux comportements. Parce que pour les partisans de la psychologie behavioriste la langue n'est qu'un ensemble de comportements obser-

12 Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues. Paris, Hachette, 1976, p. 67

13 Piéron, Vocabulaire de la psychologie, in Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 67.

vables qui ne peuvent s'acquérir que par leur pratique intensive. Il ne s'agit pas d'apprendre quelque chose sur la langue et de comprendre son fonctionnement, mais d'apprendre à en faire quelque chose automatiquement.

Cette psychologie conditionnante prétend que l'apprentissage d'une compétence linguistique passe par le montage d'automatismes verbaux. Il s'agit là d'un processus implicite, orienté vers le sens structurel des phrases qui n'est qu'un élément de la signification communiquée.

Cette compétence linguistique consiste pour l'enseignant à mettre en place des habitudes linguistiques. L'imitation et répétition par la pratique d'exercices dits structuraux privilégient le réflexe. On met donc en oeuvre une pédagogie de dressage, en rejetant le travail de réflexion et d'explication. Parce qu'on pense qu'ils peuvent faire obstacle à l'acquisition des automatismes.

Cette conception est sévèrement critiquée par Chomsky qui veut une connaissance explicite de la langue permettant de produire et de comprendre un nombre infini d'énoncés. Pour lui l'automatisme verbal est loin de le faire.

I.5.2. LE STRUCTURO-GLOBALISME

La méthodologie structuro globale a été élaborée en commun par une équipe de L'École normale supérieure de Saint-Cloud dirigée par Paul Rivenc et une autre de l'institut de Phonétique de la Faculté des Lettres de Zagreb dirigée par Petar Guberina. Petar Guberina a mis en oeuvre de son côté la psychologie de l'apprentissage. Cette méthodologie se base sur "la langue parlée qui représente le langage humain."⁽¹⁴⁾

Ce qui est essentiel, c'est de ne pas comprendre le mot structure comme une organisation linguistique formelle, mais contrairement à Bloomfield, c'est de l'appliquer au fonctionnement structural de notre cerveau. Pour ces méthodologues, le langage ainsi que notre cerveau fonctionne en structure, voilà ce dont l'enseignement d'une langue étrangère doit tenir compte. D'ailleurs comme le cerveau fonctionne en structure, le langage représente ce

14 Guberina P., Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français. Zagreb, Epoha, 1939, 2^e édition. 1954, p. 59.

fonctionnement structural. De ce point de vue le structuralisme de Guberina a des similitudes avec la psychologie piagétienne qui propose une coordination générale des actions dans l'acquisition du langage.

Dans le fonctionnement structural du cerveau et de la parole, ce qui est essentiel en premier lieu, c'est l'activité perceptive. Elle est d'autant plus essentielle qu'elle mobilise le cerveau où se forme la réponse.

La perception du langage sous sa forme structural se fait au moyen de l'oeil et de l'oreille. L'oeil perçoit la réalité au moyen de quelques éléments qui sont ensuite organisés en unités d'ensemble par le cerveau. Il y a un lien qui relie tous les éléments partant des stimuli extérieurs et allant jusqu'au cerveau. Les liens les plus importants sont nos organes de sens parmi lesquels l'oreille est le plus important dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

En revanche, le cerveau ne répond qu'aux éléments de la stimulation qui lui sont optimaux. La réponse cérébrale correspond à des processus d'élimination et de structuration. Le cerveau cherche dans ses connaissances antérieures les schèmes qui vont lui permettre de comprendre et d'intégrer les nouveaux stimuli. De ce point de vue, ce avec quoi la psychologie piagétienne a des ressemblances.

Pour Guberina, comme le fonctionnement de notre cerveau est basé sur le rythme, une structure de stimulus organisé sur le rythme de l'intonation répond aux possibilités optimales de notre cerveau. C'est de ce fait qu'il faut présenter un tel stimulus où la situation, le rythme, l'intonation, la forme feront un tout qui permettra la meilleure perception du cerveau. Guberina soutient que ces facteurs structuraux permettront certainement les meilleures réponses aux stimuli acoustiques et que la mémoire, également si efficace dans l'organisation des stimuli, elle aussi fonctionnera le mieux, si la structure qui doit être apprise est basée sur le rythme, l'intonation, la situation contexte.

Le résultat qu'on peut dégager des apports de Guberina pour les méthodes audio-visuelles est d'une importance capitale: Si le cerveau fonctionne optimalement avec les stimuli basés sur le rythme et l'intonation et que grâce à

l'image, la perception visuelle s'effectue sous forme rythmée aussi (apparition de l'image quelques secondes avant le son) les fonctions structurales de celui qui apprend une langue avec une telle méthode peuvent se perfectionner.

D'ailleurs les auteurs de VIF I se réclament de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) qui est qualifiée de linguistique de la parole en situation par Guberina: "Etudier les formes linguistiques veut dire chercher ce qu'elles extériorisent, déchiffrer ce qui a amené le sujet parlant à se servir d'une telle expression."⁽¹⁵⁾

Guberina définit son structuralisme comme global. Parce qu'il prend en compte l'ensemble des facteurs de la sociolinguistique, de la psycholinguistique.

I.5.3. LE COGNITIVISME

Les psycholinguistes ont récemment insisté dans l'apprentissage des langues sur l'importance des facteurs cognitifs. Ce mouvement est résulté des réactions contre le behaviorisme skinnérien qui refuse de prendre en compte l'intériorité du sujet apprenant. En revanche cette approche cherche à comprendre comment chaque apprenant selon ses capacités personnelles manipule et ordonne les informations qu'il reçoit.

Dans cette perspective, on a profité des travaux de Piaget. L'expression "processus cognitif" traduit l'hypothèse que la connaissance n'est pas une simple copie du réel, mais résulte d'une construction progressive qui s'inscrit selon Piaget, dans le prolongement des processus biologiques et qui comme eux, a une fonction adaptative: "Les processus cognitifs ne sont que des formes supérieures de l'adaptation biologique."⁽¹⁶⁾

I.5.3.1. Psychologie cognitive et acquisition de la grammaire

La structuration et le développement de l'interlangue reçoivent un éclairage important des théories et des concepts de la psychologie cognitive en ce qui concerne les opé-

¹⁵ ibid., p.207.

¹⁶ Piaget J., Psychologie et pédagogie, "in Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p.99.

rations mises en jeu dans l'appropriation et l'utilisation de la grammaire.

Par le principe d'une activité structurante, il faut comprendre la manière dont le sujet traite et organise les données qu'il reçoit du milieu. Pour bien comprendre ce principe, il faut connaître les notions piagetiennes d'interactionnisme et de constructivisme et également les processus d'assimilation, d'accomodation et d'équilibration qui fondent la connaissance et le développement cognitif.

I.5.3.2. Interactionnisme

Chez Piaget, l'organisme et son activité, ensuite les stimulations du milieu et enfin les mécanismes d'interaction entre cet organisme et le milieu sont les trois termes de la connaissance. Les relations entre l'organisme et le milieu sont à l'origine de l'interaction. L'organisme agit sur le milieu et se modifie à son contact. Le milieu fournit des stimulations. Dans l'appropriation d'une langue, on trouve le mécanisme interactionnel selon lequel l'individu n'assimile pas les données externes telles qu'elles sont. Mais il agit sur le milieu en modifiant ou refusant l'action du milieu. On trouve des manifestations verbales dans l'étude du langage de l'enfant et dans l'étude des conduites langagières chez un apprenant non-natif.

I.5.3.2. Le constructivisme

La notion de constructivisme "fait référence à la fois au rôle de l'action (de l'activité de l'organisme) et au caractère progressif de l'élaboration des structures des connaissances."⁽¹⁷⁾

Des mécanismes régulateurs construisent des schèmes et élaborent ainsi la connaissance. Ces schèmes dans le développement qu'ils ont produit assurent les états d'équilibre entre la connaissance de l'apprenant et les apports du milieu. Le développement progressif est plus ou moins rapide du fait que la régulation entre les états d'équilibre et de déséquilibre n'est toujours pas possible. Ces stades d'acquisition résultent dans une perspective constructiviste,

17 Bronckart J.P., Théories du langage, Bruxelles, Mardaga, 1977, p, 49.

des structures cognitives de l'individu.

Pour Piaget, les fonctions cognitives que jouent un rôle essentiel. la régulation des comportements et la structuration de l'interaction entre le milieu et le sujet sont :

- activités reflexes et instinctives liées aux activités héréditaires;
- conduites perceptives;
- conduites acquises : apprentissage, mémoire, activités intellectuelles supérieures, formation de concept, etc.

On peut donc comprendre le processus d'interaction entre les données langagières fournies par le milieu et les schèmes préexistants par les notions d'assimilation (mécanisme de traitement, et d'intégration de nouvelles données aux schèmes préexistants) et d'accommodations (modification des schèmes préexistants en fonction de nouvelles données)

L'approche cognitive en réagissant contre le behaviorisme pose en principe l'efficacité d'une auto-structuration des connaissances. Elle pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste pour l'apprenant, à se construire des règles afférentes au code et à son emploi par la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement (analyses des données, élaborations d'hypothèses, tâtonnements). C'est donc l'apprenant qui doit découvrir les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue. De ce fait, il faut favoriser l'observation, la réflexion et l'explication qui jouent un rôle prépondérant dans l'acquisition des règles d'emploi. ⁽¹⁸⁾

Il faut également organiser les activités et les exercices de manière à exercer ou à entraîner les apprenants selon les finalités et les opérations mises en oeuvre dans une utilisation communicative du français.

18 Voir Besse H., Porquier R., Grammaires et didactique des langues, Hatier, Paris, 1984, pp. 241-262.

II. APPLICATIONS DES THEORIES LINGUISTIQUES DANS LES METHODES UTILISEES

II.1.VOIX ET IMAGES DE FRANCE I (VIF I)

II.1.1 Les grandes lignes de la méthode

-Cette méthode vise les adolescents les adultes débutants complets ou faux débutants.

-Le type de langue privilégiée est la langue standard.

-Les finalités visées sont la compréhension, l'expression orale élémentaire et l'initiation à la compréhension et à l'expression écrite.

-Cette méthode se compose de 32 leçons et mécanismes.

-Chaque leçon impose les phases suivantes :

.Présentation et explication du dialogue

.Mémorisation et correction phonétique

.Exploitation sur images

.Exploitation grammaticale

.Transposition

.Exercices au laboratoire

-La durée de l'apprentissage varie de 380 à 450 heures selon le niveau du public visé.

-Le rythme d'apprentissage varie de 6 à 8 heures par semaine en 30 semaines pendant 3 semestres ou en 32 semaines par an pendant 2 ans .

-Le lexique est tiré du Français Fondamental I

-On donne la priorité à l'oral. L'apprentissage de la graphie est introduit à la leçon 11.

-Les exercices structuraux (répétitions-transformations-substitutions) visent l'acquisition systématique de la langue orale.

-C'est à l'apprenant de découvrir les règles de grammaire. Donc c'est une méthode basée sur la grammaire implicite.

-On enseigne la phonétique à partir des exercices d'intonation au cours des exercices structuraux.

-Chaque image du film correspond à une séquence sonore significative. Le rôle essentiel de l'image est faciliter la compréhension.

-Cette méthode reprend les centres d'intérêts des méthodes traditionnelles: la maison, les vêtements, les parties du corps, les repas, les transports, la famille... Le monde évoqué est celui de la moyenne bourgeoise des années 60, les statuts et les rôles sont nettement définis.

II.1.2. Les fondements théoriques

Il faut commencer par dire avant tout qu'on ne peut enseigner une langue qu'en connaissant sa structure et son fonctionnement ainsi que les mécanismes qui en permettent l'acquisition. La nécessité des applications des théories linguistiques à l'enseignement est indispensable. Pourtant la transposition directe des résultats des recherches linguistiques à l'enseignement des langues ne paraît pas possible. Car il n'y a toujours pas un lien direct entre les recherches linguistiques et l'enseignement des langues. Certains problèmes étudiés par les linguistes n'intéressent pas les pédagogues. Ils se servent des informations fournies par la théorie linguistique sur la structure et le fonctionnement du système d'une langue pour la définition de leurs objectifs, pour le contenu et la présentation d'un cours de langue. La distinction chomskyenne entre structure superficielle et structure profonde se reflète ainsi dans le contenu de nombreuses méthodes. Quant au pédagogue, c'est à lui déterminer la manière dont les informations apportées par le linguiste seront utilisées. L'ensemble d'unités (phonèmes, morphèmes, tagmèmes), les listes de structure ou le système de règles pour une langue donnée fournis par la description linguistique peuvent ainsi apparaître dans un cours de langue.

Dans l'enseignement d'une langue donnée, la linguistique ne peut ni ne doit être une fin en soi. Elle peut y avoir une place parmi les disciplines par le renouvellement de l'enseignement des langues : sociolinguistique, psycholinguistique.

Aujourd'hui, il faut admettre que la linguistique n'est pas le seul support de l'enseignement et qu'il faut tenir compte des théories d'apprentissage. C'est-à-dire qu'il serait naïf de supposer qu'on aboutit à élaborer des cours de langues en partant des théories grammaticales dont on sort des descriptions de langues qui serviront à l'élaboration des cours de langues. C'est au psycholinguiste de définir le mode de présentation adéquat de la matière à enseigner.

En bref, le linguiste ne peut fournir qu'une technique d'analyse comme par exemple l'élaboration des tables de substitution qui peut être utilisée par les méthodes.

II.1.2.1. La linguistique structuraliste

D'abord il faut préciser que l'impact très limité sur la méthode audio-visuelle de la linguistique structuraliste se répercute essentiellement non pas en termes d'utilisation des descriptions de cette linguistique, ni d'application de ses outils d'analyse (puisque l'enseignement grammatical reste implicite), mais en termes d'implication au niveau des grands principes.

Si l'on reprend ceux-ci un par un, on constate tout d'abord qu'on rejette l'approche diachronique. Le rejet de l'approche diachronique est exprimé dans la préface du livre du maître de VIF I de la façon suivante :

" La grammaire du Français Fondamental qui sert de base à notre progression a également été établie grâce à des enquêtes portant sur la langue parlée. Elle est résolument fonctionnelle, et tout en conformant scrupuleusement à l'usage, elle vise un enseignement pratique. Elle met à la disposition de l'étudiant un nombre déjà considérable de mots grammaticaux et de constructions qui constituent les modes d'expressions les plus répandus du français usuel."⁽¹⁾

Donc VIF I vise à apprendre les échantillons enregistrés sur le terrain par le Français Fondamental et à enseigner la langue de l'usage quotidien. Donc il n'est pas question d'une étude diachronique, puisqu'on n'a le souci d'enseigner que la langue parlée.

La distinction entre le code oral et code écrit de VIF I résulte également de la linguistique structuraliste. La méthode orale intégrale dans les premières semaines d'apprentissage sera justifiée par la pression de la demande sociale de pratique orale. Il s'agit d'abord pour les méthodologues audio-visualistes d'assurer les bases d'une bonne prononciation en évitant les interférences de la graphie.

Dans VIF I, on ne met pas le texte écrit sous les yeux des apprenants avant la leçon 15. C'est-à-dire qu'on passe à la langue écrite à la leçon 15. Pour les auteurs de cette méthode, comme l'orthographe française ne transmet ni le rythme, ni l'intonation, elle pousse à l'erreur. En plus pour

1 Voix et Images de France, Livre du maître, Paris, Didier, 1962, p. 4.

eux, celui qui apprend en partant des formes écrites ne peut pas comprendre ce qu'il n'a pas vu écrit. Ils sont de l'avis que le texte écrit invite à un excès d'analyse, ce qui s'oppose à leur désir de faire percevoir globalement le sens.⁽²⁾

Donc, pour les méthodologues de VIF I, il faut apprendre d'abord la prononciation. Les livres de l'élève de VIF I ne contiennent aucune transcription graphique des dialogues de base, mais uniquement les reproductions des images correspondantes aux films fixes. La dictée n'est abordée dans ces cours qu'aux leçons 5 ou 6.

Dans VIF I, les dialogues de base se rapprochent de la langue parlée. Cet apport de la linguistique structuraliste qui décrit la langue parlée dont l'élève a besoin comme instrument de communication, s'est effectué à travers le Français Fondamental élaboré à partir des conversations authentiques enregistrées.

Dans VIF I, l'apport de la grammaire structurale qui décrit la langue parlée est sensible. On présente les marques de la langue parlée. Quand on passe à la langue écrite, on donne aux apprenants des exercices de dictée phonétique.

En outre, l'analyse du système phonologique présentée par les descriptions structurales a servi l'enseignement systématique de la prononciation dans VIF I. Les activités de correction phonétique prennent une place considérable. La phonétique s'est présentée dans des structures de façon à permettre à l'apprenant la prononciation correcte non seulement de l'intonation et du rythme du français mais aussi des sons français comme tels. Les auteurs de VIF I veulent que les sons soient assimilés grâce aux structures.

LEÇON 1. — PHONÉTIQUE.

i — ou (comme dans <i>vous</i>) — p — b
--

VOIX : *Madame Thibaut, une voix d'homme*

Une voix d'homme. — Michel Thibaut, dix, place d'Italie, Paris.

Une voix d'homme. — Madame Thibaut ?

Madame Thibaut. — Oui.

Une voix d'homme. — Bonjour, Madame.

Madame Thibaut. — Bonjour, Monsieur. Asseyez-vous, s'il vous plaît.

Une voix d'homme. — Merci. Votre mari est ici ?

Madame Thibaut. — Oui, il est ici.

(3)

² *ibid.*, pp. 25-26.

³ *ibid.*, p. 4.

De cette manière, toutes les voyelles et toutes les consonnes sont introduites dans la méthode.

Le fait que les méthodes audio-visuelles privilégient le travail sur la syntaxe par rapport à celui sur la morphologie est dû à l'influence de la notion de structure. L'idée de présenter les unités linguistiques dans des constructions vient de la grammaire structurale.

Les dialogues de VIF I illustrent des éléments d'une description de la langue cible au moyen des répliques qui en exemplifient les catégories et les règles. Ils peuvent être considérés comme une variété d'exercices grammaticaux inductifs. Leur pratique et leur mémorisation doivent, en principe, aider les apprenant d'induire ces règles consciemment ou non. Ces dialogues présentent donc les régularités de la langue cible et aident les apprenants à les fixer.

La leçon 2 de VIF I introduit les articles définis et indéfinis.

LEÇON 2. — MÉCANISMES.

Articles définis : le — la — les.

Articles indéfinis : un — une — des.

Le complément du nom.

qu'est-ce que c'est ? — c'est — ce sont.

Voix : *Lucien, Marie.*

Lucien. — Qui est-ce ?

Marie. — C'est Monsieur Thibaut.

Lucien. — C'est le père de Paul.

Marie. — C'est le père de Catherine.

Lucien. — Qui est-ce ?

Marie. — C'est Madame Thibaut.

Lucien. — C'est la mère des enfants.

Lucien. — Qu'est-ce que c'est ?

Marie. — C'est un camion.

Lucien. — Quel camion ?

Marie. — C'est le camion du boucher.

Lucien. — Qu'est-ce que c'est ?

Marie. — C'est une porte.

Lucien. — Quelle porte ?

Marie. — C'est la porte de la pharmacie.

Marie. — Qu'est-ce que c'est ?

Lucien. — Ce sont des portes.

Marie. — Quelles portes ?

Lucien. — Ce sont les portes du magasin.

(4)

C'est de cette manière qu'on introduit dans chaque leçon les éléments de la langue cible dont les apprenants doivent dégager les règles de constructions. Pourtant la façon d'introduire les structures de VIF I présente des différences avec celle d'autres méthodes audio-visuelles. Donc chaque dialogue de VIF I est destiné à illustrer un ou plusieurs micro-systèmes grammaticaux de la langue cible et c'est ainsi que les dialogues constituent un mode pédagogique de présentation, implicite mais systématique d'une description de cette langue.

Nous présenterons ci-dessous un exemple qui illustre plusieurs micro-systèmes grammaticaux: Les différents types de négations.

LEÇON 17. — MÉCANISMES.

Ne... pas — Ne... jamais Ne... rien — Ne... personne.
--

Mécanisme 1.

VOIX: *Alain, Rémi.*

UN HOMME TRISTE

Alain. — Quel beau dimanche aujourd'hui ! Venez vous promener avec moi.

Rémi. — Non, je ne me promène jamais.

Alain. — Eh bien, allons au cinéma.

Rémi. — Je ne vais pas au cinéma.

Alain. — Vous préférez aller au café ?

Rémi. — Je n'aime pas aller au café.

Alain. — Il y aura Marie. Vous l'aimez bien ?

Rémi. — Je n'aime personne.

Alain. — Mais c'est dimanche : il faut faire quelque chose !

Rémi. — Le dimanche, je ne fais rien.

Alain. — Alors, allez dormir ! Au revoir !

(5)

L'ensemble des points de grammaires représentés par "mécanismes" constitue tout ce qui a été retenu par La Commission du Français Fondamental au titre du premier degré.

L'essentiel pour le professeur est de "faire porter tout l'effort sur la compréhension du sens global de la structure, puis sur sa répétition dans une multiplication d'exemples, jusqu'à ce que l'étudiant ait acquis le mécanisme réflexe qui lui permet l'emploi spontané de la structure considéré"

5 *ibid.*, p.77

* *ibid.*, p.19

Nous traiterons largement cette partie concernant la psychologie d'apprentissage. Pour le moment nous voulons dire que dans VIF I et dans bien d'autres méthodes audio-visuelles les exercices structuraux partent de la notion de pattern (phrase modèle). La grammaire d'une langue est conçue comme l'ensemble des patterns par les structuralistes. La répétition intensive des phrases illustrant le même pattern est supposé imposer celui-ci dans l'esprit de l'apprenant.

Prenons l'exemple des conseils d'exploitation d'un pattern dans le livre du maître de VIF I qui illustre ce point de vue.

Exemples: *Leçon 8* :

Catherine dit : « Est-ce que je peux allumer les bougies ? »

Faire dire :

« Est-ce que je peux { fumer une cigarette ? »
 { sortir ? »
 { ouvrir la fenêtre ? »

Leçon 11 :

L'agent dit « Ne parlez pas tant ».

Monsieur X fume 50 cigarettes par jour	Ne fumez pas tant.
Il boit un litre de vin à chaque repas	Ne buvez pas tant.
Madame X mange beaucoup de gâteaux; elle est très grosse	Ne mangez pas tant.
Les enfants crient	Ne criez pas tant.

(6)

D'autre part, l'étude des rapports entre formes linguistiques a orienté les méthodologues audiovisualistes sur des présentations en opposition en enseignement grammatical. Dans la même leçon de VIF I par exemple on étudie "non plus" et "aussi", "très" et "beaucoup", "en" et "y". En voilà l'exemple:

LEÇON 19. — MÉCANISMES.

<i>en</i> pronom — Moi aussi — Moi non plus.
--

VOIX : *Deux pauvres sous un pont* : Albert, Léon.

Albert. — Quel sale temps !

Léon. — Oui, il pleut !

Albert. — Et je n'ai pas chaud !

Léon. — Moi non plus !

Albert. — Et j'ai une faim de loup.

Léon. — Moi aussi.

Albert. — Tiens, mangeons. J'ai encore une livre de pain. Tu en veux ?

Léon. — Ah oui, donne m'en un peu.

Albert. — Voilà le fromage ; prends-en. C'est bon le fromage. J'aime ça !

Léon. — Moi aussi ! Mais avec le fromage, il faut du vin rouge ; tu en as ?

Albert. — Bien sûr : j'en ai une bouteille. Tiens, bois.

Léon. — Tu as peut-être aussi des cigarettes ?

Albert. — En voilà. Prends-en une.

Léon. — Tu as du fromage, des cigarettes... et de l'argent, tu en as ?

Albert. — Non, pas un sou.

Léon. — Moi non plus.

Albert. — Mais j'en aurai demain.

Léon. — Ah oui, comment ça ?

Albert. — J'attends un mandat. Oui, j'ai un ami en Amérique.

Léon. — Il t'envoie de l'argent ?

Albert. — Pas encore. Mais je lui ai écrit : il va m'en envoyer. Je vais à la poste tous les jours.

(7)

LEÇON 31. — MÉCANISMES.

En — Y (*pour le lieu*)
Révision générale de l'interrogation

VOIX : *Robert, Aline.*

Robert. — Je suis allé au cinéma. J'ai vu un très beau film.

Aline. — Quel film ?

Robert. — Buffalo Bill.

Aline. — Mais c'est un très vieux film !

Robert. — Non ! Il vient de sortir.

Aline. — Quand y êtes-vous allé ?

Robert. — Cet après-midi, j'en viens.

Aline. — Tout seul ?

Robert. — Non, j'y suis allé avec Janine.

Aline. — Qui est Janine ?

Robert. — C'est une amie.

Aline. — Je ne la connais pas. Où est-ce qu'elle habite ?

Robert. — Je ne peux pas répondre.

Aline. — Pourquoi ?

(8)

Enfin, la conception structuraliste de la langue comme un système autonome de relations internes a cautionné, dans VIF I comme dans toutes les méthodes audio-visuelles le globalisme des méthodologues structure globale audio-visuels. C'est ainsi qu'on enseigne plus des mots isolés et qu'on ne sépare pas l'étude du vocabulaire de celle de la grammaire. Les leçons de VIF I visent "l'étude d'un centre d'intérêt qui a pour but d'enseigner un vocabulaire restreint

7 ibid., p.85.

8 ibid., p.137.

et des structures s'y rapportant."⁽⁹⁾ Ceci en justifie le souci d'enseigner le vocabulaire fourni à l'aide d'un corpus d'enregistrement de la langue en usage en France dans les structures grammaticales. C'est la leçon qui présente le centre d'intérêt. A la leçon 21, on trouve des mots de vocabulaire concernant les magasins, les commerçants (épicerie, épicier, boucherie, boucher, etc.), les produits alimentaires (sel, riz, beurre, viande, etc.) et on trouve également les formules courantes des opérations d'achat comme "qu'est-ce qu'il vous faut?", "donnez-moi...", "il me faut encore...", "j'ai besoin de..." etc.

II.1.2.2. La référence au structuro-globalisme et au cognitivisme.

Les auteurs de VIF I se réclament de la méthodologie structuro-globale audio-visuelle comme psychologie d'apprentissage.

Dans la partie théorique, nous avons essayé de donner la conception structuro-globaliste de P. Guberina. Dans cette partie nous essayerons de montrer comment cette psychologie d'apprentissage a été transposée dans VIF I.

VIF I comme le structuralisme de Guberina se base :

- Sur la langue parlée: "Nous enseignons une langue "vivante". une langue ne vit que si elle est parlée. Nous voulons donc que pendant les premières heures de son initiation, l'élève consacre tous ses efforts à apprendre, à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familière."⁽¹⁰⁾

- analysée au niveau de la phrase: "la phrase, en tant que forme extérieure de l'application de tous les types de liaison, devient la réalité fondamentale du langage et attribue la réalité potentielle au mot"⁽¹¹⁾

Nous avons dit que le structuralisme de Guberina prenait en compte tous les facteurs intervenants intervenants dans la communication orale et qu'il renvoyait à une structuration effectuée par le cerveau.

Examinons maintenant ces facteurs dans VIF I;

⁹ ibid., p.19.

¹⁰ ibid., p.7.

¹¹ Guberina P., Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français, Zagreb, édit. Epoha, 1939, p.59.

- Les sons, les rythmes, les intonations, les attitudes, les mimiques, ces facteurs sont largement utilisés par les auteurs de VIF I : "...L'étudiant qui a su assimiler les sons, les rythmes et les intonations d'une langue étrangère, qui saura le vivre par les gestes, les attitudes, les mimiques, n'éprouvera aucune difficulté à lire un texte en français correspondant à son niveau de connaissance."⁽¹²⁾ Parce qu'ils supposent qu'il faut enseigner une langue comme un moyen de communication et que le langage étant étroitement lié aux faits du monde intérieur et extérieur, il faut le présenter dans des situations. Ce point de vue n'est rien d'autre que la linguistique de la parole en situation : "C'est pourquoi, nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme un moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les sources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations et rythmes du dialogue parlé..."⁽¹³⁾

- L'activité perceptive qui est prise en compte par le structuro-globalisme et par le constructivisme de Piaget qui semble d'ailleurs donner la vie à ce premier dans VIF I : "Ces situations présentées en images, constitueront donc le point de départ : le premier temps de la communication, qui est prise de conscience d'une réalité différente, qu'on va chercher à comprendre, à assimiler, avant de s'identifier en partie en elle. ...Seule l'image rend possible la présentation et la compréhension de multiples situations. ...Le rôle de l'enregistrement sonore est considérable : les sons, l'intonation et le rythme sont perçus globalement."⁽¹⁴⁾ Cet extrait nous montre que la théorie de meilleure perception du cerveau de Gubérina est prise en considération par les méthodologues de VIF I : "En enregistrant des groupes phonétiques constituant chacun une unité de sens et une unité rythmique et en les intégrant dans les jeux des intonations de langue à apprendre, nous agissons puissamment sur le cerveau, qui se révèle extrêmement sensible à ces stimulations rythmiques et mélodiques. Cette stimulation se trouve encore renforcée par l'association synchrone des perceptions sonores aux perceptions visuelles qui recrée expérimentalement les conditions naturelles de l'acquisition du

12 *ibid.*, p.7.

13. *ibid.*, p.9.

14 *ibid.*, p.11.

langage d'autant plus que nous avons toujours tenu compte des possibilités optima de perception et de mémorisation auditives et visuelles telles que nous pouvons les définir dans l'état actuel de nos recherches."⁽¹⁵⁾

On constate également le principe d'auto-structuration de l'approche cognitive dans la conception de la méthode VIF I : "A chaque image du film, correspond donc un groupe sémantique qui en est l'expression sonore. Ce groupe, l'élève doit d'abord entendre la structure sonore et, en même temps, en percevoir la signification."⁽¹⁶⁾

Le professeur, soit en reprenant le film image par image avec le retour en arrière rapide du magnétophone, soit en multipliant les exemples éclairera ce qui est resté obscur pour les élèves et aidera l'auto-structuration des élèves.

En bref VIF I est basé sur l'observation, la réflexion de l'élève et sur l'explication du professeur. Cette méthode considère que l'apprentissage d'une langue tout entière n'est pas uniquement l'acquisition des matériaux non-verbaux.

Les notions d'assimilation et d'accommodation du processus d'interaction sont les piliers de l'exploitation de l'image. C'est à ce stade qu'on peut observer le mieux si les nouvelles données sont intégrées ou non aux schèmes préexistants et si les schèmes préexistants sont modifiés ou non en fonction de nouvelles données.

II.I.2.3. La référence au behaviorisme

Bien que VIF I se réclame du structuro-globalisme, nous trouvons que cette méthode ne se montre pas du tout à fait différent au behaviorisme. Pourtant il faut noter que VIF I est moins sensible à la psychologie d'apprentissage behavioriste que certaines d'autres méthodes audio-visuelles.

Cette méthode est influencée par les pratiques behavioristes, ce qui sera certainement contesté par ses méthodologues, dans la mesure où :

1-Elle consacre dans la partie "mécanismes" de chaque leçon, phase à l'acquisition des structures morpho-syntaxiques dans de multiples exemples en visent l'acquisition par leur pra-

¹⁵ ibid., p.10.

¹⁶ ibid., p.11.

tique intensive. Pourtant le fait que les transformations linguistiques soient liées à une situation présentée par l'image et que l'on ne donne pas à l'élève de phrases modèles sépare VIF I des cours audio-visuels purement behavioristes qui visent le montage d'automatismes verbaux, tandis que les exercices pour laboratoire de VIF I font appel à l'intelligence de l'élève en le conduisant à produire la transformation linguistique ou la réponse convenable correspondante à l'image.

2-D'autre part, l'élève entendant les phrases de la leçon proprement dite tandis que l'image correspondante est présentée au moins une seconde avant le groupe sonore, comme la lumière rouge pour le chien de Pavlov, c'est incontestable, s'habitue à répéter uniquement en présence de l'image, ce qui constitue un modèle de conditionnement. Il s'agit là de montrer des automatismes langagiers sur la base behavioriste que l'on peut décrire de la manière suivante :

Stimulus conditionnel : image

Stimulus conditionnel associé : son

Réponse conditionnelle : répétition par l'élève

Renforcement par le professeur.

Mais pour éviter des critiques sévères, nous nous sentons obligés d'avouer que l'élève, grâce à la présentation en situation, en faisant siens ces automatismes ne négligera certainement pas le processus cognitif, ce qui négocie le conditionnement behavioriste avec d'autres approches biologiques et psychologiques de l'apprentissage.

II.1.2.4. VIF I et la sociolinguistique

Les apports de la sociolinguistique sont négligés dans VIF I parce que ses apports sont très récents.

Dans VIF I, les dialogues audio-visuels sont des pre-textes à présentation de contenus lexicaux et grammaticaux programmés en fonction d'une gradation générale de ces contenus et non en fonction de situations réelles de communication. Les éléments psychologiques, pragmatiques et sociologiques de toute situation de communication y sont négligés.

Cette méthode audio-visuelle comme les autres de la première et de la deuxième génération croit l'efficacité commu-

nicative de la maîtrise morpho-syntaxique et ils croient que le système linguistique engendrait une aptitude à l'utiliser dans la communication.

L'importance n'est pas donnée à la production des énoncés liés à ce qui précède dans sa propre parole. L'enchaînement des énoncés est absente. Ceux qui parlent ne dépassent jamais la limite d'un seul énoncé.

VIF I vise une compétence linguistique dans tout le déroulement de la leçon. On prend en compte la seule dimension linguistique en visant un savoir verbal. VIF I veut que les élèves aient une capacité à comprendre et produire des phrases grammaticales. C'est ce qu'il nous semble. Parce qu'il met à la disposition des élèves des mots grammaticaux et des constructions qui constituent les modes d'expression les plus répandus du français usuel. Mais leur souci de grammaticalité est partout présent et le vocabulaire introduit est surtout un vocabulaire général de relation (verbes, mots grammaticaux, adjectifs et adverbes), assorti d'un certain nombre de mots concrets indispensable.

La compétence de communication qui prend en compte les dimensions linguistiques et extra-linguistiques de la communication et qui constitue un savoir faire à la fois verbal et non verbal qui imposent la connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles qui permettent son emploi approprié en situation est très souvent négligé.

Nous voulons préciser un point qui nous paraît important. On sait que l'étude pré-méthodologique de VIF I est partie des formes linguistiques aux notions, alors que la sociolinguistique prend en compte les besoins langagiers qui se transformeront tout de suite après en acte de parole qui se convertiront eux aussi en formes linguistiques. Donc dans VIF I les dialogues sont présents pour l'enseignements des éléments linguistiques, ce qui s'oppose à un enseignement qui met à la disposition des élèves des éléments linguistiques pour l'apprentissage des actes de parole qui résultent des besoins langagiers des apprenants.

Prenons l'exemple d'une leçon de VIF I où le dialogue vise à enseigner uniquement certaines formes linguistiques comme le mot interrogatif "où" et le vocabulaire portant

sur le centre d'intérêt de la leçon : le lever et la toilette. Monsieur Thibaut est pressé et il cherche d'abord sa serviette. Il ne la trouve pas et demande à sa femme où elle est. Après l'avoir trouvée, cette fois-ci, il n'arrive pas à trouver son peigne. Normalement, étant pressé, il devrait être en colère. Mais la forme linguistique reste toujours la même.

Dans cette méthodologie qui vise l'accès à la compétence linguistique, le livre du maître voit dans cet énoncé "où est ma serviette?" un problème de forme. Il conseille aux professeurs de faire pratiquer des exercices pour faire comprendre aux élèves les éléments structuraux. On conseille aux professeurs de demander où est la serviette et de répondre qu'elle est sur la chaise et en montrant la proximité de la chaise et de la fenêtre, de dire qu'elle est près de la fenêtre et de reprendre la question "où est la serviette de Monsieur Thibaut?". Dans l'exploitation de la leçon, la même forme linguistique, sera reprise par des exercices de substitution, comme par exemple : où est la fenêtre?

où est le tableau?

Dans le cadre de la méthodologie qui vise la compétence de communication, il faut voir dans cet énoncé "où est ma serviette" des actes de parole et par des exercices de commutation sociologiques : changement d'humeur par exemple, il faut montrer comment le même acte de parole se réalise à travers des réalisations verbales et non-verbales :

Si l'homme cherche depuis longtemps sa serviette et qu'il ne la trouve pas, il dira à sa femme : "je trouve pas ma serviette". Après avoir trouvé sa serviette, l'homme cherchant cette fois-ci son peigne, demandera à sa femme en criant et peut-être en lui montrant la pendule : "Et mon peigne?" ou "T'as vu mon peigne?" ou s'il ne trouve jamais ce qu'il cherche, il se dira en bougonnant : "Où est-ce que j'ai bien pu le mettre?" ou "Où est-ce que j'ai dû le mettre?".

Dans cet exemple de VIF I, comme on le voit, tel qu'il est présenté aux élèves, le degré d'implication du sujet dans la situation de communication ne varie pas en intensité de manière à dynamiser son dire. C'est donc ce que nous entendons par travailler la compétence communicative. Mais comme les dialogues de VIF I ne visent qu'à enseigner certaines formes

linguistiques, ils sont très neutres, standardisés. Cela ne permet ni au professeur de faire le même travail que l'exemple ci-dessus, ni aux dialogues d'introduire des actes de parole. Les personnages sont trop figés. Ils sont comme des robots qui manquent de sentiment. Ils sont tous polis. Rien ne peut les bouleverser. De ce fait, c'est au professeur de créer une situation identique mais avec des personnages de différents status sociales, humeurs, attitudes, relations plus distantes pour y intégrer les variations des mêmes actes de parole. Mais dans ce cas, ce ne sera plus VIF I. Car les personnages de VIF I sont "amusants et sympathiques, aussi peu intimidants que possible."⁽¹⁷⁾

Pourtant les éléments paralinguistiques (gestes, expressions du visage, l'intonation) sont pris en considération dans VIF I. Cela est justifié par le livre du maître de la façon suivante :

" C'est pourquoi, nous avons cherché à enseigner dès le début la langue comme moyen d'expression et de communication faisant appel à toutes les sources de notre être : attitudes, gestes, mimiques, intonations, et rythmes du dialogue parlé. Nous voulons que l'élève change en partie de personnage, qu'il oublie en partie le rôle qu'il joue depuis son enfance avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue, pour entrer un peu dans la manière d'être et de parler des français."⁽¹⁸⁾

" Ces situations sont présentées par l'intermédiaire de films fixes, séries de dessins volontairement dépouillés pour que l'attention soit concentrée sur un geste ou une action ou un personnage qui parle -et les dialogues, étroitement associés aux dessins, sont enregistrés sur bande magnétique."⁽¹⁹⁾

A la leçon 20, le but est d'enseigner des constructions et un vocabulaire relatifs aux opérations postales.

LEÇON 20. — A LA POSTE

VOIX : *Madame Thibaut, son amie Jeanne.*

Madame Thibaut. — Tiens Jeanne ! Bonjour, comment allez-vous ?

Jeanne. — Bien merci. Et vous ? Vous sortez déjà ?

17 *ibid.*, p. 9.

18 *ibid.*, p. 9.

19 *ibid.*, p. 11.

Madame Thibaut. — Oui, je vais porter un paquet à la poste. Venez donc avec moi, c'est au coin de la rue.

Jeanne. — C'est ça ! J'ai une lettre dans mon sac depuis deux jours. Je n'ai pas d'enveloppes « par avion ». Je vais acheter des enveloppes dans le magasin d'en face et je mettrai ma lettre à la boîte.

Madame Thibaut. — Nous serons obligées d'attendre ! il y a beaucoup de monde dans le bureau. Vous avez de bonnes nouvelles de votre père ?

Jeanne. — Oui, il va bien. Avant de sortir du bureau, je lui téléphonerai.

Madame Thibaut. — Moi, ensuite, je ferai quelques courses dans les magasins. Nous achèterons des gâteaux et nous rentrerons à la maison pour prendre une tasse de thé.

Jeanne. — Merci, vous êtes gentille.

Madame Thibaut. — Ah ! C'est mon tour ! Mademoiselle, voici un paquet pour la France et une lettre par avion pour l'Autriche. Donnez-moi un jeton de téléphone et dix timbres à 25 centimes.

Jeanne. — Votre mari aura des vacances pour les fêtes ?

Madame Thibaut. — Oui, nous partirons en voiture samedi prochain.

Jeanne. — Vous n'écrivez pas quelques mots à vos parents ?

Madame Thibaut. — Non, je leur télégraphierai.

(20)

Dans ce dialogue les actes de parole "demander proposition d'action pour soi-même portant sur l'opération elle-même comme "pour envoyer un paquet?", sur le lieu comme " A quel guichet dois-je m'adresser?", sur le comment de l'opération comme "Qu'est-ce que je dois faire?" et les réponses que ces demandes pourront entraîner comme "Adressez-vous à ce guichet", l'apparition des déictiques comme "Allez là bas", les circonstances imprévisibles, les réactions verbales à ces circonstances imprévisibles sont négligés.

D'autre part, comme l'employé à la poste ne parle pas, on ne sait pas si les échanges sociaux se font ou non sur un pied d'égalité et indépendamment des statuts.

En plus l'élimination de la réponse de l'employé dans le dialogue, ne permet pas aux apprenants de voir comment les échanges se passeront entre deux interlocuteurs de différents statuts sociaux.

On pourrait dans cette leçon, recourir à "on" pour présenter la force illocutive des expressions commençant par "on". Donc on a négligé également cet aspect de la situation de communication. Madame Thibaut pourrait gratifier l'employé d'un "c'est très aimable à vous", "merci infiniment".

Dans cette leçon, les composantes de la situation de communication ne sont pas toutes impliquées dans la réalisation d'un acte de parole.

II.2 LA FRANCE EN DIRECT I

II.2.1. Les grandes lignes de la méthode

- LFD I vise les adolescents ou les adultes débutants.
- Le type de la langue privilégiée est la langue standard.
- Cette méthode vise à donner à des débutants complets la possibilité de poursuivre des études universitaires en français. L'objectif du niveau I est la compréhension et l'expression de base orale et écrite.
- Le type de méthode est audio-visuelle-structuro-globale
- Cette méthode se compose de 20 dossiers et de 4 palliers.
- Chaque dossier impose les phases suivantes :
 - .Présentation-explication du dialogue
 - .Mémorisation et correction phonétique
 - .Reconstitution du dialogue et dramatisation
 - .Entraînement phonétique
 - .Exploitation (étude des "variations" contenues dans le livre de l'élève).
 - .Entraînement grammaticale(12 exercices structuraux par leçon en classe ou en laboratoire.)
 - .Appropriation(élargissement et conversation-exercices sur séquences de photographies)
 - .La durée de l'apprentissage pour niveau 1 et 2 est de 3 années d'études.
 - .Le rythme est laissé à la discrétion des utilisateurs selon les contraintes scolaires.
 - .Neuf cent cinquante unités lexicales environs dont six cents cinquante de vocabulaire actif sont mises à la disposition des apprenants.
- Principaux types d'exercices oraux sont :
 - .Exercices oraux(répétitions-additions-substitutions-transformations)
 - .Exercices de composition de phrases à partir des tables de structure.
 - .Exercices d'expression libre à partir des montages photographiques en fin de leçon (une série de 3 photos)
 - .Conversation
- Principaux types d'exercices écrits sont :
 - .Questions-réponses
 - .Réponses à choisir
 - .Récomposition des dialogues

.Composition de phrases de phrases à partir des tables de structures

.Exercices de substitution

.Exercices de transformation

.Phrases à compléter

.Créations de phrases et de micro-dialogues

.Dictées

.Lectures

-La priorité est donnée à l'oral sur l'écrit.L'écrit est introduit au dossier 12 sous forme de lecture.

-Une méthode basée sur la grammaire implicite.

-Les sons,le rythme et l'intonation sont mis au point dans les dialogues par un double système :

-Les sons en alphabet phonétique international

-Le rythme et l'intonation par un système de signes

-Chaque image correspond à une unité de sens dans les dialogues.Hors dialogues,les images et les photographies servent d'illustration à des mots ou à des phrases.

-Le premier niveau présente certaines coutumes françaises (voeux du nouvel an,anniversaire...).Les dialogues servent de pretexte aux thèmes usuels(repas,choix de vêtements,achats...)

II.2.2.Les fondements théoriques

II.2.2.1.Référence au distributionnalisme

Certains concepteurs des méthodes audio-visuelles comme ceux des méthodes audio-oralistes ont profité des boîtes de Hockett qui sont appelées aussi "tables de substitution" comme technique d'exploitation des contenus linguistiques.

Les méthodologues de La France en direct aussi se sont inspirés des boîtes de Hockett pour leurs tables de structure destinées à "donner l'inventaire des structures syntaxiques nouvelles ou intentionnellement reprises dans le dossier"et à présenter "une analyse fonctionnelle visuelle de ces structures, en permettant de les regrouper et de découvrir les relations qui existent entre elles et à "faire prendre conscience du grand nombre d'énoncés qu'il est possible de former à partir des cadres syntaxiques et des éléments lexicaux étudiés."⁽²¹⁾

C'est ainsi qu'on veut donner aux apprenants la maîtrise

²¹ Capelle G.et J.,La France en direct,Introduction à la méthode,Paris,Hachette,1969,p.13.

des variations morpho-syntaxiques. On n'explique aucune règle. On vise à mettre à la disposition des apprenants un stock de phrases modèles qu'ils pourront transformer en ce qu'ils voudront dire par des opérations de substitution et de transformation qu'ils apprennent à faire avec les tables de structure illustrant le même pattern dans différentes variations. Toutes les phrases que l'on peut combiner à partir des tables de structure sont considérées comme répétant la même structure et elles doivent permettre à l'apprenant d'amorcer une généralisation sans avoir recours à une règle.

Les auteurs de LFD I présente donc les constituants immédiats dans les boîtes de Hockett. Sur l'axe syntagmatique, on met en évidence des régularités combinatoires appelées "structures".

Les exemples que nous tirons de La France en direct I illustrent les tables de structure.

a x e p a r a d i g m a t i q u e	3	regardez reculez respirez				
		levez baissez		le bras. la tête.		
	Ne	tirez tenez gardez	pas	la langue. le bras droit. la tête droite.		
		restez		là. assis. debout. devant. derrière.		
						(22)
	axe syntagmatique					

Cette table de structure illustrant les mots qui peuvent se substituer à un autre sur l'axe paradigmatisque est l'exemple de la manipulation linguistique de base de substitution qui permet la segmentation de la phrase en petites unités.

13		du	beurre. café. pain. sucre.	14		du	beurre. café. pain. sucre.
	C'est	la	viande.		Non, ce n'est pas	de	viande.
		de	eau. œuf.			de	eau. œuf.
							(23)

22 Capelle G. et J., La France en direct, Paris, Hachette, 1969, p.150.

23 ibid., p.97.

Dans cette table de structure, la manipulation de base **consiste** à passer d'une structure à l'autre. La transformation de la forme affirmative en forme négative est appliquée à l'exemple ci-dessus.

Bref, dans les tables de structure en limitant le vocabulaire au minimum indispensable à la répétition des structures, on représente les structures de base.

Pour un certain point de vue, ces structures ne peuvent être apprises sans une certaine conscience des hypothèses métalinguistiques qui les construisent. On peut le montrer en s'appuyant en s'appuyant sur l'analyse des exercices structuraux à partir d'un exemple tiré de La France en Direct

Il va	me (m')	offrir	une jupe écossaise.
Elles vont	te (t')	donner	un manteau en laine.
	lui	chercher	des poissons rouges.
	leur	trouver	une bouteille d'eau de Cologne.
	nous	acheter	un appareil de photos.
	vous	apporter	des mouchoirs en soie.
			une chemise en coton.

(24)

Ces phrases sont susceptibles de la même analyse grammaticale. Les colonnes 1 et 3 renvoient à la catégorie du futur proche, la colonne 2 à celle des pronoms personnels dans la fonction d'objet indirect, la colonne 4 à celle de groupes nominaux complément d'objet direct. Une phrase modèle contient dans la même classe des unités morphémiques (me, te, lui, leur...) qui ont des propriétés communes, mais aussi des unités qui ont des propriétés qui n'appartiennent qu'à certaines de ces unités et parfois à une seule d'entre elles. Alors, la catégorisation des structures dans les tables de structure est une manière de cacher les propriétés non communes. Parce qu'elles ne sont pas pertinentes par rapport à la classification. On laisse ainsi à l'apprenant de distinguer les propriétés qui sont communes pour toutes les unités de celles qui ne le sont pas et des propriétés qui sont posées comme pertinentes de celles qui ne le sont pas. A partir de la table de structure ci-dessus, il faut que l'élève ne tienne pas compte du fait que le verbe aller de la première colonne a sa valeur propre dans les phrases proposées. Dans un contexte approprié : "Où va Paul? Chez sa fiancée?" "Oui, il va lui offrir... (il s'en va lui...)" Il faut qu'il exclue le fait que me

te, nous, vous ne fonctionnent pas en tous points comme lui, leur, tandis que les premiers peuvent être compléments d'objets indirects ou directs, les secondes ne peuvent être que des compléments indirects. Il faut aussi qu'il ne prenne pas en compte le fait que me, te, se placent avant le verbe alors que nous, vous peuvent se placer avant ou après s'il est masculin (je lui parle, je parle à lui) mais seulement avant s'il est féminin (je parle à elle).

Cette classe des pronoms personnels oblige l'apprenant à oublier qu'ils proviennent de la pronominalisation des noms introduits par des prépositions différentes : offrir, donner, apporter quelque chose à quelqu'un, mais chercher, trouver quelque chose pour quelqu'un.

La quatrième colonne est supposée regrouper des compléments d'objets directs, mais si on peut dire : "une écossaise m'a été offerte par Jacques" on ne peut dire "une jupe écossaise m'a été cherchée par Jacques."

Donc certaines propriétés des unités de ce tableau ne sont pas prises en compte par la structure qui l'organise. C'est à l'apprenant de faire la même sélection des propriétés pertinentes que celle qui a organisé le tableau. ⁽²⁵⁾

De ce point de vue, la table de structure ne fonctionnera que si l'apprenant connaît préalablement le modèle métalinguistique qui l'a organisé. Dans ce cas, les phrases dans la table de structure ne seront que les exemples qui illustrent une règle. S'il ne connaît pas au préalable, cette fois-ci il admettra cette structure telle qu'on lui a présentée, puis qu'il ne pourra ni justifier, ni contester. Donc l'efficacité de l'exercice structural peut être assuré si l'élève a conscience de ce qui est considéré comme pertinent dans les opérations qu'il est en train de faire. Ainsi les apprenants ne pourront dégager des généralisations valables. Ils seront réduits à la production de chaque phrase présentée dans les tables de structure dans l'espoir d'une automatisation mécanique des structures.

Pour pallier cette lacune, il nous paraît indispensable de fournir à l'apprenant des explications suffisantes, des règles de constructions explicites.

25 voir Besse H., Porquier R., Grammaire et didactique des langues, Paris, Hatier, pp. 84-85.

II.2.2.2. La référence au structuralisme

Tout à fait comme dans VIF I, il faut préciser que l'impact très limité sur La France en Direct de la linguistique structuraliste se répercute en termes d'implication au niveau des grands principes :

On constate premièrement que comme dans VIF I, on rejette l'approche diachronique. La langue qu'on étudie est "le français contemporain utilisé à Paris par des gens cultivés."⁽²⁶⁾ LFD I présente des relations d'ensemble à un même instant.

La distinction entre code oral et code écrit justifie la méthode orale dans les premières semaines de l'apprentissage, ainsi que l'emploi de la forme dialoguée pour les textes de base : "il est conseillé de ne proposer aucun travail écrit avant la fin du dossier 6 et, dans la mesure où ce sera possible, de ne pas leur remettre le livre avant ce stade."⁽²⁷⁾ Comme la graphie française ne transcrit ni le rythme, ni l'intonation, afin d'éviter les erreurs, on ne commencera pas la lecture et l'écriture que "à condition que soient bien acquis les principaux mécanismes d'audition et de production orale, l'habitude de découpage rythmique et de l'égalité syllabique, ainsi que la perception et la production en contexte des oppositions phonologiques et des schémas intonatifs les plus fréquents."⁽²⁸⁾

Les dialogues de base de La France en direct représentent la langue parlée beaucoup plus que ceux de la méthode directe. Cet apport de la linguistique structuraliste s'est effectué à travers les listes du Français Fondamental. Pourtant, malgré cette prétention de ses auteurs, au fur et à mesure qu'il s'agit d'une langue standard, donc d'une langue qui n'est ni populaire ni familière, nous nous permettrons de dire qu'on ne peut pas la considérer comme une langue naturelle.

La France en Direct donne de l'importance aux activités de correction phonétique. On propose à chaque dossier des exercices correctifs.

Comme l'enseignement de la phonétique comprend celui des formes grammaticales, les auteurs de LFD I disent qu'ils ont adopté "une progression qui en tiennent compte"⁽²⁸⁾. Pour eux,

26 Capelle J. et G., La France en direct, Introduction à la méthode, Paris, Hachette, 1969, p.4.

27 ibid., p.26.

28 ibid., p.26.

"la compréhension et l'expression reposent sur des oppositions phonologiques"⁽²⁹⁾ La marque du pluriel pour une phrase entière peut se réduire souvent à un seul changement vocalique dans le déterminant :

La porte claque

Les portent claquent

à un seul changement consonantique dans le verbe :

il lit

ils lisent (30)

Les marques formelles permettent à l'auditeur d'interpréter correctement le message. Les marques formelles se réalisent par une opposition phonologique. Elles permettent d'établir le lien entre la substance phonique et la fonction grammaticale. L'expression du nombre dans les groupes nominaux dépend des marques formelles.

Les auteurs de LFD I mettent l'accent sur les oppositions productives comme _____ qui permettent de signaler l'opposition singulier/pluriel ou encore sur l'opposition masculin/féminin dans les adjectifs (petit/petite) et qui signalent l'opposition singulier/pluriel dans les verbes (il vend/ils vendent)

Le son de "z" qui se trouve toujours devant les segments (adjectifs, adverbes, substantifs) commençant par une voyelle ou un "h" assure l'information d'une marque du pluriel.

Bref, les développements des recherches en phonologie ont amené les auteurs de LFD I à appliquer leurs apports dans leurs cours.

D'autre part, l'application de la notion de structure en syntaxe a orienté les auteurs de LFD I à présenter les principales constructions du français. Ils estiment que "par la manipulation guidée des structures, les élèves commencent à établir des relations entre les formes et acquièrent en même temps aisance et sentiment de sécurité."⁽³¹⁾

Dans LFD I, tout à fait comme VIF I, les dialogues sont

29 ibid., p.26.

30 ibid., p.26.

31 ibid., p.8.

des prétextes à présentation des contenus lexicaux et grammaticaux programmés en fonction d'une gradation générale : "la plupart des éléments nouveaux sont présentés grâce à un dialogue qui doit être mémorisé par les élèves sous la direction du professeur et de servir de point de départ pour tous les exercices ultérieurs."⁽³²⁾ Les motifs du dialogue du dossier 16 par exemple sont de présenter aux apprenants :

-Le futur de quelques verbes irréguliers (être, pouvoir, aller, faire, vouloir)

-Verbe au présent + depuis + expression de temps.

-Devoir + infinitif

-Rien de adjectif

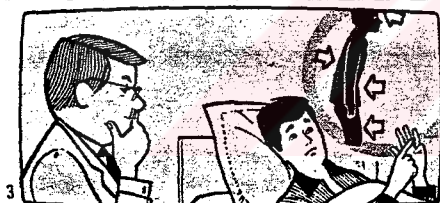
-Place de l'adverbe de temps "bientôt"



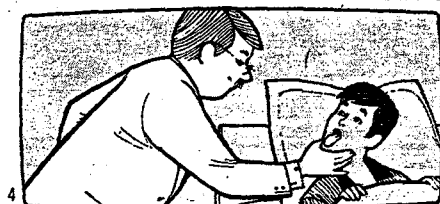
Le docteur : Alors, jeune homme, ça ne va pas, aujourd'hui ?



Philippe : Pas très bien, Docteur. Je suis au lit depuis ce matin.



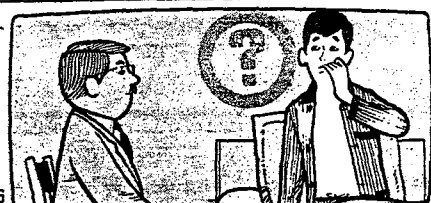
Philippe : J'ai mal au ventre, aux jambes, au dos, à la tête, partout.



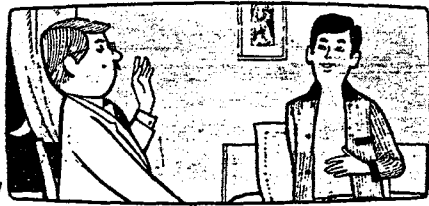
Le docteur : Voyons un peu ! Tirez la langue.



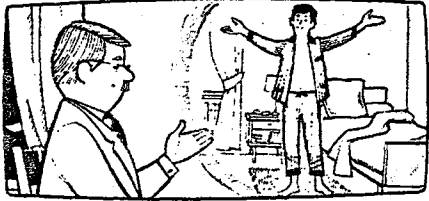
Le docteur : Respirez fort, maintenant.



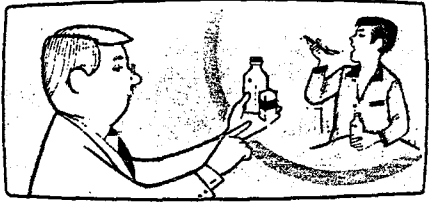
Philippe : Qu'est-ce que j'ai, Docteur ?



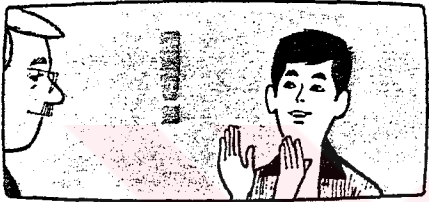
7 *Le docteur :* Rien de grave, ne vous inquiétez pas.



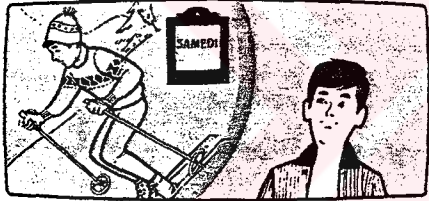
8 *Le docteur :* Vous serez bientôt debout.



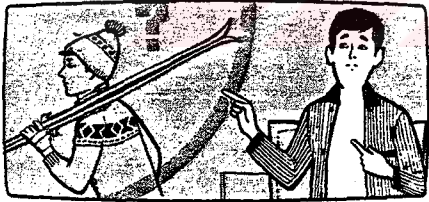
9 *Le docteur :* si vous prenez ces remèdes.



10 *Philippe :* Oh, tant mieux, Docteur !



11 *Philippe :* Je dois aller faire du ski samedi prochain.



12 *Philippe :* Vous croyez que je pourrai partir ?



13 *Le docteur :* Oui. Je pense que tout ira bien.



14 *Le docteur :* Vous vous sentirez beaucoup mieux dans deux ou trois jours.

Dans EFD I, c'est ainsi qu'on introduit les éléments de la langue cible.

Pendant la phase d'exploitation, à l'aide des figurines, le professeur enseignera des éléments de vocabulaire nouveaux dans les structures étudiées. Pendant cette phase, on vise l'emploi correct des structures en situation.

Les exercices structuraux de LFD I sont les principaux techniques d'exploitation du matériel linguistique introduit audio-visuellement. Ils sont de trois types :

1-Exercices de répétition, d'addition, de substitution.

2-Exercices de transformation

3-Exercices d'expansion et de question-réponse.

Les exercices de répétition sont supposés initier les élèves à une certaine structure.

Exemple :

La voiture de Jacques n'est pas bleue (la cuisine)

La cuisine de Jacques n'est pas bleue. (LFD I, dossier 3)

Les exercices de transformation sont basés sur le principe essentiel d'opposition. Chaque exercice fait travailler une des oppositions grammaticales qui caractérisent la structure de la langue étudiée.

Exemple :

Opposition nom/pronom (Dossier 7)

-Mets ton chapeau

-Met-le

Avec les exercices d'expansion, les élèves apprennent à comparer les variations possibles d'un énoncé. Ce type d'exercice est considéré comme utile pour enseigner la place des mots dans la phrase.

Exemple :

-Il a acheté une auto (le garçon)

-Le garçon a acheté une auto (belle)

-Le garçon a acheté une belle auto.

Les exercices d'expansion dans LFD I sont conçus pour orienter les élèves vers l'expression libre. Ils doivent utiliser selon le modèle les éléments linguistiques proposés en supprimant presque la totalité des éléments linguistiques du stimulus.

Exemple :

-Nous sommes loin de l'arrêt. Courons.

-Oui, il faudra courir.

Les exercices de question-réponse veulent permettre à

l'élève un automatisme de réaction syntaxique suffisant.

Exemple :

-La cuisine est moins grande que la chambre?

-Non, elle est plus grande que la chambre.

Les exercices au tableau de feutre par questions-réponses sont destinés à placer les manipulations structurales dans des micro-conversations.

L'accent mis par le structuralisme sur l'étude des rapports entre formes linguistiques a orienté également les auteurs de LFD I sur des présentations en opposition tant en enseignement phonétique qu'en enseignement grammaticale.

Exemple : l'étude dans le même dossier de LFD I de "quelqu'un et "personne", de quelque chose et "rien"

Dans le dialogue du quatorzième dossier :

-M^{me} Legrand : Et si quelqu'un vous demande...?

-M. Pottier : Je n'attends personne.

Dans la table de structures du même dossier :

6	veut achète	quelque chose.	7	veut achète	rien.
Il	oublie attend aime		ne	oublie attend aime	
Elle	parle demande plaît écrit téléphone	à quelqu'un.	Il	n' parle demande plaît écrit téléphone	à personne.
3. Vous partez			Lyon.		

D'autre part, les auteurs de LFD I rejettent totalement la traduction : "...Par contre nous avons totalement éliminé tout recours à la traduction dans la langue maternelle des élèves" (33)

Et enfin pour terminer cette partie structuraliste, il faut dire que la linguistique structuraliste a fourni directement ou indirectement une certaine conception de l'acquisition du langage.

II.2.2.3. La référence à la grammaire générative transformationnelle.

Nous avons constaté que la grammaire générative transformationnelle avait fourni aux exercices structuraux dits de transformation, comme l'a affirmé G. William Moulton, des 33 ibid., p.8.

informations : "elle peut constituer une nouvelle source merveilleuse d'exercices structuraux pour le laboratoire de langue."⁽³⁴⁾ Elle donnait dans sa première version, des règles de transformations qui permettaient à partir des phrases noyaux, de construire toutes les tournures dérivées : interrogative, négative, interrogative-négative etc. Puis on a renoncé à donner aux apprenants des symboles abstraits et les règles complexes à partir desquels se réalisent les transformations : et on s'est contenté d'illustrer les règles de transformation par des exemples.

Dans LFD I, il s'agit d'une application non technique des principes de la grammaire générative transformationnelle et des transformations facultatives qui sont différentes de celles de Chomsky. Il faut bien distinguer ces deux types de transformation. Dans LFD I, ce sont les transformations facultatives qui ont apporté les informations nécessaires à l'élaboration des exercices structuraux. On a évité de donner la règle sous sa forme explicite.

La grammaire structuraliste se contentait de présenter les principales constructions de la langue. Mais on présentait chaque tournure isolément sans indiquer la règle productive.⁽³⁵⁾ On ne donnait pas d'indications sur les relations entre les constructions. On ne donnait pas les règles qui permettent à partir des constructions différentes de construire une phrase complexe.⁽³⁶⁾ Comme par exemple

- (a) Je ne m'attendais pas à ça
- (b) Quelqu'un a renvoyé l'homme
- (c) L'homme a quitté son travail
- (d) Je ne m'attendais pas à ce que l'homme qui a quitté son travail soit renvoyé.

Alors que la grammaire générative transformationnelle, comme nous disions ci-dessus, donne des exemples qui mettent en évidence le passage d'une phrase déclarative à une phrase négative.

34 Moulton W.G. "What is Structural Drill?", Bloomington, Indiana University, 1963, p.13.

35 On donnera par exemple la tournure active affirmative "il a acheté cette maison", la tournure déclarative active négative "il n'a pas acheté cette maison" et la tournure interrogative active affirmative "est-ce qu'il a acheté cette maison?"

36 Roulet E, Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Bruxelles, Labor, Paris, Nathan, 1972, p.44.

tive, d'une phrase active à une phrase passive :

Le facteur apporte les courriers Le facteur n'apporte pas les courriers.

Le facteur apporte les courriers Les courriers sont apportés par le facteur.

Cette forme de présentation des constructions de la grammaire générative transformationnelle a largement servi aux auteurs de LFD I. LFD I fournit aux élèves des informations d'une manière implicite qui leur permettent de construire des phrases complexes. Mais en aucune manière on ne donne pas la règle sous sa forme explicite. Mais ce type de présentation risque de perdre beaucoup d'information sur le champ d'application des transformations. Nous transmettons la règle de transformation proposée par N. Ruwet pour le français (37)

SN-Aux-Vtx-SN-X \Rightarrow 4-2 + être + PP-3- $\left\{ \begin{array}{l} \text{par} \\ \text{de} \end{array} \right\}$ +1-5
 1 2 3 4 5

C'est en remplaçant cette règle de transformation passive par les exemples qu'on pourra se débarrasser d'une métalangue abstraite :

Pierre a invité Jacques Jacques a été invité par Pierre

Dans ce cas, il n'est pas toujours sûr de savoir si la transformation active s'applique à l'énoncé suivant.

Sylvie a travaillé toute la nuit toute la nuit a été travaillée par Sylvie

Une autre lacune de cette grammaire et donc de LFD I est que bien qu'elle permette de construire une infinité de phrases grammaticales, elle néglige la manière d'appliquer cette compétence linguistique dans des situations de communication et elle ne fournit pas d'information sur la structure du dialogue.

II.2.2.4. La référence à la psycholinguistique.

II.2.2.4.1. La référence au behaviorisme.

Il nous semble que LFD I est beaucoup plus sensible à la psychologie d'apprentissage behavioriste.

Les utilisateurs des cours de LFD I doivent, selon le livre

37 ibid., p.87.

d'introduction à la méthode, faire mémoriser les dialogues en tant que tels : "La mise au point terminée, on fera repredre le dialogue une ou deux fois sur un rythme plus rapide qu'on imposera par la cadence de projection des images. On encouragera la rapidité des réactions en instaurant une sorte de concours entre les élèves pour fournir la réplique dès l'apparition de l'image sur l'écran."⁽³⁸⁾ Ce type de travail emmène certainement les élèves à répéter uniquement en présence de l'image. Il s'agit donc là d'un conditionnement behavioriste qu'on peut décrire, comme on l'a déjà fait en étudiant l'inspiration behavioriste dans VIF I, de la manière suivante :

Stimulus conditionnel : image-écran

Stimulus conditionnel associé : modèle son-magnétophone

Réponse conditionnelle : répétition par l'élève

Renforcement par le professeur

On veut monter des automatismes verbaux en faisant imiter aux élèves les répliques, parce qu'on considère qu'apprendre une langue est affaire de répétition. D'ailleurs comme on peut facilement remarquer, l'élève n'a pas le temps de réfléchir entre le stimulus (image) et sa réponse et il doit réagir instantanément, ce qui nous oblige à préciser que ce type de méthodologie privilégie le réflexe, ce qui donne à penser que la psychologie d'apprentissage de LFD I est purement behavioriste.

D'autre part, dans LFD I, le matériel linguistique introduit audiovisuellement dans les dialogues est exploité par les exercices structuraux. On a l'impression que les exercices structuraux et les tables de structures jusqu'à l'onzième dossier de LFD I représentent le seul moyen d'exploitation du matériel linguistique ainsi introduit.

On sait d'ailleurs que la conception behavioriste qui considère la langue comme un ensemble de comportements observables suppose que l'acquisition de la langue passe par la répétition et la transformation, qu'on a à faire avec une grande vitesse des phrases modèles qui deviendront ainsi productives. Il conviendrait peut-être mieux de présenter le matériel linguistique introduit dans les dialogues avec les exercices

38 Capelle J. et G., La France en direct, Introduction à la méthode, Paris, Hachette, p.19.

structuraux et les tables de structure du même dossier pour soutenir ce qu'on vient de dire ci-dessus.

7 | Le paquet de Londres



Le facteur : Monsieur Dubois habite ici ?

ma sjo dybwa a bi ti si

```

      |-----|
      |         |
      |         |
      |         |
      |         |
      |         |
      |         |
      |         |
  
```

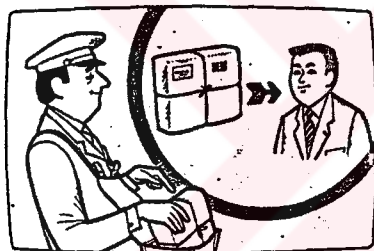


Mme Dubois : Oui, pourquoi ?

wi pur kwa

```

      |-----|
      |         |
      |         |
      |         |
  
```



Le facteur : J'ai un paquet pour lui.

ʒr ɛ pa ke pur lui

```

      |-----|-----|
      |         |         |
      |         |         |
      |         |         |
  
```



Mme Dubois : Merci bien.

mersi bjɛ

```

      |-----|
      |         |
      |         |
      |         |
  
```



Mme Dubois : Jean ! Viens vite.

ʒɑ vjɛ vit

```

      |-----|-----|
      |         |         |
      |         |         |
      |         |         |
  
```

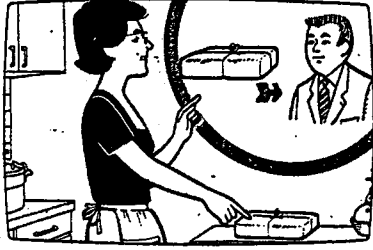


kes ko ty vø

```

    |   |   |   |
    +---+---+---+
  
```

M. Dubois : Qu'est-ce que tu veux ?



i lja ɛ pa ke puR lwa

```

    |   |   |   |   |   |
    +---+---+---+---+
  
```

Mme Dubois : Il y a un paquet pour toi.



il vjɛ dɔ̃sɔ̃R²

```

    |   |   |
    +---+---+
  
```

Mme Dubois : Il vient de Londres.

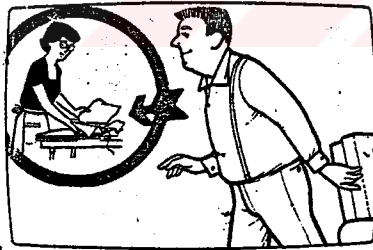


tu vʁa la

```

    |   |   |
    +---+---+
  
```

M. Dubois : Ouvre-le.



ʒa Riv tu dsɥit

```

    |   |   |   |
    +---+---+---+
  
```

M. Dubois : J'arrive tout de suite.

10

	est-ce qu'	il va elles vont il habite	Il va Elles vont Il habite	
Où				à
	est-ce que	tu vas je vais vous habitez	Je vais J'habite	Paris. Rome. Nice. Lyon.
	est-ce qu'	il vient ils arrivent	Il vient Ils arrivent	
D'où				de
	est-ce que	vous arrivez tu viens	J'arrive Je viens	

8	Il y a un paquet		toi. Jean. ton ami.	9		10	toi. Jean. lui.
	C'est une lettre	pour	M.Ledoux.		C'est pour qui?		C'est pour
	J'ai un télégramme		Londres. Paris. Stockholm.				M. Dubois. elle. nous. moi.
11	ton	chapeau. manteau. costume.	12	Mets-le.	13	N'	arrive vite.
		robe.				viens	tout de suite.
	Mets ta cravate.		14	Mets-la.		pas	
	jupe.				Ne mets		ton chapeau.
	bas.				regarde		ton livre.
	tes chaussures.		15	Mets-les.			
	chaussettes.						

Comme on le voit, avec les exercices structuraux on met en œuvre une pédagogie de dressage, puisqu'on recourt à l'imitation centrée sur la reproduction qui consiste à imiter la phrase modèle par des opérations de transformation ou de substitution.

II.2.2.4.2. La référence au structuro-globalisme

Comme LFD I présente des points communs avec VIF 1, il vaut mieux de faire une présentation rapide en illustrant les grands principes du structuro-globalisme et de voir comment cette psychologie d'apprentissage a été transposée dans LFD I.

LFD I, tout à fait comme VIF I se base sur la langue parlée analysée au niveau de la phrase : "le français enseigné est le français contemporain utilisé à Paris par des gens cultivés."⁽³⁹⁾

Le souci des auteurs de LFD I, c'est de ne pas "dissocier l'apprentissage de la langue de la situation dans laquelle elle est utilisée."⁽⁴⁰⁾ témoigne de l'importance donnée à la linguistique de la parole en situation.

A ce point, une remarque s'impose; d'un côté avec la conception behavioriste, on vise un enseignement par des automatisations verbales, de l'autre, avec l'approche structuro-globale visant un enseignement qui prend en considération la signification comme contenu de la communication interindividuelle, on ne dissocie pas l'apprentissage d'une langue de la situation où les composantes d'une situation de communication orale face à face sont présentes. Il s'agit donc là

³⁹ ibid., p.4.

⁴⁰ ibid., p.4.

d'une synthèse des deux conceptions opposées.

Les facteurs dans une communication orale comme les sons, les rythmes, les intonations, les mimiques sont utilisés dans LFD I et dans les dialogues et dans les phases d'utilisation des dossiers. On conseille par exemple aux utilisateurs de cette méthode de "demander à plusieurs groupes d'élèves d'interpréter la scène, soit devant leurs camarades, en insistant sur l'importance des gestes et des attitudes."⁽⁴¹⁾

D'ailleurs l'extrait ci-dessous est la preuve que LFD I tient compte de la théorie de meilleure perception du cerveau: "Enseigner d'abord le français oral impose une obligation, celle de fournir des moyens sonores et visuels efficaces pour permettre l'acquisition des habitudes recherchées."⁽⁴²⁾ Les images et les dialogues enregistrés sont élaborés conformément à la conception structuro-globale qui veut répondre aux possibilités optimales de notre cerveau. On présente les éléments nouveaux dans des éléments nouveaux dans des dialogues. Pendant qu'on projette sur l'écran les images du film fixe, on fait entendre la réplique correspondante, ce qui répond le mieux, selon cette conception, au fonctionnement du cerveau par l'association simultanée des perceptions sonores aux perceptions visuelles.

La manière implicite de présenter la grammaire dans les dialogues et dans les textes permet à l'élève d'auto-structurer les nouvelles données en assimilant et accommodant les nouveaux schèmes qu'ils intégreront ensuite aux schèmes pré-existants. C'est ainsi que l'interaction entre le stimulus extérieur et le sujet se réalise dans LFD I.

On est de l'avis que l'introduction des tables de structure et des exercices structuraux faisant appel à de vides automatismes ou à de mécaniques substitutions influent négativement l'auto-structuration des élèves. Car, ceux-ci réduisant au minimum la réflexion peuvent nuire à l'effort interactionnel des élèves et les habituent à ne mettre dans leur stock de nouveaux schèmes qu'en présence de ceux-ci.

La seule reproche qu'on puisse faire à cette méthode est qu'elle suppose que chaque apprenant manipule de la même façon les informations qu'il reçoit. Mais l'approche cognitive veut mettre tous les moyens d'apprentissage à la disposition

41 ibid., p. 19.

42 ibid., p. 5.

des apprenants comme technique d'exploitation du contenu. Parce qu'elle prend en compte l'intériorité du sujet apprenant. On peut donc dire que les moyens d'apprentissage de LFD I sont trop limités pour que les élèves mettent en œuvre leur activité structurante.

Enfin les techniques de présentation des nouveaux éléments du structuro-globalisme avec quelque recul surtout à propos de l'introduction des tables de structure ont largement servi à l'élaboration de LFD I.

II.2.2.5. LFD I et la sociolinguistique

Dans LFD I comme dans VIF I, les dialogues audio-visuels consistent à présenter les structures grammaticales et les unités lexicales à enseigner. On donne peu d'importance au contenu du message et on néglige les éléments de la situation de communication.

Dans LFD I, on sent "le souci de créer et de développer chez l'élève l'aptitude à comprendre et produire des énoncés nouveaux."⁽⁴³⁾ On vise donc une compétence linguistique. Ce faisant, on met à la disposition des élèves des éléments phonologique, syntaxiques et lexicaux à partir des listes du Français Fondamental 1.

Dans LFD I, tout à fait comme dans VIF I, on part des formes linguistiques aux notions : "les échanges sont permis par la connaissance du code qui sous-tend toute la langue. Ce sont donc les éléments du système linguistique du français que nous cherchons à enseigner en première année : nous insistons sur les régularités de ce système et sur son originalité par rapport à ceux des autres langues."⁽⁴⁴⁾ Il s'agit là d'une démarche de type sémasiologique. Par contre la démarche des méthodes audio-visuelles de la troisième génération est de type onomasiologique. C'est pourquoi les auteurs de LFD I, au lieu d'introduire dans leur méthode ce dont les apprenants ont besoin dans la langue à apprendre, ont appliqué des critères issus de la comparaison linguistique. Les critères comme la fréquence et la répartition qu'on a appliqués dans le choix et organisation des éléments sont expliqués de la manière suivante :

" Le premier critère retenu a été celui de la fréquence fondée sur la statistique...

43 ibid., p.7

44 ibid., p.7

Le critère auquel nous avons le plus souvent accordé la priorité est celui de productivité. Sous ce terme, nous avons regroupé tout un faisceau de critères fonctionnels.

Dans le domaine lexical, par exemple, "quand" a été préféré à "lorsque" parce qu'il peut se substituer à ce dernier dans tous les cas, alors que l'inverse n'est pas vrai."⁽⁴⁵⁾

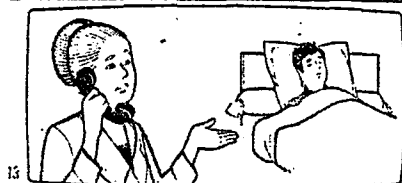
Pour ce type d'enseignement, on a choisi comme modèle une langue standard construite à partir du Français Fondamental. Pourtant ce que faisaient les auteurs de LFD I comme ceux de VIF I, c'était de fabriquer des discours à partir de l'inventaire sélectif du Français Fondamental, voilà ce qui explique les discours artificiels de LFD I. Il leur aurait fallu prendre en compte l'ensemble des niveaux et registres de langue pour permettre l'accès à la compétence de communication. Pourtant cette langue standard est considérée comme une voie médiane qui permettra d'accéder aux divers niveaux.

LFD I implique une seule progression des données linguistiques pour tout le monde. Cette progression se fait en allant du simple au complexe, ce qui oblige à découper la matière à enseigner. Donc l'apprentissage d'une langue étrangère n'aura qu'un seul cheminement. C'est-à-dire qu'on vise une linguistique de l'énoncé qui étudie le fonctionnement interne du code verbal indépendamment de son fonctionnement externe. (facteurs psychologiques, sociologiques, culturels conditionnant la production de l'énoncé).

Pour justifier ce que nous venons de dire ci-dessus, prenons comme exemple le dossier 15 : Philippe est malade, il a de la fièvre, il ne sent pas bien. Sa mère téléphone à un médecin pour l'appeler.



Mme Ledoux : Allô ! C'est vous, Docteur ?
Est-ce que vous pouvez venir ?



Mme Ledoux : Mon fils est malade.



Le docteur : Mais certainement, Madame.
Je passerai chez vous
dans l'après-midi.

Une méthodologie qui prend en compte les composantes d'une situation de communication, fabriquerait un dialogue pareil à celui-ci :

Mme. Ledoux : Allo! Docteur Dugenou
 Docteur Dugenou : Oui
 Mme. Ledoux : Est-ce que vous pourriez venir? Mon fils est malade.
 Docteur Dugenou : Qu'est-ce qu'il a?
 Mme. Ledoux : Il a de la fièvre et a mal au ventre.
 Docteur Dugenou : Cela n'a pas l'air trop grave. Si ça ne va pas mieux demain, je pourrai vous voir.
Rappelez-moi demain.

Ou une autre variante possible

Docteur Dugenou : Si ce n'est pas trop grave, s'il peut se déplacer, j'aimerais mieux qu'il vienne à mon cabinet.

Une autre variante possible

Docteur Dugenou : Ben, vous êtes Madame...?
 Mme. Ledoux : Madame Ledoux.
 Docteur Dugenou : Je peux avoir votre adresse?
 Mme. Ledoux : 13, Rue de la Malchance, Mérogis.
 Docteur Dugenou : Je serai chez vous vers 10 heures.
 Mme. Ledoux : Merci.

Dans ce dialogue du dossier 15, on a négligé les circonstances imprévisibles. Il est raisonnable d'imaginer que le docteur qui accroche pourrait lui demander "Qui est à l'appareil?" ou encore que celui qui accroche pourrait bien être le secrétaire du docteur parce qu'il est absent, ce qui imposera le passage du style direct au style indirect : "Pourriez-vous lui dire qu'il vienne voir mon fils le plus vite possible?" et que le docteur demande son adresse. Donc, Mme. Ledoux qui se trouve dans la position de l'interpellant peut passer à la position de l'interpellé.

Prenons maintenant un autre exemple. Dans le dialogue du dossier 14, M. Pottier est indigné par le bruit de la nuit dernière :



Mme Legrand
 (la concierge) : Bonjour, Monsieur Pottier.
 Comment allez-vous, ce matin ?



M. Pottier : Mal, Madame Legrand.
Quel bruit, la nuit dernière !

(46)

Dans l'état de colère où il est impliqué, il pourrait dire : "le bruit qu'ils font, c'est insupportable", "c'est intolérable" ou "c'est révoltant", ou il pourrait exprimer sa colère avec des jurons comme : "j'en ai ma claque", "ça me fait chier, le bruit de la nuit dernière".

Pourtant les dialogues de LFD I sont enrichis parfois de l'humour des interlocuteurs :



L'épicier : De la farine, du sucre, des œufs, du lait...



L'épicier : Invitez-moi pour le dessert !

(47)

Et dans un autre dossier :



Philippe : Et voilà ton jardin !

(48)

Mais comme on voit dans les dialogues de LFD I, on propose un seul type d'énoncé pour une situation sans tenir compte de la richesse du langage. Il faut donner à l'apprenant tous les actes de parole possibles pour chaque situation.

46 Capelle J. et G., La France en direct, Paris, Hachette, 1969, p.120.

47 *ibid.*, p.101.

48 *ibid.*, p. 11.

D'autre part, on ne peut pas dire que les personnages de LFD I sont plus vivants que ceux de VIF I et en ce qui concerne la thématique, elle n'est pas plus riche que celle de VIF I.



II.3.ARCHPEL

II.3.1.Les grandes lignes de la méthode

On reprochait aux méthodes audio-visuelles de la première et de la deuxième génération de développer la compétence linguistique et de ne pas s'occuper de l'aspect communicatif de l'enseignement. Ces dernières années, on a développé une hypothèse selon laquelle l'enseignement d'une langue étrangère devrait prendre en compte en premier lieu, ce que l'apprenant en aura fait en dehors de la classe et deuxièmement, une communication qui soit aussi conforme que possible aux usages attestés des natifs.

On reprochait ainsi à certaines méthodes audio-visuelles de privilégier la fonction dénotative qui permettait, selon elles, aux apprenants l'accès au sens par la mise en rapport de la langue et de ses référents représentés par l'image.

Ce faisant, elles négligeaient la fonction phatique dont "le rôle est d'attirer ou maintenir l'attention du récepteur pour établir ou prolonger la communication"⁽⁴⁹⁾ et qui se manifeste par des interjections comme "eh bien", "vous savez" ou par des interrogations comme "hein?", "n'est-ce pas". Elles négligeaient également la fonction émotive qui "vise à une expression directe de l'attitude du sujet à l'égard de ce dont il parle"⁽⁵⁰⁾ et qui permet au locuteur d'exprimer sa subjectivité. Au niveau phonique elle se manifeste par l'intonation, aux niveaux lexical et grammatical par l'interjection comme "oh, mon dieu." D'autre part, elles écartaient de l'étude la fonction conative qui "traduit l'orientation du message vers le destinataire"⁽⁵¹⁾ et qui se manifeste par l'impératif et le vocatif.

En plus, avec les exercices structuraux ou avec bien d'autres exercices, on s'arrêtait au niveau de la phrase. De ce fait, dès qu'il s'agissait de produire plusieurs phrases qui s'articuleraient ensuite, on constatait l'échec total.

Tout ce qu'on a évoqué ci-dessus a orienté les recherches vers l'analyse des besoins. C'est ainsi qu'une nouvelle définition de l'apprentissage est apparue : "Apprendre une langue.

49 Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p.413.

50 Ibid., p.180.

51 Ibid., p.15.

c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant le code de la langue cible."⁽⁵²⁾

Ces dernières années, l'approche qui s'imposait peut être qualifiée de préoccupé par le souci de s'adapter aux besoins langagiers de chaque public. Ces derniers imposent l'enseignement fonctionnel du français.

Archipel, du fait des besoins langagiers assez diversifiés, puisque son public visé est composé de débutants ou d'adultes qui ont des finalités non communes, au lieu de procéder à une analyse minutieuse des besoins pour en dégager un modèle unique de compétence a analysé ce que les apprenants peuvent avoir en commun à partir des sondages effectués auprès du public de l'institut de la Mission laïque française à Thessalonique en Grèce.

Après cette rapide introduction pour voir pourquoi on s'est senti le besoin de créer une nouvelle méthode, nous passons à la présentation des grandes lignes de cette méthode.

-Archipel vise les débutants, les faux débutants, les étudiants qui poursuivaient par ailleurs d'autres études en français.

-Archipel vise à emmener les apprenants à :

.accéder rapidement à un niveau minimal de communication en langue française.

.découvrir les aspects culturels propres à la communauté linguistique française. (habitudes, modes de vie, et de pensée, productions littéraires et artistiques).

.étudier des documents authentiques.

.apprendre la grammaire.

-Chaque unité présente un matériel écrit et visuel extrêmement diversifié.

-Cette méthode a deux phases distinctes :

1. Phase d'appropriation (audition et explication, mémorisation par groupes, restitution du sketch ou jeu de la situation).

2. Phase de production (réemploi à travers la réalisation d'un jeu de rôles, divers activités de production).

-Le type de méthode est notionnel-fonctionnel

-Principaux types d'exercices sont :

.Les exercices de type pragmatique

.Les exercices de type syntaxique

.Les exercices de type notionnel

52 Courtyllon J., "Que devient la notion de progression?" Le-Français dans le monde (153), mai-juin, p. 89.

- Des exercices oraux sont destinés à la compréhension et à la production.
- Des exercices à choix multiples permettent d'acquérir le vocabulaire descriptif de la situation et de vérifier la compréhension.
- Des exercices écrits destinés principalement à l'acquisition de la grammaire sont de deux types :
 - .des exercices morpho-syntaxiques
 - .des exercices notionnels
- La durée d'apprentissage varie de 250 à 400 heures selon le niveau des apprenants.
- La durée moyenne d'une unité est de 25 à 30 heures.
- Les images sont de type situationnel.
- La progression est de type non linéaire.
- Cette méthode présente plusieurs types de langues, de registres.
- Archipel met en scène des personnages vivants dans des situations.
- Ses thèmes sont proches des intérêts des apprenants.

II.3.2. Les fondements théoriques

II.3.2.1. Référence à la pragmatique

La pragmatique qu'on peut situer au niveau de ce que Saussure appelle "la parole", décrit "l'usage que peuvent faire des formules des interlocuteurs visant à agir les uns sur les autres."⁽⁵³⁾ Cette nouvelle orientation de la description linguistique a influencé Archipel et les cours audiovisuels de la troisième génération.

Les deux termes de la pragmatique sont :

- Les "notions" qui sont "des concepts que l'apprenant peut avoir besoin de produire ou de comprendre à travers leurs réalisations linguistiques (...) Van Ek distingue "notions générales" (ex: restaurant, arbre, gentil, voler)."⁽⁵⁴⁾
- Les actes de parole" qui correspondent à "l'action qu'accomplit la parole de par son insertion et son fonctionnement pragmatiques."⁽⁵⁵⁾

⁵³ Ducrot O., Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972, p.427

⁵⁴ Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p.379

⁵⁵ ibid., p.15.

Archipel, comme beaucoup de cours audio-visuels actuels, a intégré la pragmatique en utilisant les notions et les actes de parole comme mode de classement des formes linguistiques au niveau de leur gradation. Ce type d'approche grammaticale s'appelle "fonctionnelle-notionnelle".

Dans Archipel, c'est l'unité fonctionnelle qui sert de base à la progression et elle a un niveau supérieur à celui de l'acte parole, parce qu'une situation de communication comporte plusieurs actes qui se succèdent selon les composantes d'une situation de communication (attitudes, statut des locuteurs, leur degré d'implication). On a ainsi intégré les divers actes à l'intérieur des unités fonctionnelles. Les regroupements fonctionnels de formes linguistiques ont été élaborés à partir des grandes catégories du discours.

Dans Archipel, on a inséré le contenu linguistique sur deux bases :

- une base fonctionnelle en constituant les diverses formes servant à l'expression d'une fonction,
- une base structurale, en regroupant les diverses formes selon des régularités structurales. Par exemple pour la désignation des objets les doubles pronoms personnels peuvent apparaître dans une situation "tu me le prêtes?"

C'est ainsi qu'on a établi un pont entre la structure et la fonction. La démarche consiste donc à rapprocher des formes différentes qui sont utilisables pour le même acte de parole et à trouver des actes de parole où peuvent apparaître les structures syntaxiques qu'on cherche à enseigner.

Dans Archipel, l'apprentissage des règles pragmatiques se fait avec les exercices de type pragmatique :

" Comme dans toute méthode audio-visuelle, dans la méthode ARCHIPEL, l'apprentissage des règles pragmatiques se fait de manière explicite grâce à la production des canevas fonctionnels (...) et grâce aux nombreuses interactions qui ont lieu dans la classe. Cependant, nous avons élaboré un certain nombre d'exercices, correspondant au contenu de chaque unité et destinés à vérifier la compréhension et la production orale." (56)

La production des canevas fonctionnels est un bon moyen pour le réemploi des formes et la vérification de leur ac-

quisition par le professeur.

D'autre part, les questionnaires, les portraits, les sondages sont tous utilisables pour l'apprentissage des formes linguistiques en situation.

Quant à l'approche notionnelle, la démarche adoptée, c'est de caractériser la grammaire de manière notionnelle. Cette démarche procède de la même façon que celle de l'approche fonctionnelle. C'est-à-dire que l'on étudie pas les formes en tant que catégories grammaticales, mais on cherche à enseigner la ou les notions qu'une forme peut exprimer. On donne de l'importance sur le sens de la forme et non sur la forme elle-même.

Donc, il ne serait pas exagéré de dire que l'enseignement de la grammaire de manière notionnelle se fait de manière fonctionnelle, puisque l'on ne sépare pas la forme de l'usage.

Avec les exercices de type notionnel préparés à partir de l'inventaire des contenus notionnels des formes dans un Niveau-Seuil, on vise à emmener l'apprenant à la perception du contenu notionnel de la forme. Ces exercices sont présentés dans des structures de communication.

On propose également aux apprenants des cases notionnelles pour expliciter les éléments linguistiques peu motivés en leur proposant des sens.

En ce qui concerne les règles syntaxiques, elles aussi, elles sont traitées de manière notionnelle-fonctionnelle, puisque la syntaxe est au service de la communication. On a intégré la morphologie dans des structures syntaxiques. La mémorisation de celles-ci par le biais de l'exercice aura, selon Archipel, un rendement fonctionnel.

Les difficultés syntaxiques plus courantes, telles que l'utilisation de "à" ou "de" ont été traitées de manière notionnelle en leur proposant des sens.

Dans la partie de "Pratique de la langue" on propose aux apprenants des exercices destinés à faciliter la mémorisation de ces prépositions à l'intérieur des syntagmes nominaux, parce qu'on suppose qu'"un apprentissage significatif est plus efficace qu'un apprentissage purement formel."⁽⁵⁷⁾ Et de manière fonctionnelle, parce que l'utilisation de ces prépositions "à" et "de" sert à caractériser

⁵⁷ Courtillon J., Raillard S., Archipel, Livre du professeur, Paris, Didier, 1982, p. 81.

- le prix d'un objet
- un aspect d'une personne ou d'un objet
- à indiquer
- l'usage
- la contenance.

Dans les exercices syntaxiques, on vise à présenter aux apprenants les variations de la forme des noms et des adjectifs exprimant avec les autres mots de l'énoncé comme :

- "Vous êtes acteur?"
- "Vous êtes actrice?"
- "Je suis blond."
- "Je suis blonde."

D'autre part, les exercices sur le présent générique sont introduits par les diverses réalisations syntaxiques (la phrase attributive en "être" suivi d'un adjectif ou d'un substantif, une phrase interrogative marquée par l'intonation, quelques formes d'interrogation partielle.)

On voit donc que les exercices sont classés de manière fonctionnelle. Dans tous ces exercices, on a pris pour base la "fonction communicative."

II.3.2.2. Archipel et la psycholinguistique

II.3.2.2.1. Référence au cognitivisme

Les concepteurs de la méthode Archipel, comme ceux des autres méthodes ont diversifié les matériels et les approches. Ils ont utilisé la psychologie constructiviste de Piaget comme théorie de référence :

" Nous avons opté pour des principes de type constructiviste (opposés à des principes de type behavioriste), c'est-à-dire que l'activité du sujet apprenant qui construit lui-même sa compétence est au centre de l'apprentissage. En effet, nous ne savons pas comment chacun des apprenants procède pour acquérir la langue : Quel est le rôle de la mémorisation? A-t-il besoin de réflexion sur le langage (grammaire explicite)? Les interactions dans la classe sont-elles prioritaires? Ou au contraire a-t-il besoin beaucoup plus d'exercices et de travail individuels? A quel type de motivation est-il le plus sensible? Est-il plus analytique que globaliste? Les diverses

écoles pédagogiques ne donnent pas de réponses satisfaisantes à ces questions. Nous n'avons pas donc voulu faire le choix à la place de l'apprenant. En considérant qu'il est adulte et responsable de son apprentissage, nous avons tenté de fournir les différents moyens pédagogiques qui permettent à des tempéraments psychologiques et cognitifs différents de construire sa compétence." (58)

On prend en compte l'intériorité des apprenants. C'est de ce point de vue que les travaux de Piaget ont servi à l'élaboration des cours de langue. Cette démarche prend donc en compte la notion piagétienne de constructivisme ainsi que les mécanismes de perception, de traitement, de stockage, de production et de compréhension. Mais, comme il est difficile de savoir quel type d'activité peut répondre le mieux à la réalisation de ces notions, Archipel essaie de mettre en oeuvre des procédures d'enseignement adaptées aux capacités spécifiques des apprenants en les situant au centre de l'apprentissage, plus précisément on tient compte des capacités intellectuelles, des particularités psychologiques, des motivations de l'apprenant. Il s'agit donc de rassembler les procédés les mieux aptes à développer la faculté d'apprentissage.

Archipel part de l'idée que, comme chaque élève développe sa propre stratégie d'apprentissage, il est impossible de prévoir et par conséquent de sélectionner à l'avance, les matériaux linguistiques dont chacun aura besoin, comme l'a affirmé E. Roulet. (59) C'est ce qui explique la diversification des matériels et des approches proposées.

C'est pour cette raison qu'on a mis à la disposition des apprenants trois types d'exercices :

- 1- Les exercices de type pragmatique
- 2- Les exercices de type syntaxique
- 3- Les exercices de type notionnel

1- Les exercices de type pragmatique

Ce type d'exercice se base sur la production des canevas

58 ibid., p. 75

59 Roulet E., Théories grammaticales, descriptions et enseignement des langues, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Labor, 1978, p. 55.

et de nombreux interactions qui ont lieu dans la classe de langue.

2-Les exercices de type syntaxique

Ce type d'exercice vise l'apprentissage des formes et des structures. C'est de la mémoire qu'elle relève. La mémorisation des structures syntaxiques par le biais de l'exercice permettra à l'apprenant de les acquérir.

3-Les exercices de type notionnel

Ce type d'exercice préparé à partir des contenus qu'offrent les formes aide la conceptualisation grâce à la mise en adéquation d'un signifiant grammatical et d'un contenu notionnel propre à ce signifiant.

Les exercices impliquent certaines formes d'interaction entre apprenants et enseignant et entre apprenants eux-mêmes. Les exercices servent ou bien à activer des mécanismes déjà existant ou bien à susciter des modes de traitement et de production du langage auxquels les apprenants ne sont pas accoutumés. Dans Archipel, on place d'emblée l'apprenant dans des interactions plus ou moins complexes. Les exercices permettent à l'apprenant d'automatiser les structures des énoncés de base de langue pour éviter les blocages. C'est ainsi qu'on assure rapidement la maîtrise d'un certain nombre d'automatisme dans Archipel. Il faut dire qu'on automatise un mécanisme non seulement par les exercices mais aussi par les contextes appropriés dans la méthode Archipel.

On présente des matériaux pour que l'apprenant découvre et reconstitue les règles qui commandent la structure et l'emploi de la langue. Cette présentation se fait à l'audition des documents proches de la réalité. Ces documents présentent des situations de communication susceptibles de répondre à ses besoins.

Les exercices de cette méthode visent à développer la compétence de communication par opposition aux exercices de type structural qui visent à développer la compétence linguistique.

Le matériel didactique de cette méthode laisse une large place à l'observation, à la réflexion et à l'explication pour permettre aux apprenants de découvrir et d'acquérir les règles d'emploi du français.

Archipel, pour favoriser le développement de l'expression libre et pour faciliter l'acquisition de la compétence de communication conseille aux utilisateurs de ne pas corriger les erreurs des apprenants chaque fois que l'occasion en est présente :

" Si la parole est donnée aux élèves de manière prépondérante, le problème de la correction se pose. Faut-il favoriser la communication au détriment de la langue ou l'inverse? Nous pensons qu'il est important de maintenir un équilibre entre les deux. Et c'est là la tâche la plus délicate pour le professeur. Il s'agit, dans la correction, d'accorder la priorité aux éléments essentiels à la communication, par exemple corriger un temps (passé composé, plus-que-parfait) mais pas le genre d'un mot, ne pas reprendre une phrase entière - ce qui décourage l'élève -, accorder plus d'importance à l'intonation et au rythme qu'au détail de la structure, il nous paraît important que le professeur ne soit pas le seul à faire des corrections dans la classe. Dès que cela est possible, il devrait encourager, après chaque jeu de rôle, lorsque l'élève hésite, de lui "souffler" discrètement la forme correcte, dans l'instant où l'élève vient de produire un énoncé, de manière que cette correction n'apparaisse pas comme une censure, mais comme le rappel d'un élément oublié." (60)

Cette notion de correction peut ainsi permettre à l'apprenant de "vérifier la validité d'une hypothèse, mesurer le champs d'application d'une règle et dégager les généralisations nécessaires sur l'emploi de la langue comme instrument de communication." (61)

Archipel conseille également aux professeurs de recourir à la traduction : "(...) Il (le professeur) explique en insistant sur les mimiques et l'intonation comme procédés explicatifs et -pourquoi pas - en utilisant la traduction d'un terme isolé quand la demande s'en fait sentir." (62)

Comme on remarque ci-dessus, il est clair que les hypothèses des psycholinguistes en ce qui concerne l'élaboration et la présentation du matériel linguistique ont été largement utilisés dans la méthode Archipel.

60 Courtillon J., Raillard S., Archipel, Livre du professeur, Paris, Didier, 1982, p.18

61 Galisson R., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé International, 1988, p.382

62 Courtillon J., Raillard S., Archipel, Livre du professeur, Paris, Didier, p.15.

L'erreur des apprenants peut nous renvoyer à la notion de constructivisme, puisque l'acquisition d'une langue étrangère passe par des processus d'équilibration et des états d'équilibre-de déséquilibre transitoires. L'erreur peut donc constituer un moyen de passer de l'un à l'autre.

II.3.2.2.2. Référence au structuro-globalisme

Comme on a étudié dans les parties précédentes les principes du structuro-globalisme qui proposait une théorie de la signification et de la compréhension en situation de communication orale en mettant en oeuvre la totalité des moyens pour exprimer ces situations, nous nous contenterons de présenter rapidement les applications que la méthode Archipel en a tirées.

Archipel a pris en compte la parole où la signification est prise en compte comme contenu de la communication inter-individuelle, et l'a présentée dans des situations de communication :

" Puisqu'il s'agit d'un apprentissage de la langue outil de communication, nous avons décidé de présenter le contenu linguistique par le biais de situations de communication simulées, accompagnées de dessins de type situationnel, de manière à mettre l'élève dans la position d'observateur d'un échange linguistique dans un domaine de la communication." (63)

Archipel prend en compte donc l'ensemble des facteurs intervenant dans la communication orale. Elle met en oeuvre les structures sémantico-pragmatiques. Ce faisant elle tient compte de la théorie de la meilleure perception de Guberina:

" En ce qui concerne la perception, nous pensons que les principes méthodologiques de type globaliste qui ont inspiré les diverses méthodes issues des travaux de l'Ecole de Saint-Cloud/Zagreb, ont largement fait leurs preuves. En effet, ils correspondent mieux aux réalités de la perception que les principes analytiques qui consistent à fractionner le contenu linguistique en éléments simples que l'on donne à apprendre successivement." (64)

Il s'agit là de la perception des différents sens : linguistique, pragmatique, culturel.

63 ibid., p.13.

64 ibid., p.13.

Archipel prend en compte la structuration effectuée par le cerveau et met à la disposition des apprenants de différents types d'activités censées mieux répondre à leur capacité pour la perception optimale. C'est pour cela qu'on conseille aux professeurs de fonder leurs explications pendant la phase d'appropriation sur les mimiques et l'intonation comme procédés explicatifs. Les élèves doivent reproduire les mimiques et la gestualité qu'ils sentent devoir aller avec l'énonciation de la phrase qu'ils ont à dire.

Un autre apport du structuro-globalisme et particulièrement de Guberina à la méthode Archipel est de proposer une méthode originale de correction phonétique : la méthode verbo-tonale :

" La correction phonétique se fait selon les principes du système verbo-tonal du professeur Guberina et la méthodologie SGAV." (65)

Ce système donne la priorité à la reproduction du rythme et de l'intonation. La correction des sons se fait "en modifiant la position prosodique ou le contexte acoustique du son fautif ou en se déformant le modèle dans le sens opposé de la faute." (66)

Brièvement, bien que la méthode Archipel néglige la présentation visuelle sous forme rythmée, elle donne de l'importance à la présentation des stimuli basés sur le rythme et l'intonation. Ainsi cette méthode répond partiellement aux principes de la méthodologie structuro globale.

D'autre part, comme Archipel plonge l'apprenant dans une situation de communication qu'il perçoit d'abord par voie audio-visuelle, cette méthode répond également aux principes de la méthode globale.

II.3.2.3. Archipel et la sociolinguistique

Les recherches sociolinguistiques ont montré l'insuffisances de la méthode audio-visuelle et elles ont constitué l'objectif de l'apprentissage : la compétence de communication qui consiste à utiliser la langue comme un instrument de communication. Ainsi, les nouvelles méthodes comme Archipel ne présentent plus les contenus lexicaux et grammaticaux en fonc-

65 ibid., p., 28.

66 Galisson R., Coste D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976, p. 529.

tion de leur gradation générale dans leurs dialogues, mais elles les présentent dans des situations réelles de communication. Elles mettent l'accent sur les éléments psychologiques, pragmatiques et sociolinguistiques de toute situation de communication.

Archipel répond aux critiques adressées à la méthode audiovisuelle par des aménagements comme :

-en introduisant des images moins schématiques qui "visualisent le lieu de la communication et les principales attitudes des personnages" et qui créent "la motivation à la pratique de la parole"⁽⁶⁷⁾ Ils servent à donner des informations de type situationnel et culturel. Ils sont moins référentiels que ceux des méthodes audio-visuelles de la première et de la deuxième génération.

-en introduisant, dès la première unité, des situations d'écrit et des documents authentiques écrits. L'écrit n'est plus le simple apprentissage du code orthographique.

-en utilisant des jeux de rôle, des simulations qui sont des activités de production pour "amener l'élève de la production semi-contrainte à une production de plus en plus libre ..."⁽⁶⁸⁾

Ces techniques de classe permettent aux apprenants de produire de simulacres de situations de communication plus riches que la théâtralisation des dialogues de base audiovisuelle. Parce qu'il y est essentiel de maintenir la conformité entre le comportement linguistique et le rôle du personnage qu'on propose.

-et en introduisant des dialogues proches de la réalité.

Dans Archipel, lieux, circonstances, statuts sociaux, finalités de la prise de la parole, natures de l'énonciation, degrés d'implication qui sont des facteurs sociologiques et psycholinguistiques qui déterminent les options linguistiques du locuteur parmi toutes les formes que la langue met à sa disposition, sont pris en compte pour que l'apprenant respecte les règles d'usages sociaux quant au choix du registre.

On conseille par exemple dans le livre du professeur aux utilisateurs d'attirer l'attention des élèves sur le fait que toutes les formes de la demande ne s'emploient pas dans les mêmes situations et on ajoute que dans une situation d'achat on utilisera fréquemment la phrase nominale suivie de "s'il vous plaît", alors que dans une situation de demande simple

⁶⁷ Courtillon J., Raillard S., Archipel, Livre du professeur, Paris, Didier, 1982, p.13.

⁶⁸ ibid., p.17.

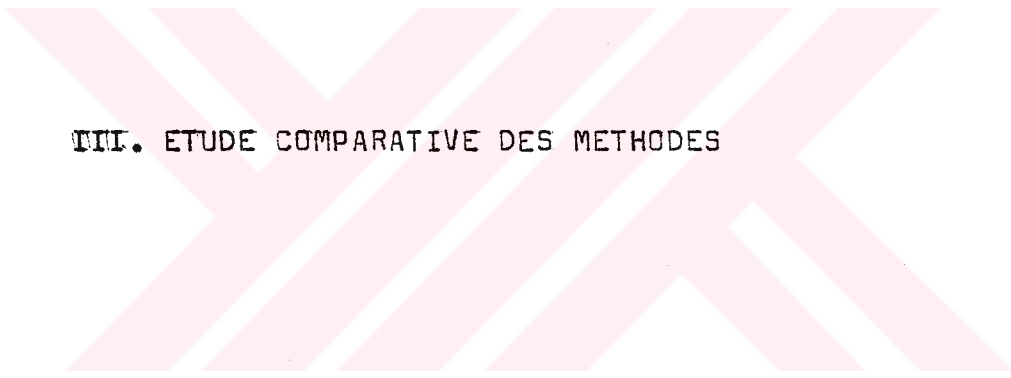
où l'on n'est pas sûr que la personne ait l'objet demandé, on utilisera plutôt le conditionnel du verbe "pouvoir" (69)

Dans cette méthode, on présente également l'attitude des personnages ainsi que leur degré d'implication de la prise de la parole comme le degré de tension, l'excitation, l'agressivité. On conseille dans le livre du professeur d'exploiter l'attitude des personnages : "(...) Le professeur devra sensibiliser les étudiants au repérage des variantes psychologiques et sociolinguistiques des énoncés. C'est-à-dire qu'il ne devra pas se contenter d'expliquer le lexique, mais aussi les attitudes des personnages (il est poli, elle est snob, il est énervé, il parle argot, etc.) Ces explications pourront très tôt venir des élèves eux-mêmes. Le professeur devra les y encourager. Ces jugements sont parfois rendus possibles grâce à l'intonation de l'enregistrement (des exercices intonatifs sont d'ailleurs prévus à cet effet). (70)

On peut donc dire finalement que les recherches sociolinguistiques ont joué un grand rôle dans l'élaboration de la méthode Archipel qui vise l'utilisation de la langue comme un instrument de communication en situation.

69 *ibid.*, p. 71.

70 *ibid.*, p. 16.



III. ETUDE COMPARATIVE DES METHODES

En faisant cette comparaison, nous avons voulu inventorier les principales oppositions nées de la confrontation des méthodes LFD 1, VIF 1 que nous qualifions de méthodes d'hier et de la méthode Archipel que nous qualifions de méthode d'aujourd'hui, mais sans oublier les différences qui existent entre les deux premières. Ce faisant, les oppositions seront regroupées en 9 points principaux.

1-La compétence linguistique/la compétence communicative.

La fonction communicative est mise en avant par ces trois méthodes. Donc il n'y a pas de rupture dans leurs objectifs. Elles veulent enseigner la langue parlée. Mais tandis que les deux premières visent à une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales, donc à une compétence linguistique, Archipel vise à l'emploi approprié de la langue en situation en prenant en compte les règles psychologiques, sociologiques, culturelles. Pourtant la dimension extra-linguistique de la communication est prise en compte par toutes les trois méthodes. La compétence de communication est un élément fondamental de la méthode Archipel. Les deux premières supposent que la capacité à communiquer suivra l'acquisition de la compétence linguistique. Mais Archipel suppose qu'il faut enseigner la compétence communicative en même temps que la compétence linguistique.

2-La priorité à l'oral/le retour de l'écrit

Les méthodes d'hier donnent la priorité à l'oral pour éviter les interférences de la prononciation avec l'écriture/lecture. Archipel débute l'apprentissage par le code écrit.

3-Les contenus

les méthodes d'hier ont négligé les besoins langagiers. Dans l'établissement des contenus de la méthode Archipel, ils ont été d'abord traduits en objectifs, puis ont été transformés en acte de parole et en notions, ceux-ci ont été convertis en formes linguistiques. Pour la méthodologie d'hier, il s'agit d'une démarche de type sémasiologique.

Il est évident qu'à partir d'une démarche sémasiologique, on ne peut pratiquer que la compétence linguistique et qu'une démarche onomasiologique nous conduit à la compétence communicative.

Dans l'étude pré-méthodologique, les méthodes d'hier ont inventorié les formes linguistiques en prenant comme modèle de

référence Le Français Fondamental 1. Archipel dans son étude pré-méthodologique a inventorié les actes de parole et les notions en prenant comme modèle de référence un niveau seuil. Les deux premières donnent beaucoup d'importance à la forme du message, alors que Archipel qui se veut être une méthode fonctionnelle-notionnelle met l'accent sur la notion d'acte de parole. La sélection des contenus des méthodes d'hier est fondée sur le principe de fréquence. Mais Archipel fonde la sélection des contenus sur des principes de fonctionnalisation et d'individualisation et elle présente aux apprenants ce dont ils ont besoin dans une situation de communication.

Les deux premières analysent la langue standard construite à partir du Français Fondamental. Archipel, pour l'accès à la compétence de communication analyse l'ensemble des niveaux et des registres de la langue.

4- La progression des contenus

Les méthodes d'hier proposent une seule progression pour tout le monde. Elles assurent cette progression en découpant la matière à enseigner et en allant du simple au complexe et en suivant une progression linéaire.

Les méthodes d'hier se préoccupent de la microlinguistique qui consiste à étudier la phonologie, la morpho-syntaxe, le lexique sans mettre l'accent sur les circonstances de la production de l'énoncé. Archipel se préoccupe de la macrolinguistique qui recouvre l'étude des facteurs psychologiques, sociologiques, culturels qui amènent le sujet parlant à produire un tel énoncé, de l'autre sur l'énonciation. De ce fait, Archipel récuse toute idée de progression, parce que cette méthode centrée sur l'énonciation ne pourrait pas adopter une progression linéaire. Pour Archipel, chaque apprenant est libre de développer une stratégie d'apprentissage personnelle. Archipel met la grammaire à la disposition des besoins de communication. Donc les méthodes d'hier mettent l'accent sur la matière à enseigner tandis que la méthode Archipel met l'accent sur l'apprenant puisqu'il s'agit de satisfaire les besoins de l'apprenant. Chaque unité de la méthode Archipel répond à la compétence demandée par les apprenants.

Il faut pourtant noter que, bien que la méthode Archipel propose une progression souple, dans un milieu institutionnel, son emploi consiste à partir de la première unité pour arriver à la dernière unité à la fin de l'année scolaire. Donc, dans ce type d'utilisation, le programme d'étude est préétabli, ce qui s'oppose à un programme d'étude souple et modifiable.

5- Les théories de l'apprentissage

LFD 1 :

Bien que cette méthode s'inspire des recherches du structuro-globalisme, elle paraît beaucoup plus sensible à la **psychologie** d'apprentissage behavioriste. On a vu que les tables de structures ont été introduites dans cette méthode et qu'on se servait des exercices structuraux comme technique d'exploitation du matériel linguistique. En plus, l'association de l'image et du son peut être interprétée d'une manière behavioriste bien que l'objectif de cette association soit de répondre aux conditions optimales de la réception du cerveau.

VIF 1 :

Cette méthode qui se réclame du structuro-globalisme, propose l'apprentissage d'une langue étrangère en situation de communication orale. Bien qu'elle cherche à éviter l'approche behavioriste par les exercices de réemploi semi-dirigé par opposition à ceux de LFD 1, l'association du son et de l'image la rapproche de la psychologie de l'apprentissage behavioriste. Pourtant les dialogues de VIF 1 et les exercices de laboratoire, les thèmes de conversation, les dialogues entre les élèves et le professeur sans avoir recours aux exercices structuraux de LFD 1, visent à une approche intuitive de la langue. Ce qui la sépare de LFD 1 qui exploite le matériel linguistique par les exercices structuraux qui respectent exactement le schéma behavioriste stimulus-réponse, renforcement: L'enregistrement magnétique donne la phrase modèle. Ensuite il donne le stimulus, l'élève applique le modèle et fait les opérations nécessaires (transformation, addition, etc.). L'enregistrement lui donne la réponse correcte qui constitue le renforcement. Dans les exercices de laboratoire de VIF 1 l'absence des phrases modèles, c'est à dire l'absence de toute contrainte formelle évite les variations des structures d'une façon formelle et fait appel à l'intelligence des apprenants en leur faisant entendre une question concernant une situation exprimée par une image qu'ils ont sous les yeux. Dans les cours de la méthode Archipel, le découpage visuel parallèle au découpage sonore est abandonné. Les images de cette dernière visualisent globalement le lieu de la communication à l'intérieur de la classe. On peut dire que les images de type situationnel de la méthode Archipel remplacent les images des deux premières qui posent des problèmes d'interprétation aux apprenants.

ARCHIPEL :

On a donc d'un côté LFD 1 de tendance plus behavioriste, de l'autre VIF 1 de filiation SGAV et de tendance moins behavioriste. Et enfin Archipel de filiation constructiviste qui met en oeuvre une pédagogie de découverte, au lieu d'une pédagogie qui rejette le travail de réflexion et qui est basé sur le montage des automatismes. On recourt aux pratiques de simulation en modifiant certains facteurs d'énonciation comme statut social, lieu d'échange, humeur des locuteurs de façon à réaliser les mêmes actes de parole à travers des énoncés différents et avec les exercices de conceptualisation, l'apprenant peut exprimer le contenu notionnel d'un signifiant.

Bref, de ces points de vue, on peut dire que tandis que les exercices structuraux de LFD 1 relèvent d'une pédagogie de l'implicite, ceux d'Archipel et d'un certain point de vue ceux de VIF 1 relèvent d'une pédagogie de l'explicite qui vise à construire des hypothèses.

Il va sans dire qu'il faut bien faire la différence pédagogique entre VIF 1 et LFD 1. Parce que le premier par opposition au deuxième malgré ses inspirations behavioristes nous semble bien proche d'une pédagogie qui donne place au travail d'observation, de réflexion. C'est de ce point de vue que VIF 1 se sépare de LFD 1 pour être du même rang que la méthode Archipel. Pourtant Archipel qui a le souci de répondre aux capacités personnelles des apprenants, aux manières d'acquisition des informations qu'ils reçoivent, par opposition cette fois-ci à VIF 1, met en oeuvre une méthodologie centrée sur l'apprenant, ce qui explique la diversité des moyens présentés aux apprenants.

Il nous paraît finalement important de préciser que la grande différence entre les méthodes d'hier et d'aujourd'hui vient du fait que les méthodes d'hier s'occupent de la microlinguistique et celles d'aujourd'hui s'occupent de la macrolinguistique.

6- Les dialogues, la thématique, les personnages

Les dialogues des méthodes d'hier renferment les éléments linguistiques prévus sur lesquels la leçon toute entière est articulée. Ils sont de caractère didactique. La thématique des situations est de caractère conventionnel. Elles présentent souvent la ville, la maison, les vêtements, les parties du corps, etc. Elles réfèrent à des actions à des circonstances identiques pour tous les publics. Elles ont toujours un Monsieur X ou une Madame Y qui font des courses ou qui invitent des amis au dîner etc. Les personnages manquent

de profondeur psychologique.

Archipel met en scène des personnages plus vivants en intégrant les différents facteurs. Ses dialogues présentent des situations réelles de communication. On y constate l'évolution thématique des situations. Cette méthode présente par exemple un interview sur le bonheur des citoyens, un questionnaire sur les moyens de transport. Dans ces enquêtes il s'agit d'être capable de discriminer les modes d'expression convenant aux personnages de statut, d'âge, d'humeur différents. On prend par exemple un programmeur, une photographe, un grutier, des loubards, un enfant et enfin un travailleur immigré interrogés par un enquêteur pour l'acquisition d'une compétence de communication et la maîtrise des registres de discours et pour l'enrichissement de la thématique.

7- La notion de faute et la correction des fautes

Il est évident que les méthodes d'hier visant à une compétence linguistique prennent uniquement en compte les fautes de dimension linguistique. Quand l'apprenant commet une faute, elles considèrent qu'il ne connaît pas la règle linguistique. Elles sont de tendance à corriger une faute dès qu'elle apparaît.

La méthode Archipel considère la faute dans une perspective de communication. Pour cette méthode les fautes sociolinguistiques sont aussi même plus importantes que les fautes linguistiques. Elle conseille aux professeurs de ne corriger que les éléments essentiels à la communication pour la favoriser.

8- L'évaluation

L'évaluation des méthodes d'hier dont on présentera quelques exemplaires dans la partie suivante telle qu'elle est utilisée a le but de mesurer les savoirs linguistiques de l'apprenant. Archipel cherche à mesurer la compétence linguistique.

9- Les documents fabriqués/ Les documents authentiques

Les méthodes d'hier utilisent presque uniquement les documents authentiques (les affiches, les chansons, les menus, etc.). C'est pour permettre aux apprenants de travailler sur des matériaux qui correspondent à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique.

IV. L'ENQUETE



Après une étude comparative qui a permis de voir plus clairement les points communs ou opposés des méthodes en question, nous sommes de l'avis qu'une enquête pourrait vérifier les résultats de l'éclectisme méthodologique dans le lycée militaire d'Işıklar.

On a choisi différentes situations étudiées pendant les cours. Il s'agit là pour les élèves de se mettre en contact avec le monde extérieur et de sortir de leur mémoire ce qu'ils ont appris. Les élèves qu'on a choisis ont 7 ou 8 sur 10 en moyenne à la fin de l'année. Ils sont face à un francophone natif, ce qui assure la quasi authenticité des échanges, puisque notre interlocuteur joue le rôle de... Notre but, c'est de voir également si les méthodes utilisées font que les élèves atteignent le niveau désiré : Dans la classe préparatoire du lycée militaire, le niveau désiré, c'est :

-de s'exprimer correctement dans des situations de communication quotidiennes et de s'exprimer sur soi-même avec des phrases simples.

- de comprendre dans des situations de communication quotidiennes.

-d'acquérir un niveau d'expression écrite satisfaisante.

--d'acquérir un niveau de compréhension écrite satisfaisante.

Dans la première partie de notre enquête (IV.1.) qui correspond à l'évaluation des deux premiers objectifs, nous avons donné à certains élèves à tour de rôle une liste de produits pour qu'ils fassent des courses. Nous avons demandé à certains d'autres d'aller au restaurant ou d'inviter leur ami par téléphone à voir un film ou de répondre aux questions d'un journaliste. Pour simuler l'authenticité, nous leur avons donné le menu, les heures, les salles des films.

Dans la deuxième partie (IV.2) correspondant à l'évaluation du troisième objectif (expression écrite), nous avons choisi pour les élèves une bande dessinée dont une variable existe dans LFD I p.187, ce qui explique notre choix. C'est à l'élève à partir des transformations, d'appliquer ses connaissances antérieures à une nouvelle situation authentique.

Et enfin dans la troisième partie (IV.3.) qui vérifie le troisième objectif (compréhension écrite), nous avons fabriqué un texte à partir duquel nous avons posé des questions.

IV.1.Première partie

(s'exprimer et comprendre dans des situations
de communication quotidiennes)

Les extraits des méthodes VIF 1, LFD 1, ARCHIPEL qui sont susceptibles d'aider les élèves à se dialoguer dans de situations de communication que nous avons choisies.



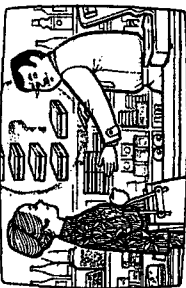
12 | A l'épicerie



L'épicier : Qu'est-ce que vous voulez, Madame Ledoux ?



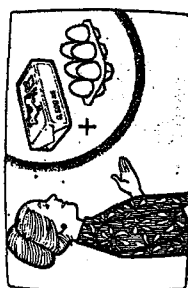
Mme Ledoux : Donnez-moi un kilo de farine et du sucre.



L'épicier : Combien de sucre est-ce que vous voulez ?



Mme Ledoux : Deux kilos, s'il vous plaît.

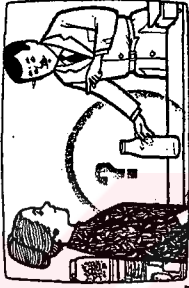


Mme Ledoux : Je veux aussi une livre de beurre et six œufs.

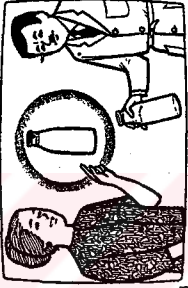
3 9 y 0 9 si ya li vao da bue ne si zo



L'épicier : Voilà. Je les mets dans votre sac.



L'épicier : Cette bouteille est à vous ?



Mme Ledoux : Oui. Je vais prendre un litre de lait.

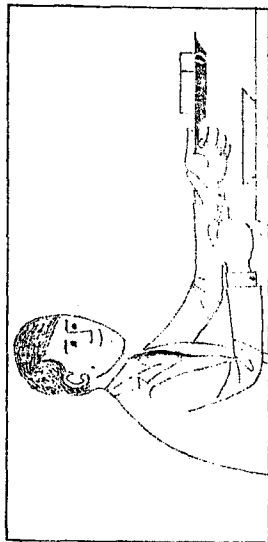


L'épicier : De la farine, du sucre, des œufs, du lait...

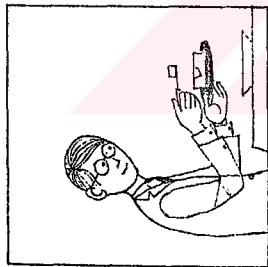


L'épicier : Invitez-moi pour le dessert !

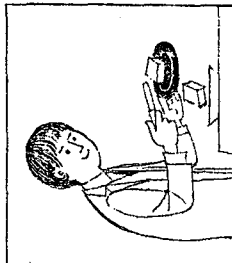
12 variations



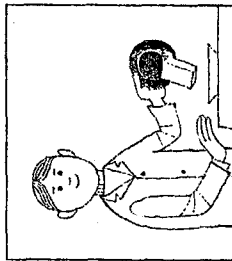
Il prend du beurre...



un peu de beurre.

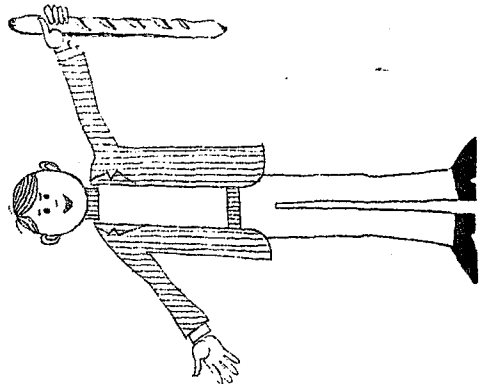


Il prend beaucoup de beurre...

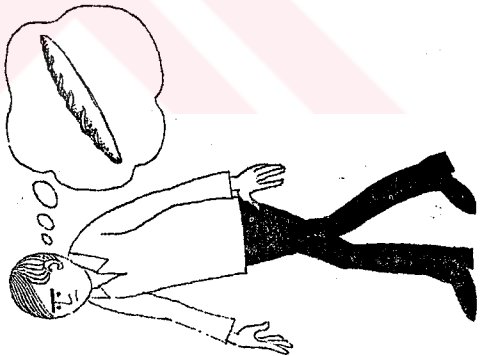


tout le beurre.

Il ne prend pas de beurre.



J'ai du pain.



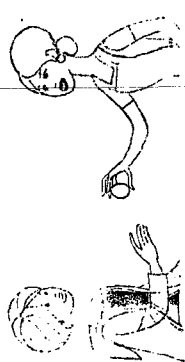
Je n'ai pas de pain.



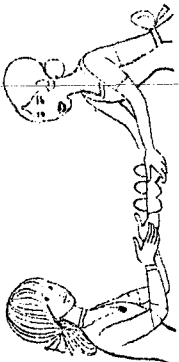
Il vend des livres.



Il vend de la viande.



Elle achète un œuf.



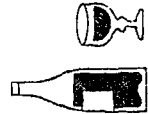
Elle achète des œufs.



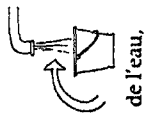
Elle achète de la farine.



Elle achète un sac de farine.



Ce n'est pas du lait.



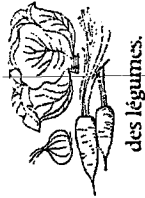
C'est de la viande.



C'est du lait.



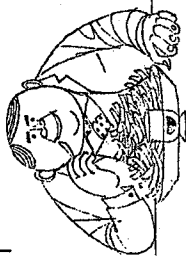
des légumes.



1	donnez ouvrez regardez mangez achetez vendez attendez ? lisez voyez savez voulez faites	2	donnons ouvrons regardons mangeons achetons vendons attendons lisons voyons savons voulons faisons	3	ces livres. du sucre. nos cadeaux. une lettre. la leçon. du lait. des courses.	6	le Je la mets les dans ce paquet. leur cuisine. notre voiture. votre sac.	7	Nous Vous ne Ils Elles	vendons prenons voulons vendez prenez voulez vendent prennent pas d' veulent	sucré. lait. farine. pas de timbres. cigarettes. allumettes. enveloppes. œufs.
3	Il Elle	3	à pour	Philippe. madame Ledoux. ses amis. Sylvie.	6	Combien Combien de de	est-ce que tu	? veux prends as	voulez prenez avez		
4	Donne Achète Vends Prends	4	du de la un des	pain sucre lait beurre farine timbre œufs	9	Cette bouteille Ce paquet Cet appartement cigarettes livres sacs	10	C'est Ce sont	notre votre leur vos nos leurs	paquet. appartement. livre. cigarettes. paquets. bouteilles.	
5	Donnez Achetez Vendez Prenez	5	lui moi leur des un kilo une livre un paquet un litre une bouteille de beaucoup moi lui leur nous	pain. beurre. sucre. lait. farine. timbre. livre photo. enveloppe. œufs. cigarettes. sucre. farine. beurre. lait pain. sucre lait. timbres. cigarettes. œufs.	11	Il Elle	12	Il Elle	le la les l' les	donne. regarde. vend. prend. achète. attend. a	
Donnez	leur	13	de d'	beurre. café. pain. sucre. viande. eau. œuf.	14	Non, ce n'est pas	du de la l'	beurre. café. pain. sucre. viande. eau. œuf.			

19

variations



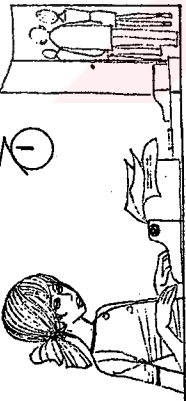
il est gros.

il mange des frites à tous les repas.



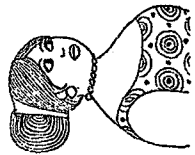
— Prenez un morceau de fromage.

il court vite



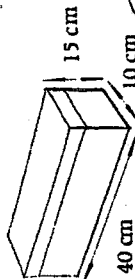
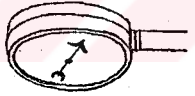
Elle est mince.

Elle oublie de déjeuner à midi.

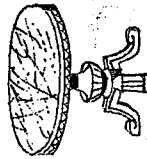


Combien est-ce qu'elle pèse ?

Elle est grosse !



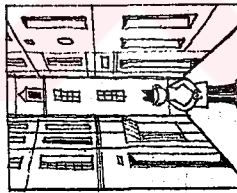
Combien est-ce que la boîte mesure ?
 15 centimètres de haut,
 40 centimètres de long,
 10 centimètres de large.
 Elle est longue.
 Elle n'est pas large.



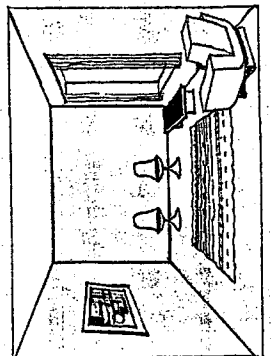
Comment est cette table ?
 Elle est ronde.



Comment est cette boîte ?
 Elle est carrée.



Comment est cette rue ?
 Elle est étroite.



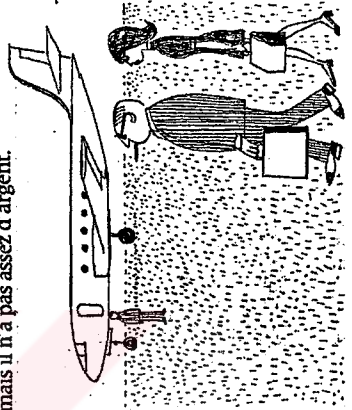
Sur le mur, un tableau.
 Au fond, deux chaises.
 Dans le coin, il y a un fauteuil.
 Au milieu de la pièce, un tapis.
 Près de la fenêtre, une table basse.



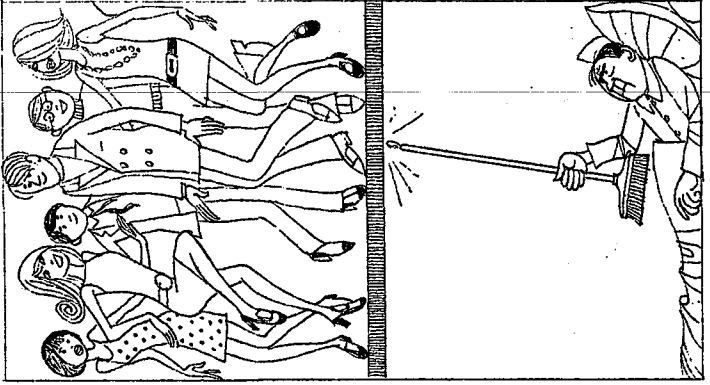
— Garçon, l'addition, s'il vous plaît.
 — Oui, Monsieur, ça fait un franc soixante-quinze.
 — Avec ou sans service ?
 — Sans service, Monsieur.
 Ici, le service n'est jamais compris.



Il aime les voyages
 mais il n'a pas assez d'argent.



Il peut voyager : il est riche.



J'en ai assez de cette musique !

le même
 C'est la température que
 numéro menu avant-centre idée température adresse équipe livres cours équipes
 la adresse
 C'est la température que
 Je suis Elle suit Nous suivons Ils suivent
 la voiture rouge.
 des cours à la Sorbonne.
 la partie à la télévision.

2 prends beaucoup trop
 manges un peu assez
 Tu achètes de un mètre un kilo
 un litre un kilo
 as un kilo sucre.
 3 prends beaucoup trop.
 riz assez un peu.
 Tu en achètes un kilo.
 as encore toujours.
 d'autre (s).

4 places livres Non il n'y en a plus. il n'en reste plus.
 tables cigarettes il y en a une.
 lettres paquets ? Si encore deux.
 chapeaux briquets il en reste un.
 trois.
 5 il n'y a plus de
 Il ne reste chapeaux ?
 briquets

6 à tous les repas. à chaque repas.
 trois fois par jour.
 quatre fois par mois.
 deux fois par semaine.
 tous les jours.
 toutes les nuits.
 Il peut en prendre

7 Je suis Elle suit Nous suivons Ils suivent

lundi dernier.
 la semaine dernière.
 l'autre jour.
 l'année dernière.

Combien est-ce qu'il
 mesure ?
 Il pèse ?

10 voyez savez pensez sentez

11 C'est
 déjà beaucoup bien encore tant

12 un peu beaucoup de viande. frites. fromage. riz pain.
 Prends M Mange du de la
 Prends M Mange de la
 Prends M Mange

14 prends (du tout). pas (trop).
 N'en mange

Comment mangent les Français? Leur petit déjeuner est vraiment petit! Le matin,

les Français prennent seulement du café au lait dans un grand bol et des tartines

ou des croissants. Ah! les croissants chauds du matin! On les sent dans la rue

quand on approche de la boulangerie. Ils sentent bon et ils sont délicieux! A midi,

beaucoup de Parisiens n'ont pas le temps de rentrer chez eux et préfèrent manger

dans les restaurants et les cafés près de leur bureau. Pour beaucoup d'entre eux,

le menu du déjeuner c'est souvent un sandwich et une tasse de café.

Mais dans les petites villes et à la campagne, le déjeuner est le plus gros repas

de la journée : on mange des hors-d'œuvre, de la viande, des légumes, du fromage,

des fruits ou un dessert ; on boit du vin, de la bière ou de l'eau, mais jamais du lait

avec les repas. Le soir, à sept heures ou à huit heures, le dîner est encore

un gros repas, mais il y a souvent de la soupe à la place des hors-d'œuvre.

On passe encore beaucoup de temps à table en France : un bon repas est souvent

le plus grand plaisir du dimanche. Demandez l'adresse d'un bon petit restaurant à vos amis français. Ils en connaissent sûrement plusieurs.

Si vous aimez le fromage,

allez en France! On dit qu'il y en a trois cent soixante-cinq,

un pour chaque jour de l'année. Il y a même à Paris plusieurs restaurants

qui ne servent que du fromage : on vous en offre trente ou quarante sortes différentes.

Quand vous irez, il y aura certainement au menu des croque-monsieur.

Si vous voulez en faire chez vous, voici la recette. Par personne :

deux tranches de pain blanc, deux tranches de gruyère, une tranche de jambon,

du beurre. Placez une tranche de jambon et deux tranches de fromage de gruyère

entre les deux tranches de pain beurré. Faire fondre du beurre dans une poêle

où vous placez les croque-monsieur. Servez-les bien chauds.

19 Au restaurant universitaire



Hélène : Ne poussez pas !



Hélène : Vous voyez bien qu'on ne peut pas avancer plus vite.



Jacques : Regarde. C'est le même menu que lundi dernier.



Hélène : Oh ! Encore des pommes de terre ! J'en ai assez.



Jacques : Si tu n'en veux pas,



Jacques : tu peux prendre du riz.



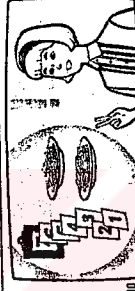
Hélène : C'est déjà mieux ! Tu en prends aussi ?



Jacques : Non. Moi, j'adore les frites.



Jacques : Je peux en manger à chaque repas.



Hélène : Pour moi, deux fois par semaine c'est bien assez !



Jacques : Tu prends trop de riz. Tu vas grossir !



Hélène : Et toi ! Du bifteck, des frites, de la salade, du fromage et un fruit : quel appétit !



Jacques : Il n'y a plus de places libres.



Hélène : Si. J'en vois deux là-bas, au fond. Suis-moi.



Regarde, c'est joli ces tables
sous les arbres.



Un vrai repas français.



Vous prenez du vin ?

LEÇON 27. — AU RESTAURANT

Voix : *Monsieur Lebrun, Madame Lebrun,
Un ami étranger : Monsieur Pathy,
La serveuse.*

Madame Lebrun. — Pierre, nous pouvons nous arrêter ici. Regarde, c'est joli
ces tables sous les arbres.

Monsieur Lebrun. — Oui, nous serons très bien. Est-ce que ça vous plaît,
Monsieur Pathy ?

Monsieur Pathy. — Oui, beaucoup.

Monsieur Lebrun. — Asseyons-nous. Mademoiselle ! La carte s'il vous plaît.

Qu'est-ce que vous voulez manger ?

Monsieur Pathy. — Un vrai repas français.

Madame Lebrun. — Bien. Alors, des hors-d'œuvre pour commencer, salade de
tomates, saucisson, sardines...

Monsieur Lebrun. — Et après, quel est le plat du jour ?

La serveuse. — Aujourd'hui, nous avons du rôti de veau avec des petits pois,
et du bifteck avec des frites.

Monsieur Pathy. — Alors, un bifteck avec des frites pour moi.

Madame Lebrun. — Tu en veux aussi, Pierre ?

Monsieur Lebrun. — Non. Je préfère un rôti de veau.

Madame Lebrun. — Moi aussi.

La serveuse. — Alors, combien de rôtis de veau ?

Monsieur Lebrun. — Deux et un bifteck.

La serveuse. — Vous prenez du vin ?

Monsieur Lebrun. — Naturellement, nous en prenons.

La serveuse. — Qu'est-ce que je vous apporte ?

Monsieur Lebrun. — D'abord une demi-bouteille de vin blanc, puis une bou-
teille de vin rouge.



Combien de personnes
êtes-vous ?
Y en-a un morceau de glace
dans ton verre ?

LEÇON 27. — MÉCANISMES.

Pronoms (révision) :
un morceau de — beaucoup de
un peu de — combien de.

Voix : *Monsieur Lebrun, Madame Lebrun,
la serveuse.*

La serveuse. — Combien de personnes êtes-vous ?

Monsieur Lebrun. — Nous sommes deux. Vous avez une bonne table ?

La serveuse. — J'en aurai une dans quelques minutes. Aujourd'hui, nous
avons beaucoup de monde.

Madame Lebrun. — Nous sommes déjà venus dans ce coin-là, mais nous
n'avons pas mangé au restaurant.

Monsieur Lebrun. — Oui, nous avons déjeuné sur l'herbe.

La serveuse. — Les clients sont partis maintenant : la table est libre...
Prendrez-vous des hors-d'œuvre ?

Madame Lebrun. — Moi, j'en prendrai, et toi ?

Monsieur Lebrun. — J'en prendrai aussi avec beaucoup de pain et beaucoup
de beurre. Apportez-nous du vin ordinaire.

La serveuse. — Du vin rouge ?

Monsieur Lebrun. — Oui. Apportez-en une bouteille.

Madame Lebrun. — Nous sommes très bien ici sous les arbres. Ah ! on nous
apporte les hors-d'œuvre.

Monsieur Lebrun. — Donne-moi un morceau de pain.

La serveuse. — Voilà, messieurs-dames. Et après, qu'est-ce que vous prendrez ?

Monsieur Lebrun. — Avez-vous du rôti ?

La serveuse. — Oui, nous en avons.

Madame Lebrun. — Alors, nous en prendrons tous les deux. Et moi, je prendrai un peu de salade en même temps.

La serveuse. — Et ensuite ?

Monsieur Lebrun. — Ensuite ! nous verrons.

Madame Lebrun. — Veux-tu un morceau de glace dans ton verre ?

Monsieur Lebrun. — Volontiers.

LEÇON 27. — PHONÉTIQUE.

b — k — o fermé.

Voix : *Madame Brun,*

Madame Barreau, la bouchère.

Madame Brun. — Allô, c'est VAUGIRARD zéro zéro, trente et un ?

La bouchère. — Oui, Madame. C'est la maison Barreau.

Madame Brun. — Ici, Madame Brun. J'ai invité quelqu'un à dîner. Est-ce que vous pouvez m'apporter un rôti de veau ?

La bouchère. — Combien est-ce qu'il vous en faut ?

Madame Brun. — Il m'en faut un kilo.

La bouchère. — Je n'ai aucun morceau vraiment beau. Vous savez, le lundi c'est difficile.

Allô — Un kilo de veau — Ce morceau est beau.

LEÇON 27. — CONVERSATION

Madame et Monsieur Lebrun se sont promenés ce matin ; il est midi. Qu'est-ce qu'ils cherchent ?

Où est-ce qu'ils décident de s'arrêter ? pourquoi ?

Ça vous plaît de manger sous les arbres ?

Madame et Monsieur Lebrun s'assoient. Qu'est-ce que Monsieur Lebrun demande à la serveuse ?

Qu'est-ce que Monsieur Pathy veut manger ?

Qu'est-ce qu'il commande ?

Ils prennent du vin ? (en).

Qu'est-ce que vous avez mangé à midi ? et hier soir ?

Vous avez bu du vin ce matin ? (en).

Quand Monsieur et Madame Lebrun arrivent, est-ce qu'il y a une table libre ?

Est-ce qu'ils ont déjà mangé dans ce restaurant ?

Ils prennent des hors-d'œuvre ?

Est-ce que Monsieur Lebrun mange du pain et du beurre ? (utiliser *beaucoup*)

La serveuse apporte du vin ordinaire ?

(faire construire des phrases avec : *beaucoup de, un morceau de, un peu de*)

Est-ce que vous prenez toujours un morceau de glace dans votre jus d'orange ?

Vous mangez du rôti tous les jours ?

Quels hors-d'œuvre prenez-vous d'habitude ?

Voici la réponse :

1. Non, je n'en mange jamais.

2. Avec beaucoup de lait et un peu de café.

3. Deux morceaux.

4. Des œufs mayonnaise.

5. Oui, ils en prennent.

6. Non, je n'en bois jamais.

Quelle est la question ?

Vous mangez..... ?

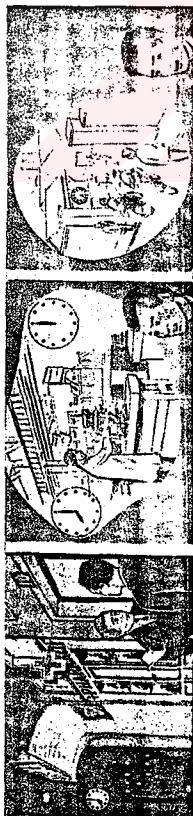
Comment aimez-vous le café au lait ?

Combien de morceaux de sucre mettez-vous dans votre café ?

Qu'est-ce que vous prenez comme hors-d'œuvre.

Est-ce que Monsieur et Madame Robin prennent du dessert ?

Vous buvez du vin ?



Vous rentrez bien tard ce soir.

De 8 heures à midi, je travaille dans les ateliers.

Les ouvriers arrivent très tôt le matin.

LEÇON 18. — LA JOURNÉE DE MONSIEUR THIBAUT

VOIX : Monsieur Thibaut, Lucien.

Lucien. — Bonsoir, Monsieur Thibaut. Vous rentrez bien tard ce soir.
Monsieur Thibaut. — Oui, d'habitude, je rentre vers 6 h. et demie. Mais à la fin de chaque mois nous avons une réunion.
Lucien. — Quelles sont vos heures de travail ?
Monsieur Thibaut. — Eh bien ! De 8 h. à midi, je travaille dans les ateliers avec les ouvriers ; à midi, je déjeune, à 1 heure et demie le travail recommence.
Lucien. — Est-ce que vous retournez dans les ateliers ?
Monsieur Thibaut. — Non, l'après-midi, je travaille dans mon bureau jusqu'à 6 heures.
Lucien. — Et vous travaillez ainsi tous les jours ?
Monsieur Thibaut. — Oui, cinq jours par semaine ; mais le samedi nous finissons à 1 heure.
Lucien. — Et les ouvriers ?
Monsieur Thibaut. — Les ouvriers arrivent très tôt le matin. Ils quittent l'usine à cinq heures du soir. Ils travaillent 40 h. par semaine et ils font quelquefois des heures supplémentaires.
Lucien. — Quels sont vos jours de congé ?
Monsieur Thibaut. — L'usine est fermée les jours de fête : le jour de Noël, le 1^{er} janvier, le 1^{er} mai, le 14 juillet, jour de la fête nationale, et quelques autres jours.
Lucien. — Quelles sont vos vacances ?
Monsieur Thibaut. — Les ingénieurs ont droit à 1 mois de vacances.
Lucien. — Et les ouvriers ?

Monsieur Thibaut. — Ils ont trois semaines de congé payé.
Lucien. — Ils prennent leurs vacances en été ?
Monsieur Thibaut. — Oui, généralement. Et moi aussi, je les prends en juillet ou en août pour partir avec ma famille.



Papa, aide-moi, s'il se peut.

Explique-moi un peu.

Astiquet-toi là.

LEÇON 18. — MÉCANISMES.

Faire (présent, futur, impératif).
 Impératif suivi de : moi — toi — lui, etc...

VOIX : Monsieur Thibaut, Madame Thibaut, Catherine.

Monsieur Thibaut. — On n'entend pas les enfants. Est-ce qu'ils font leurs devoirs ?
Madame Thibaut. — Oui, ils les font. Catherine fait un devoir de mathématiques.
Monsieur Thibaut. — Elle le fait toute seule ?
Madame Thibaut. — Oui, mais c'est un devoir difficile. Elle ne sait pas le finir. Tu ne veux pas l'aider ?
Monsieur Thibaut. — Non, je ne ferai plus les devoirs de Catherine. Maintenant, elle les fera toute seule. Moi, ce soir, je fais des comptes.
Madame Thibaut. — Tu dis cela ! Mais tu feras encore les devoirs de ta fille.
Monsieur Thibaut. — Non, c'est fini. Si je fais leurs devoirs, les enfants ne travailleront plus.
Madame Thibaut. — Qu'est-ce que vous faites, en ce moment, à l'usine ?

Monsieur Thibaut. — Nous faisons l'étude d'un nouveau moteur.
Madame Thibaut. — Ce sera long ?
Monsieur Thibaut. — Trois mois à peu près ; nous ferons des heures supplémentaires.
Madame Thibaut. — Ah ! Voilà Catherine... Qu'est-ce que tu veux ?
Catherine. — Papa, aide-moi, s'il te plaît ; mon devoir est difficile.
Monsieur Thibaut. — Mais non. Fais ton devoir toute seule.
Madame Thibaut. — Explique-lui un peu !
Monsieur Thibaut. — Donne-moi ton livre ; assieds-toi là et écoute-moi bien.
Madame Thibaut. — Faites vite. Ensuite, Paul et toi, vous ferez quelques courses.

LEÇON 18. — PHONÉTIQUE.

æ — æ — e fermé — i

Voix : *Monsieur Lebrun, Madame Dubois.*

Madame Dubois. — Est-ce que je pourrai vous voir lundi ?
Monsieur Lebrun. — Oui, quand je sortirai de l'usine.
Madame Dubois. — A quelle heure serez-vous libre ?
Monsieur Lebrun. — A 6 heures. Venez au café.
Madame Dubois. — Bon, j'irai. J'ai reçu des livres. J'en apporterai quelques-uns pour Madame Lebrun.
Monsieur Lebrun. — Merci, c'est une bonne idée. Je les verrai aussi avec plaisir.

La journée de lundi — Je verrai l'usine — Un café — J'irai
 Quelqu'un est venu — C'est une bonne idée — A six heures.

LEÇON 18. — CONVERSATION.

Monsieur Thibaut rentre bien tard ce soir. Pourquoi ?
 Quand est-ce qu'il y a une réunion ?
 A quelle heure est-ce qu'il rentre d'habitude ?

Quelles sont les heures de travail de Monsieur Thibaut ?
 Est-ce qu'il travaille dans les ateliers toute la journée ?
 A quelle heure est-ce qu'il déjeune ?

Est-ce que Monsieur Thibaut retourne dans les ateliers l'après-midi ?
 Est-ce que vous retournez en classe l'après-midi ?
 Vous travaillez dans un atelier ?

Monsieur Thibaut travaille tous les jours ?
 Est-ce que les ouvriers arrivent seulement à 9 heures ?
 Pendant combien d'heures est-ce qu'ils travaillent par semaine ?
 Quels sont les jours de congé des ouvriers ?
 Qu'est-ce que le 14 juillet ?

Quels sont vos jours de congé ?
 Quelles sont les vacances des ingénieurs ?
 Est-ce que les ouvriers ont des jours de congé ?
 En Europe, pourquoi est-ce que les vacances sont en été ?
 Est-ce que vous avez des vacances en été dans votre pays ?

Qu'est-ce que les enfants font ?
 Est-ce qu'ils font leurs devoirs tous les jours ? (oui, ils les font...)
 Est-ce que Catherine fait son devoir toute seule ? (elle le fait).
 Elle sait finir son travail ? (elle ne sait pas le finir).
 Est-ce que Monsieur Thibaut va aider Catherine ? (oui, il va l'aider)

Voici la réponse : *Quelle est la question ?*

1. D'habitude, il rentre à 6 heures et demié.
 A quelle heure est-ce que Monsieur Thibaut rentre d'habitude ?
2. Les ouvriers travaillent 40 heures par semaine.
 Combien d'heures est-ce que les ouvriers travaillent par semaine ?
3. Les ingénieurs ont droit à un mois de vacances.
 Quelles sont les vacances des ingénieurs ?
4. Le jour de Noël, le 1^{er} janvier, le 1^{er} mai et le 14 juillet.
 Quels sont vos jours de congé ?
5. Oui, elle le fait seule.
 Est-ce que Catherine fait son devoir seule ?
6. Dix minutes à peu près.
 Ce sera long ?



Qu'est-ce qu'il vous faut aujourd'hui ?

Il me faut de la viande.

Et quels fruits, maman ?

LEÇON 21. — MADAME THIBAUT FAIT SES COURSES

VOIX : L'épicier, Madame Thibaut, Paul.

N.-B. — Le professeur voudra bien préciser à ses élèves que la livre représente en France un demi-kilo.

Madame Thibaut. — Paul, viens avec moi. Prends le grand sac, nous allons faire des courses dans les magasins. Tu m'aideras à porter mes paquets.

Paul. — Tout de suite, maman, je viens. Où est-ce que nous allons ?

Madame Thibaut. — Entrons d'abord chez l'épicier ; là, près de la pharmacie... Bonjour, Monsieur.

L'épicier. — Bonjour, Madame. Qu'est-ce qu'il vous faut aujourd'hui ?

Madame Thibaut. — Donnez-moi un kilo de gros sel, une livre de riz, et trois kilos de pommes de terre. Est-ce que vous avez du beurre ?

L'épicier. — Mais oui, Madame. Il est très bon, il est tout frais.

Madame Thibaut. — Bien. Alors, une demi-livre, s'il vous plaît.

L'épicier. — C'est tout, Madame ?

Madame Thibaut. — Non, donnez-moi 200 grammes de fromage et une bouteille de lait... Il me faut encore un litre d'huile et six œufs.

L'épicier. — Voilà, Madame. Je prends la bouteille vide dans votre sac.

Madame Thibaut. — Oh ! J'ai cassé un œuf.

L'épicier. — Ce n'est rien. Je vais vous le remplacer.

Madame Thibaut. — Merci beaucoup. Combien est-ce que je vous dois, Monsieur ?

L'épicier. — Ça fait 1.145 francs, Madame... Merci beaucoup. Au revoir, Madame.

Madame Thibaut. — Au revoir, Monsieur. Viens, Paul. Maintenant, allons chez le boucher. Il me faut de la viande.

Paul. — Demain, c'est dimanche. Est-ce que les boucheries seront fermées ?

Madame Thibaut. — Non, elles sont fermées le lundi. Mais le dimanche matin, il y a beaucoup de monde. Je préfère acheter la viande aujourd'hui.

Paul. — Et après, Maman ?

Madame Thibaut. — Après nous passerons chez le marchand de légumes et de fruits. J'achèterai des haricots verts, des tomates et peut-être un chou.

Paul. — Et quels fruits, Maman ?

Madame Thibaut. — Du raisin et des oranges.



Est-ce que tu vas aussi chez le boulanger ?

Nous allons faire des courses toutes les deux.

Tu iras les chercher à sept heures.

LEÇON 21. — MÉCANISMES.

Aller (présent et futur) :
formes affirmative et négative.

VOIX : Catherine, Monsieur Thibaut,
Madame Thibaut.

Catherine. — Tu sors, Maman ?

Madame Thibaut. — Oui, je vais chez le boucher. Je veux un kilo de bœuf et une tranche de bifteck.

Catherine. — Est-ce que tu vas aussi chez le boulanger ?

Madame Thibaut. — Non, je ne vais pas chez le boulanger.

Catherine. — Ah ! Et Paul, où est-ce qu'il va ?

Madame Thibaut. — Paul va chez l'épicier.

Monsieur Thibaut. — Mais non, il ne va pas chez l'épicier. Il va m'acheter des cigarettes.

Madame Thibaut. — Catherine, viens avec moi. Nous allons faire des courses toutes les deux.
Monseigneur Thibaut. — Alors, vous n'allez pas chez mon frère ?
Madame Thibaut. — Non, il est trop tard. Vous irez demain après-midi.
Catherine. — Nous irons en voiture ?
Monseigneur Thibaut. — Non, demain j'irai à l'usine. Je n'irai pas avec vous.
Madame Thibaut. — Tant pis. Les enfants iront à pied. Tu iras les chercher à 7 heures.

LEÇON 21. — PHONÉTIQUE.

à - ô - è

Voix : *Madame Thibaut, Paul.*

Madame Thibaut. — Entrons dans ce magasin.
Paul. — Tu prends de la viande ?
Madame Thibaut. — Oui, je prendrai du mouton.
Paul. — Je l'aime bien, c'est bon.
Madame Thibaut. — Ensuite, nous irons chez le pharmacien.
Paul. — Demain, dimanche, nous aurons des invités.
Madame Thibaut. — Oui, ta tante Lucie et ton oncle René. Maintenant rentrons à la maison.
Paul. — Ah ! enfin !

C'est bon, le mouton — Mon oncle — Je prends la viande
 Demain, c'est dimanche — Très bien — Viens dans le magasin
 Enfin — Revenons maintenant.

LEÇON 21. — CONVERSATION

Madame Thibaut dit à Paul de venir avec elle faire des courses. Pourquoi ?
 Où est-ce que Madame Thibaut va d'abord ?
 Qu'est-ce qu'il lui faut aujourd'hui ? C'est tout ?
 Le beurre de l'épicier est bon ?
 Qu'est-ce que l'épicier prend dans le sac de Madame Thibaut ? Pourquoi ?

L'épicier remplace un œuf. Pourquoi ?
 Combien est-ce que Madame Thibaut donne à l'épicier.
 Est-ce qu'elle a de la monnaie ? (oui, elle en a).
 Est-ce que Madame Thibaut va seulement chez l'épicier ? Pourquoi ? (Il lui faut de la viande).

Les boucheries sont fermées le dimanche ?
 Madame Thibaut préfère acheter la viande le samedi. Pourquoi ?
 Qu'est-ce qu'elle achète chez le marchand de légumes ?
 Qu'est-ce qu'on fait avec le raisin ?
 Vous mangez de la viande tous les jours ?
 Qu'est-ce que vous prenez à la fin du repas ?
 Vous buvez du lait ? du vin ? de la bière ?
 Vous mangez du raisin à chaque repas ?
 Et des tomates, vous en mangez ?
 Vous avez une bouteille vide dans votre sac ?
 Vous ne mangez pas d'œufs ?
 Vous aimez mieux le riz ou les pommes de terre ?
 Qu'est-ce que vous faites avec de l'huile ?
 Qu'est-ce que Madame Thibaut veut acheter chez le boucher ?
 Est-ce qu'elle va aussi chez le boulanger ?
 Et Paul, où est-ce qu'il va ?
 Est-ce que Madame Thibaut et les enfants vont chez le père de Monsieur Thibaut aujourd'hui ?
 Monsieur Thibaut ira avec eux ? Ils iront en voiture ?
 Comment irez-vous à Versailles dimanche ?

Quelle est la question ?

1. Non, je n'en mange pas.
2. Souvent je mange du riz
3. Il me faut du lait et de la viande.
4. Chez le boucher, bien sûr.
5. Non, je ne vais pas à l'école.

Voici la réponse :

1. Non, je n'en mange pas.
2. Souvent je mange du riz
3. Il me faut du lait et de la viande.
4. Chez le boucher, bien sûr.
5. Non, je ne vais pas à l'école.



Est-ce que nous entrons
au cinéma ?

Donne les billets à l'ouvreuse.

N'oublie pas le pourboire.

LEÇON 31. — AU CINÉMA

Voix : Un jeune homme : *Alain.*
Une jeune fille : *Suzanne.*
Une ouvreuse.

- Alain.* — Est-ce que nous entrons au cinéma ?
Suzanne. — Si tu veux. On donne « Notre-Dame de Paris ».
Alain. — C'est d'après le roman de Victor Hugo, n'est-ce pas ?
Suzanne. — Oui. Ça doit être bien ; et c'est un film en couleurs.
Alain. — Alors, je vais faire la queue pour les places. Qu'est-ce que tu préfères ? des orchestre ou des balcon ?
Suzanne. — J'aime mieux des orchestre.
Alain. — Voilà. J'ai les billets.
Suzanne. — Attends un peu avant d'entrer. C'est permanent : le grand film passera dans trois quarts d'heure. Donne-moi les billets ; je les garderai dans mon sac.
Alain. — Regardons les photos... Qui est cet artiste ?
Suzanne. — Celui qui joue Quasimodo ? Je ne sais pas.
Alain. — Qu'est-ce qu'il y a d'autre au programme ?
Suzanne. — Certainement les actualités...
Alain. — Il y a aussi un documentaire sur la pêche.
Suzanne. — J'aimerais mieux un dessin animé...
Alain. — Mais il y en a un aussi !
Suzanne. — Les gens sortent. Le grand film est fini. Entrons.
Alain. — Tu as raison.
Suzanne. — Donne les billets à l'ouvreuse. N'oublie pas le pourboire.
L'ouvreuse. — Vos billets, messieurs-dames. Merci. Venez par ici. Vous avez deux places là, au milieu.
Suzanne. — C'est trop près de l'écran.

- Alain.* — Nous pouvons nous mettre sur le côté.
L'ouvreuse. — Alors prenez ces deux fauteuils au bout du rang.
Suzanne. — J'aime mieux ça. Et toi ?
Alain. — Moi aussi.



Je suis allé au cinéma.

J'ai vu un très beau film.

LEÇON 31. — MÉCANISMES.

En — Y (pour le lieu)
Révision générale de l'interrogation

Voix : *Robert, Aline.*

- Robert.* — Je suis allé au cinéma. J'ai vu un très beau film.
Aline. — Quel film ?
Robert. — Buffalo Bill.
Aline. — Mais c'est un très vieux film !
Robert. — Non ! Il vient de sortir.
Aline. — Quand y êtes-vous allé ?
Robert. — Cet après-midi, j'en viens.
Aline. — Tout seul ?
Robert. — Non, j'y suis allé avec Janine.
Aline. — Qui est Janine ?
Robert. — C'est une amie.
Aline. — Je ne la connais pas. Où est-ce qu'elle habite ?
Robert. — Je ne peux pas répondre.
Aline. — Pourquoi ?

Robert. — Parce que je ne le sais pas.
Aline. — Comment l'avez-vous connue ?
Robert. — Au cinéma.
Aline. — Quand ?
Robert. — Cet après-midi.

LEÇON 31. — PHONÉTIQUE.

œ — ä — ë — ö — s

Voix : *Henri, Germaine.*

Henri. — Demain, nous irons au cinéma.
Germaine. — Allons-y ce soir. Le lundi est un bon jour.
Henri. — Oui.
Germaine. — Aux Champs-Élysées, on donne « Notre-Dame de Paris ». C'est un film français.
Henri. — Mon voisin l'a vu dimanche.
Germaine. — Qui donc ?
Henri. — Monsieur Lebrun, un voisin du cinquième. Je l'ai rencontré ce matin.
Germaine. — Est-ce qu'il y a un dessin animé avec le grand film ?
Henri. — Je pense que oui. Nous aurons aussi un documentaire.
Germaine. — Alors, c'est entendu. Dinons vite et nous prendrons l'autobus.
Henri. — Oui, le cent vingt et un.

Il est grand — je pense — dimanche matin
 C'est bon — une belle maison — nous prendrons l'autobus
 Un dessin animé — quelqu'un viendra lundi
 J'ai rencontré un voisin

LEÇON 31. — CONVERSATION

Qu'est-ce qu'on donne au cinéma ? Ce film vient de sortir ?
 Qu'est-ce que le jeune homme fait avant d'acheter un billet ?
 Quelles places préférez-vous au cinéma ? Pourquoi ?
 Pourquoi la jeune fille décide-t-elle d'attendre un peu avant d'entrer ?
 Le garçon met les billets dans sa poche ?
 Il y a seulement un film au programme ?
 Qui est-ce qui place les gens au cinéma ? Qu'est-ce que vous lui donnez ?
 Quelles places l'ouvreuse offre-t-elle d'abord à nos deux amis ?
 La jeune fille ne les accepte pas. Pourquoi ?
 Où vont-ils s'asseoir ensuite ?
 Qu'est-ce que vous faites avant d'entrer au cinéma ?
 Est-ce que vous décidez de voir un film d'après les photos qui sont présentées ?
 Qu'est-ce que vous achetez dans une boulangerie ? (j'y achète...)
 Qu'est-ce que vous achèterez à la boulangerie ce soir ?
 (j'y achèterai, je n'y achèterai rien).
 Qu'est-ce que vous avez acheté à la boulangerie hier ?
 Vous êtes venu en classe à 9 heures ? (oui, j'y suis venu à 9 heures).
 Vous viendrez en classe demain ? (oui, j'y viendrai sûrement).
 Vous viendrez en classe dimanche ? (non je n'y viendrai pas).
 Est-ce que Monsieur X. viendra en classe cet après-midi.
 Qu'est-ce que vous prendrez à la boulangerie ? (j'y prendrai...)
 Est-ce qu'il est venu en classe cette nuit ? (non, il n'y est pas venu).
 Vous irez au Jardin du Luxembourg ? Qu'est-ce que vous y ferez ?

Voici la réponse :

Quelle est la question ?

1. Oui, il est sorti le mois dernier. Ce film vient de sortir ?
2. Il y a aussi des actualités et un documentaire. Qu'est-ce qu'il y a d'autre au programme ?
3. J'aime la séance du soir. Quelle séance aimez-vous ?
4. Il y verra beaucoup de tableaux. Qu'est-ce qu'il verra au musée ?
5. Je lui donne un pourboire. Qu'est-ce que vous donnez à l'ouvreuse ?
6. Il y achètera sûrement de la viande. Qu'est-ce qu'il achètera à la boucherie ?

UN PEU DE GRAMMAIRE

REMARQUEZ :

Il y a *beaucoup* de monde, il y a *plein* de monde.
 Il y a *assez* de chocolat, ça suffit.
 Il y a *trop* de pain, mais *pas assez* de jambon.
 Il y a *un peu* de sauce, vous *en* voulez *un peu* ?
 Il y a *peu* de café, il n'y *en* a *pas assez*.
 Il n'y a *pas de* train le matin, il y *en* a *un* l'après-midi.
 Il n'y a *plus de* vin, voulez-vous *de* l'eau ?
 Je n'ai *pas d'*argent, je ne peux pas vous *en* donner.
 Vous n'avez *pas de* monnaie, je n'*en* ai *pas non plus*.
 Je n'ai *pas de* stylo, *ni de* papier.
 Vous n'avez *pas de* savon ? — Non, nous *en* manduons.
 Il reste *des* cigarettes ? — Non, il n'*en* reste *plus*.
 De la mémoire, je n'*en* ai *pas du tout* !
 Il y a *de* l'espoir ? — Oui, il y *en* a encore *un peu*.

APPRENEZ A UTILISER LE PRONOM « EN » :

Avec l'impératif :

Donnez	m'	en	un
			un peu
Donnez	lui		un kilo

Vous *en* voulez combien ?
 — Donnez m'*en* trois.
 Il *en* a assez ?
 — Non, donne-lui *en* encore un peu.
 Elle n'*en* veut plus ?
 — Si, donnez-lui *en* une douzaine.

Avec l'indicatif :

Je	t'	en	un
Je	vous	donne	un peu
Je	lui		quelques-uns
			combien ?

Vous	m'	en	une livre
	lui	donnez	quelques-unes
			trop

Vous voulez des roses ? Je vous *en* donne combien ?
 — Vous m'*en* donnez une douzaine.



QUELQUES IMPÉRATIFS NÉGATIFS

Soyez discret, ne lui *en* parlez pas !
 Surtout, ne lui *en* donnez pas, il ne doit pas *en* manger !
 Tu as téléphoné à Frédéric ? Ne m'*en* parle pas, j'ai oublié !

pratique de la langue

APPRENDRE A EXPRIMER LA QUANTITÉ

VOUS VOULEZ MENTIONNER UNE CERTAINE QUANTITÉ OU DESIGNER UNE PARTIE D'UN OBJET (OBJET CONCRET OU ABSTRAIT)

Du fromage	De la viande	De l' amour
Du pain	De la chance	De l' eau
Du vin	De la musique	De l' espoir
Du sport		

VOUS VOULEZ MENTIONNER UN CERTAIN NOMBRE D'OBJETS (QU'ON PEUT COMPTER, QUI SONT DIFFÉRENTS, DISTINCTS):

Des fromages
Des pains
Des vins
Des eaux
Des chances

VOUS VOULEZ APPRÉCIER UNE QUANTITÉ:

Un peu de fromage
Un peu d'espoir

Quelques fromages (différents)
Quelques ennuis

Beaucoup de vin
Beaucoup d'amour

Beaucoup de vins (différents)
Beaucoup d'ennuis

VOUS VOULEZ PRÉCISER CETTE QUANTITÉ:

Un verre de lait
Une bouteille d'eau
Trois kilos d'oranges

EXERCICE 1

Modèle

- Qu'est-ce que vous prenez comme boisson ? Du vin, de la bière, de l'eau minérale ?
- Du vin.
- Rouge ou rosé ?
- Vous avez du Beaujolais ?
- Je n'ai pas de Beaujolais, j'ai du Côtes-du-Rhône.
- Bien, un Côtes-du-Rhône.

Construisez un dialogue sur ce modèle en utilisant les mots suivants :

Hors-d'œuvres :

(La) salade de tomates. (Les) radis. (Les) carottes râpées.
(Le) pâté de campagne. (Les) harengs à l'huile.

Plats garnis :

(La) blanquette. (Le) rôti de veau. (L')agneau rôti.
(Le) brochet au beurre blanc. (La) daurade grillée.

Desserts :

(La) crème caramel. (La) mousse au chocolat. (La) tarte aux pommes. (Le) gâteau aux amandes. (Les) fruits.

EXERCICE 2

Modèle

- Qu'est-ce qu'il y a comme dessert, « y a » de la glace ?
- Non, « y en a pas » aujourd'hui, « y a » du fromage et des fruits.
- « J'en veux pas ». « Y a pas » de gâteau ?
- Non, tu n'as qu'à manger du fromage.
- Du fromage, je n'en veux pas, on en mange tout le temps.
- « Y a » des fruits, tu en veux ?
- Non, « je veux pas » de fruits, je veux de la glace.
- Je ne peux pas t'en donner, puisqu'il n'y en a pas !

Transposez ce dialogue, en choisissant à partir des séries suivantes :

Au bar ou dans un magasin :

- Les fromages: le camembert, le gruyère, le roquefort, le chèvre.
- Les apéritifs: le Dubonnet, le Martini, le Whisky, le Porto, le Pernod, la Suze.
- Les tisanes: le tilleul, la menthe, la verveine, le thé, la camomille.

Note: Pour la demande, soit au bar, soit dans un magasin, vous pouvez dire aussi :

Il n'y a pas de... ?

Vous n'avez pas de... ?

EXERCICE 3

Et maintenant pouvez-vous répondre à ces questions ?

- Vous voulez combien de bouteilles de lait ?
- Vous voulez du lait écrémé ou du lait entier ?
- Il reste de l'huile d'olive ?
- Comment ? Il n'y a pas assez de papier ?
- Tu dis qu'il n'y a plus de pain ?
- Vous ne trouvez pas qu'il y a trop de violence à la « télé » ?
- Des piles ? Je vous en donne combien ?
- Il y a beaucoup de chômeurs chez les jeunes, dans votre pays ?
- Vous aimez le chocolat au lait ? Vous en voulez ?

« JE PRENDS RENDEZ-VOUS AVEC VOUS »

QUELQUES EXPRESSIONS UTILES POUR DEMANDER, DONNER OU REFUSER UN RENDEZ-VOUS

- Vous demandez un rendez-vous à un médecin, un dentiste, etc. :
 - Je téléphone pour prendre rendez-vous...
 - Je voudrais un rendez-vous pour le lundi 10.
 - Est-ce que je pourrais avoir un rendez-vous avec le docteur demain après-midi ?
 - Vous pouvez me donner un rendez-vous pour la semaine prochaine ?
- Vous demandez un rendez-vous à un ami :
 - Vous êtes libre mardi soir ?
 - Est-ce que vous seriez libre ce soir ?
 - Est-ce qu'on pourrait se voir demain à midi ou en fin d'après-midi.
 - On peut se voir ce soir ?
- Vous acceptez le rendez-vous :
 - Oui, avec plaisir.
 - D'accord, c'est entendu.
 - Oui, c'est possible.
 - « O.K. », à ce soir.
- Vous n'êtes pas sûr(e) d'être libre :
 - Attendez un instant s'il vous plaît, je vais voir si je suis libre.
 - Vous patientez un moment, je vais chercher mon carnet de rendez-vous.
 - Un instant s'il vous plaît, je vais voir.
 - Je ne suis pas sûr(e) d'être libre, attends une minute, je prends mon carnet.
- Vous refusez le rendez-vous :
 - Je suis désolé(e), je ne suis pas libre demain soir.
 - C'est impossible, je regrette, je suis très pris en ce moment.
 - Je suis vraiment désolé(e), je ne suis pas libre avant la semaine prochaine.
 - Je ne peux pas, malheureusement, j'ai déjà un rendez-vous.
 - Excusez-moi, mais je ne suis pas libre.
- Vous voulez annuler ou déplacer un rendez-vous :
 - Je vais voir si je peux déplacer mon rendez-vous.
 - Je vais tâcher de me libérer.
 - Rappelle-moi ce soir.
 - Je te rappelle pour confirmer.
- Vous fixer l'heure et le lieu du rendez-vous :
 - On se retrouve où et à quelle heure ?
 - Tu passes me prendre ?
 - Je passe te prendre.
 - On se donne rendez-vous au bar du Théâtre, à midi.
 - On se retrouve devant l'entrée du cinéma.
- Vous prenez congé :
 - C'est d'accord, à tout à l'heure !
 - Entendu, à ce soir.
 - A demain ! A ce soir !
 - Salut, à bientôt !
 - Bon, au revoir !

**SITUATION 3
LE GRUTIER**

L'enquêteur: Monsieur, s'il vous plaît, vous voulez bien répondre à quelques questions ?

Le grutier: « Ouais », pourquoi pas, quelles questions ?

L'enquêteur: D'abord, où est-ce que vous travaillez ?

Le grutier: Moi, je suis dans le bâtiment.

L'enquêteur: Votre profession ?

Le grutier: « Ben », je suis grutier.

L'enquêteur: Vous déjeunez où ?

Le grutier: Je mange sur le chantier. J'apporte ma gamelle. Quelquefois, je vais au restaurant.

L'enquêteur: Vous finissez le travail à quelle heure ?

Le grutier: A cinq heures et demie.

L'enquêteur: Et vous rentrez chez vous comment ?

Le grutier: « Ben », j'ai ma voiture.

L'enquêteur: Le soir, vous sortez ?

Le grutier: Le soir, je regarde la « télé », le samedi, je vais au cinéma quelquefois.

L'enquêteur: Vous pratiquez un sport ?

Le grutier: Oui, je fais de la bicyclette.

L'enquêteur: Vous répondez si vous voulez à la dernière question. Vous gagnez combien ?

Le grutier: Cinq mille francs par mois.

L'enquêteur: Merci beaucoup.

**SITUATION 5
LES « LOUBARDS »**

L'enquêteur: Pardon, Messieurs, je veux vous poser quelques questions ?

Jeune homme 1: « Faut voir », il s'agit de quoi ?

L'enquêteur: Vous travaillez où ?

Jeune homme 2: « On travaille pas ».

L'enquêteur: A midi, vous déjeunez ?

Jeune homme 2: « On bouffe pas », on est « fauchés », nous.

L'enquêteur: Et vous circulez comment ?

Jeune homme 1: En moto, « on a la Honda ».

L'enquêteur: Le soir, vous sortez ?

Jeune homme 2: « C'est sûr qu'on sort ». On va à La Bastille³. Et vous, qu'est-ce que vous faites ?

L'enquêteur: Je suis journaliste. Vous pratiquez un sport ?

Jeune homme 1: « Ben » oui, on fait de la moto.

L'enquêteur: Merci.

**SITUATION 4:
L'ENFANT**

L'enquêteur: S'il te plaît, jeune homme, je peux te poser quelques questions ?

L'enfant: Quoi ? Qu'est-ce que c'est ?

L'enquêteur: Où est-ce que tu travailles ?

L'enfant: « Je travaille pas », je suis à l'école.

L'enquêteur: « Et où tu manges à midi » ?

L'enfant: A la cantine.

L'enquêteur: Tu finis l'école à quelle heure ?

L'enfant: A quatre heures et demie.

L'enquêteur: Comment tu rentres chez toi ?

L'enfant: Eh « ben », à pied.

L'enquêteur: Et le soir, tu sors ?

L'enfant: « Moi, je sors pas, moi, ma mère, elle veut pas ».

L'enquêteur: Tu pratiques un sport ?

L'enfant: Oui, je fais de la « gym » à l'école.

L'enquêteur: Tu as de l'argent de poche ?

L'enfant: J'ai dix francs par semaine.

L'enquêteur: Merci.

**SITUATION 6
LE TRAVAILLEUR IMMIGRÉ**

L'enquêteur: Monsieur, s'il vous plaît, je peux vous poser quelques questions ?

Le travailleur: Oui, d'accord.

L'enquêteur: Qu'est-ce que vous faites ?

Le travailleur: Je suis O.S. chez Renault⁴.

L'enquêteur: Vous déjeunez où ?

Le travailleur: A la cantine.

L'enquêteur: Vous finissez à quelle heure ?

Le travailleur: Ça dépend des jours, je fais les trois-huit⁵.

L'enquêteur: Vous circulez comment ?

Le travailleur: « Y a » le car de l'usine.

L'enquêteur: Qu'est-ce que vous faites le soir ?

Le travailleur: Je regarde la « télé », quelquefois on va au bistro.

L'enquêteur: Vous pratiquez un sport ?

Le travailleur: Non, je regarde le « foot » à la « télé ».

L'enquêteur: Maintenant, vous répondez si vous voulez. Combien gagnez-vous ?

Le travailleur: Je suis travailleur immigré. Je suis payé au S.M.I.C.⁶.

L'enquêteur: Merci beaucoup.

SITUATION 3 LE STEAK DE JANINE

Au restaurant.

Janine: Monsieur, s'il vous plaît.

Le garçon: Vous avez choisi, Madame?

Janine: Oui, je voudrais un steak-frites.

Le garçon: Ne prenez pas le steak, il n'est pas tendre.

Janine: Comment, il n'est pas tendre?

Le garçon: Ecoutez, moi, je ne vous conseille pas le steak. Prenez un filet.

Janine: A soixante francs, merci! Moi, je ne suis pas une touriste, je voudrais un steak-frites tout simplement.

Le garçon: Comme vous voudrez, Madame. C'est pour vous, « hein »!

Janine: Je vous remercie. Alors, donnez-moi un rôti de veau avec des petits pois.

Le garçon: Euh, c'est que... il n'est pas fameux, le veau.

Janine: Pas fameux?

Le garçon: Non, pas fameux!

Janine: Et le porc, il est comment?

Le garçon: Ah, le porc, il était bon, mais... « y'en a » plus!

Janine: Bon, « ben », je prendrai un poisson, une sole.

Le garçon: Et qu'est-ce que vous voulez comme boisson?

Janine: Un quart de blanc, s'il vous plaît.

SITUATION 4 AU VESTIAIRE

Dans un hall de théâtre.

La dame: Vous me donnez votre numéro, s'il vous plaît.

Le client: Tenez, Madame.

La dame: Voilà vos affaires, il y a autre chose?

Le client: Oui, un appareil de photos.

La dame: Le voilà.

Le client: Mais ce n'est pas mon manteau!

La dame: Mais Monsieur, c'est votre numéro!

Le client: Ce n'est pas possible, le mien est gris foncé.

La dame: Monsieur, c'est votre numéro!

Le client: Oui, c'est mon numéro, mais ce n'est pas mon manteau.

La dame: Je vais regarder le numéro d'à côté. Ce manteau, c'est le vôtre?

Le client: Mais oui, c'est le mien.

La dame: Excusez-moi, je me suis trompée.

Le client: Je vous en prie!

SITUATION 5 J'AI PERDU MON TICKET

Dans un atelier de cordonnier.

Le cordonnier: Bonjour, Madame. Qu'est-ce que c'est pour vous?

La cliente: Je viens chercher mes chaussures, mais j'ai perdu mon ticket.

Le cordonnier: Vous avez perdu votre ticket! Mais qu'est-ce que je vais faire, moi!

La cliente: Je suis venue lundi.

Le cordonnier: Oh « ben », pour moi lundi, mardi, mercredi, c'est la même chose! Le même travail!

La cliente: Je suis désolée.

Le cordonnier: Vous êtes désolée, vous êtes désolée, et moi alors? Je ne vais pas ouvrir tous mes sacs. Mais vous avez bien cherché votre ticket?

La cliente: Mais oui, il était dans ma poche... Alors qu'est-ce qu'on fait?

Le cordonnier: Vous pouvez repasser demain. Mais ça vous fera cinq francs de plus!

Le lendemain

La cliente: Je vous dois combien, Monsieur?

Le cordonnier: Eh bien, soixante plus cinq francs. Ça fait soixante-cinq francs.

La cliente: Mais j'ai mon ticket!

Le cordonnier: « Ben » oui, aujourd'hui, mais pas hier! Et j'ai ouvert tous mes paquets.

La cliente: Le talon est mal réparé.

Le cordonnier: Je répare vos chaussures, vous perdez votre ticket, j'ouvre tous mes sacs, je retrouve vos chaussures et vous n'êtes pas contente!

La cliente: Oui, mais pour soixante cinq francs...

Le cordonnier: Ah, vous trouvez que c'est cher!

La cliente: Un peu, oui...

Le cordonnier: Ah « ben » vous savez, il y a d'autres cordonniers!

La cliente: Heureusement! Au revoir Monsieur!

Le cordonnier: « Salut », Madame!

UN EXEMPLE DE CARTE DE RESTAURANT FRANÇAIS

Voici un exemple de carte de restaurant français :

Hors d'œuvres

Carottes rapées
Crudités
Œuf dur mayonnaise
Harengs à l'huile
Pâté de campagne
Saucisson
Radis beurre
Escargots de Bourgogne
Salade verte

Poissons

Soie meunière
Truite aux amandes
Daurade au four
Bouillabaisse
Saumon fumé
Saumon à la sauce tartare

Viandes

Steak pommes frites
Rosbif pommes sautées
Escalope à la crème
Côtes de mouton grillées
Rôti de porc aux lentilles
Blanquette de veau
Ragoût de mouton
Pot-au-feu
Coq-au-vin
Poulet rôti
Gigot haricots verts

Fromages

Camembert
Chèvre
Gruyère
Brie
Roquefort

Desserts

Tarte aux pommes
Gâteau du chef
Crème caramel
Soufflé au Grand Marnier
Compote de pommes

Eaux minérales

Vittel
Vichy
Evian
Périer

Vins

Bourgogne
Pommard
Meursault
Côte de Beaune

Bordeaux
Saint-Emilion
Saint-Estèphe
Château-Lafite
Médoc

Divers

Beaujolais
Côtes-du-Rhône
Rosé de Provence
Réserve du Patron
1/4 vin rouge
1/4 vin rosé ou blanc

En choisissant dans cette liste, composez trois menus différents :

- Un menu touristique (un repas moyen, ordinaire).
- Un menu gastronomique (un repas de fête).
- Un menu diététique (un repas de régime).

SITUATION 3 LE STEAK DE JANINE

Au restaurant.

Janine : Monsieur, s'il vous plaît.

Le garçon : Vous avez choisi, Madame ?

Janine : Oui, je voudrais un steak-frites.

Le garçon : Ne prenez pas le steak, il n'est pas tendre.

Janine : Comment, il n'est pas tendre ?

Le garçon : Ecoutez, moi, je ne vous conseille pas le steak. Prenez un filet.

Janine : A soixante francs, merci ! Moi, je ne suis pas une touriste, je voudrais un steak-frites tout simplement.

Le garçon : Comme vous voudrez, Madame. C'est pour vous, « hein » !

Janine : Je vous remercie. Alors, donnez-moi un rôti de veau avec des petits pois.

Le garçon : Euh, c'est que... il n'est pas fameux, le veau.

Janine : Pas fameux ?

Le garçon : Non, pas fameux !

Janine : Et le porc, il est comment ?

Le garçon : Ah, le porc, il était bon, mais... « y'en a » plus !

Janine : Bon, « ben », je prendrai un poisson, une sole.

Le garçon : Et qu'est-ce que vous voulez comme boisson ?

Janine : Un quart de blanc, s'il vous plaît.

SITUATION 4 AU VESTIAIRE

Dans un hall de théâtre.

La dame : Vous me donnez votre numéro, s'il vous plaît.

Le client : Tenez, Madame.

La dame : Voilà vos affaires, il y a autre chose ?

Le client : Oui, un appareil de photos.

La dame : Le voilà.

Le client : Mais ce n'est pas mon manteau !

La dame : Mais Monsieur, c'est votre numéro !

Le client : Ce n'est pas possible, le mien est gris foncé.

La dame : Monsieur, c'est votre numéro !

Le client : Oui, c'est mon numéro, mais ce n'est pas mon manteau.

La dame : Je vais regarder le numéro d'à côté. Ce manteau, c'est le vôtre ?

Le client : Mais oui, c'est le mien.

La dame : Excusez-moi, je me suis trompée.

Le client : Je vous en prie !

SITUATION 5 J'AI PERDU MON TICKET

Dans un atelier de cordonnier.

Le cordonnier : Bonjour, Madame. Qu'est-ce que c'est pour vous ?

La cliente : Je viens chercher mes chaussures, mais j'ai perdu mon ticket.

Le cordonnier : Vous avez perdu votre ticket ! Mais qu'est-ce que je vais faire, moi !

La cliente : Je suis venue lundi.

Le cordonnier : Oh « ben », pour moi lundi, mardi, mercredi, c'est la même chose ! Le même travail !

La cliente : Je suis désolée.

Le cordonnier : Vous êtes désolée, vous êtes désolée, et moi alors ? Je ne vais pas ouvrir tous mes sacs. Mais vous avez bien cherché votre ticket ?

La cliente : Mais oui, il était dans ma poche... Alors qu'est-ce qu'on fait ?

Le cordonnier : Vous pouvez repasser demain. Mais ça vous fera cinq francs de plus !

Le lendemain

La cliente : Je vous dois combien, Monsieur ?

Le cordonnier : Eh bien, soixante plus cinq francs. Ça fait soixante-cinq francs.

La cliente : Mais j'ai mon ticket !

Le cordonnier : « Ben » oui, aujourd'hui, mais pas hier ! Et j'ai ouvert tous mes paquets.

La cliente : Le talon est mal réparé.

Le cordonnier : Je répare vos chaussures, vous perdez votre ticket, j'ouvre tous mes sacs, je retrouve vos chaussures et vous n'êtes pas contente !

La cliente : Oui, mais pour soixante cinq francs...

Le cordonnier : Ah, vous trouvez que c'est cher !

La cliente : Un peu, oui...

Le cordonnier : Ah « ben » vous savez, il y a d'autres cordonniers !

La cliente : Heureusement ! Au revoir Monsieur !

Le cordonnier : « Salut », Madame !

TEXTES DES DIALOGUES

SITUATION 1 LE COUP DE FIL

Dans un restaurant.

Le serveur: Messieurs-Dames, vous avez choisi?

**Le client*: Un instant, s'il vous plaît.

(à la cliente): Excuse-moi, je reviens tout de suite, il faut que je « passe un coup de fil ».

(au serveur): Où est le téléphone s'il vous plaît?

Le serveur: Au sous-sol.

Le client: Vous avez des pièces?

Le serveur: Non, demandez à la caisse.

A la caisse.

Le client: Je voudrais la monnaie de dix francs, s'il vous plaît.

La caissière: Tenez, voilà.

Le client: Merci.

Devant les cabines téléphoniques.

Une employée: Celui-là ne marche pas. Il ne rend pas les pièces. Prenez l'autre.

Le client: Allô! Antonio! C'est toi, ça marche l'affaire? OK! A demain!

Dans la salle de restaurant.

La cliente: Alors, ce coup de fil?

Le client: Très bien! Bon, alors, tu as choisi?

SITUATION 3 OÙ SONT LES BILLETS D'AVION?

Dans un appartement.

**Le mari*: Allô, je te dérange?

L'épouse: « Ben », j'étais sous la douche.

Le mari: Je te rappelle si tu veux?

L'épouse: Non, non, ça ne fait rien. Qu'est-ce qu'il y a?

Le mari: Dis-moi! Qu'est-ce que tu as fait des billets d'avion? J'ai cherché partout, je ne les trouve pas.

L'épouse: Mais je les ai!

**Le mari*: Ah bon! Et les passeports, tu les as aussi?

L'épouse: Non, les passeports, je les ai mis dans ta serviette, au fond, avec le guide bleu, dans tes papiers.

Le mari: Dans ma serviette? Attends, je regarde. Ah, oui, oui, je les ai. On part à midi. N'oublie pas. Ne sois pas en retard.

**L'épouse*: Non, non. A tout-à-l'heure.

SITUATION 2 JE CHERCHE LA GARE

Dans la rue.

Le jeune homme: Pardon Monsieur, je cherche la gare, c'est loin?

**Le passant*: La gare Saint-Lazare, non, « c'est pas loin ». Prenez cette rue-là, devant vous, c'est tout droit et puis à gauche.

Le jeune homme: C'est bien la gare pour Marseille?

Le passant: Ah, non, pour Marseille, c'est la gare de Lyon. Il faut prendre le métro. C'est assez loin. Allez au métro Saint-Lazare, vous prenez la direction Mairie d'Issy et vous changez à Concorde.

Le jeune homme: Ma valise est lourde...

Le passant: Prenez un taxi!

Le jeune homme: « J'ai pas » d'argent.

Le passant: Moi non plus! Tenez, voilà un ticket de métro!

Dans un bar avec ses copains.

Jeune homme 1: « Tu parles »! Un ticket de métro en dix minutes, c'est rien!

Jeune homme 2: Moi, j'ai vingt francs, regarde!

Jeune homme 1: Bravo, tu te débrouilles bien!

SITUATION 4 OÙ EST-CE QU'ON DÎNE CE SOIR?

Dans un bureau.

Le jeune homme: Tu sors avec moi ce soir?

**La jeune fille*: Oui, d'accord, c'est une bonne idée.

Le jeune homme: Où est-ce qu'on dîne?

La jeune fille: Où tu veux, ça m'est égal.

Le jeune homme: Tu connais un bon restaurant pas trop cher?

La jeune fille: Pourquoi pas à l'Entrecôte, Porte Maillot?

Le jeune homme: Il y a trop de monde, il faut attendre.

La jeune fille: Où est-ce qu'on peut manger des brochettes?

Le jeune homme: Rue Mouffetard, il y a des restaurants grecs pas trop chers, et il y a de l'ambiance.

La jeune fille: Oui, formidable!

Le jeune homme: On se retrouve à huit heures?

La jeune fille: Oui, Où? Ça se trouve où, la rue Mouffetard?

Le jeune homme: Tu ne connais pas « La Mouffe »! C'est derrière le Panthéon, métro Censier.

La jeune fille: Ah bon! D'accord! A ce soir, à la sortie du métro.

SITUATION 5 LES CAMBRIOLEURS

Dans un appartement.

✧ *Cambrioleur 1* : « T'as vu » la pendule sur la cheminée ?

Cambrioleur 2 : Oh, elle est trop grosse.

Cambrioleur 1 : Eh ! Regarde dans le buffet.

Cambrioleur 2 : Il est fermé à clef.

Cambrioleur 1 : « Ben » passe-moi la pince.

Cambrioleur 2 : Ma pince, qu'est-ce que j'ai fait de ma pince ?

Cambrioleur 1 : Tu ne la trouves pas ?

Cambrioleur 2 : « Ben non », je l'ai oubliée.

Cambrioleur 1 : Oh, « le fric, le fric », regarde sur l'armoire !

Cambrioleur 2 : Comment ? Tu es « marrant » toi ! C'est trop haut.

Cambrioleur 1 : « Eh ben », mets une chaise sur la table, dépêche-toi, quoi !

Cambrioleur 2 : J'ai peur, vas-y toi !

Cambrioleur 1 : Ecoute, tu veux le « fric », oui ou non ?

SITUATION 7 LA TOUR EIFFEL

Sous la Tour Eiffel

— *Le touriste* : Pardon, Madame, il y a un ascenseur pour monter ?

La femme : Oui.

Le touriste : Il va jusqu'en haut ?

La femme : Oui, quand il n'y a pas de vent.

Le touriste : Où se trouve l'entrée ?

La femme : C'est là-bas, devant vous, à côté de la boutique de souvenirs.

Le touriste : C'est là où il y a les gens ?

La femme : Oui, c'est ça.

Le touriste (s'adressant au guichet) : deux tickets, s'il vous plaît.

Un homme : Hé, Monsieur, la queue, c'est là-bas derrière !

Le touriste : Oh, excusez-moi !

(à sa femme) : Quelle vie ! Au Louvre, et maintenant à la Tour Eiffel !

SITUATION 6 LES PUCES

Au restaurant universitaire, file d'attente.

Etudiante 1 : Elle est jolie ta robe. Où est-ce que tu l'as achetée ?

✧ *Etudiante 2* : Aux Puces.

Etudiante 1 : Aux Puces, dans quelle boutique ?

Etudiante 2 : Chez Virginie.

Etudiante 1 : « Où c'est ça » ?

Etudiante 2 : Tu descends au métro Clignancourt. En sortant, tu prends la première rue en face et c'est tout de suite à gauche.

Etudiante 1 : Je vais y aller. Je veux acheter la même.

Etudiante 2 : Fais bien attention, c'est la deuxième ou troisième boutique sur la gauche.

...Les textes des dialogues enregistrésPremière situation:

Présentateur: -Vous faites des courses,

Elève 1 : -Oui.

Présentateur: -Vous devez acheter des produits dans la liste que je vous donne.

Elève 1 : -Pardon Monsieur vous avez des tomates ?

Vendeur : -Oui, vous voulez combien de tomates ?

Elève 1 : -Je veux un kilo.

Vendeur : -Un kilo de tomates, eh voilà, bien, ee... avec ça ?

Elève 1 : -Avec un kilo de pommes.

Vendeur : -Un kilo de pommes. Vous voulez des canadas et des goldens ?

Elève 1 : -Je veux des goldens.

Vendeur : -Un kilo ?

Elève 1 : -Deux kilos.

Vendeur : -Deux kilos... Ha ! Voilà, deux kilos de goldens et avec ça ?

Elève 1 : -Oui, c'est tout.

Vendeur : -Bien... Alors...

Elève 1 : -Je dois combien ?

Vendeur : -Deux kilos de goldens, ça fait dix francs, plus... dix-sept francs, s'il vous plaît.

Elève 1 : -Voilà Monsieur.

Vendeur : -Est-ce que vous avez deux francs ?

Elève 1 : -Je n'ai pas deux francs. Oui.

Vendeur : -Et voilà parfait. Voilà, merci Monsieur. Au revoir.

x x x

Vendeur : -Bonjour Monsieur.

Elève 1 : -Bonjour Monsieur, donnez-moi un paquet de cigarettes :

Vendeur : -Oui. Quelle cigarette vous voulez ?

Elève 1 : -Marlboro.

Vendeur : -Marlboro, un paquet ?

Elève 1 : -Oui. Un paquet.

Vendeur : -Avec filtre ou sans filtre ?

Elève 1 : -Sans filtre.

Vendeur : -Tenez.Voilà.Dix francs s'il vous plait.

Elève 1 : -Dix francs,c'est cher mais...

Vendeur : -Dix francs,s'il vous plait.Vous me donnez cinq francs.

Elève 1 : -Voilà.Cinq et cinq...Dix.Merci.

Vendeur : -Au revoir Monsieur.

Elève 1 : -Au revoir.

x x x

Elève 1 : -Bonjour Monsieur.

Vendeur : -Bonjour Mdn sieur.Qu'est-ce que vous voulez ?

Elève 1 : -La viande hachée.

Vendeur : -De la viande hachée.

Elève 1 : -Oui.

Vendeur : -Combien ?

Elève 1 : -Cinq cents grammes.

Vendeur : -Cinq cents grammes.Cinq cents grammes,voilà,et avec ça ?

Elève 1 : -Avec bifteck.

Vendeur : -Bifteck?

Elève 1 : -Trois.

Vendeur : -Des gros ou des petits ?

Elève 1 : -Eee...des petits.

Vendeur : -Des petits...trois petits biftecks.Voilà.Autre chose ?

Elève 1 : -Non,je ne veux pas autre chose.

Vendeur : -D'accord.Alors, ça fait trois petits biftecs.... je comptais...ça vous fera vingt francs,s'il vous plait.

Elève 1 : -Quinze francs.

Vendeur : -Vingt francs.

Elève 1 : -Vingt francs ?

Vendeur : -Oui.

Elève 1 : -Voilà vingt francs.

Vendeur : -Ah non ! C'est vingt centimes.

Elève 1 : -Pardon Monsieur.Je suis trompé,quinze francs,vingt francs.

Vendeur : -Et vingt francs.Merci beaucoup.Au revoir.

x x x

- Présentateur: -Vous m'écoutez. Vous faites des courses. Vous devez acheter des produits dans la liste que je vous donnerai. Voilà la liste.
- Vendeur : -Je suis le marchand, je suis le marchand, le vendeur. Bonjour Monsieur.
- Elève 2 : -Bonjour Monsieur.
- Vendeur : -Qu'est-ce que vous désirez ?
- Elève 2 : -Je veux un kilo de tomates.
- Vendeur : -Un kilo de tomates ?
- Elève 2 : -Tomates.
- Vendeur : -Un kilo de tomates, voilà un kilo de tomates, et avec ça ?
- Elève 2 : -Oui, un kilo de pommes ?
- Vendeur : -Un kilo de pommes ?
- Elève 2 : -Oui.
- Vendeur : -Vous voulez des goldens ou des canadas ?
- Elève 2 : -Des goldens.
- Vendeur : -Des goldens un kilo ?
- Elève 2 : -Oui, Monsieur.
- Vendeur : -Un kilo. Voilà, autre chose ?
- Elève 2 : -Un paquet cigarettes.
- Vendeur : -Un paquet de cigarettes ? ... Ah, désolé, mais je ne vends que des fruits, je ne vends pas de cigarettes.
- Elève 2 : -Alors, eh, cinq cents, cinq cents grammes de viande.
- Vendeur : -Cinq cents grammes de viande ?
- Elève 2 : -Oui.
- Vendeur : -Mais non, je ne vends que des fruits, je ne vends pas de viande, seulement des fruits, je ne vends pas de viande, je ne vends pas de cigarettes.
- Elève 2 : -Vous avez trois biftecks ?
- Vendeur : -J'ai pas de bifteck non plus. Je ne vends pas de viande. Il faut aller ailleurs, dans une boucherie eh, pas ici.
- Elève 2 : -Merci.
- Vendeur : -Je vous en prie. Eh, un kilo de goldens, un kilo de tomates, ça vous ferait douze francs, s'il vous plait.

- Elève 2 : -Voilà Monsieur.
- Vendeur : -Vous m'avez donné dix-sept francs, douze francs, oui ça c'est pour vous, ça c'est pour moi. Merci bien, voilà vos pommes et vos tomates, au revoir.
- Elève 2 : -Au revoir.
- x x x
- Vendeur : -Oui...
- Vendeur : -Bonjour Monsieur.
- Elève 2 : -Bonjour Monsieur.
- Vendeur : -Qu'est-ce qu'il vous faut ?
- Elève 2 : -Eh ! j'ai veux, je veux un paquet de cigarettes.
- Vendeur : -Un paquet de cigarettes ? Quelle cigarette vous voulez ?
- Elève 2 : -Un paquet de Gaulois.
- Vendeur : -De Gaulois, sans filtre, avec filtre ?
- Elève 2 : -Sans filtre.
- Vendeur : -Sans filtre, un paquet de cigarettes sans filtre.
- Elève 2 : -Et un boîte, et un boîte d'allumettes.
- Vendeur : -Et une boîte d'allumettes, des petites allumettes ?
- Elève 2 : -Non, grand.
- Vendeur : -Une grosse boîte d'allumettes, ça fait cinq, deux, ça fait sept francs s'il vous plait, sept francs, sept francs.
- Elève : -Sept, voilà Monsieur.
- Vendeur : -Merci bien, au revoir.
- x x x
- Elève 2 : -Bonjour Monsieur.
- Vendeur : -Bonjour Monsieur.
- Elève 2 : -Il faut que j'aille trois biftecks.
- Vendeur : -Trois biftecks, oui, des petits biftecks, des gros biftecks ?
- Elève 2 : -Des gros.
- Vendeur : -Des gros biftecks, trois gros biftecks, voilà et avec ça ?
- Elève 2 : -Avec cinq cents grammes de viande.
- Vendeur : -Cinq cents grammes de viande.
- Elève 2 : -Oui.

Vendeur : -Quelle viande vous voulez? Du rotis, des escalopes, des entrecôtes, de la viande hachée?

Elève 2 : -Du filet.

Vendeur : -Du filet, cent grammes du filet.

Elève 2 : -Oui.

Vendeur : -D'accord. Voilà. Cent grammes du filet. Autre chose?

Elève 2 : -Je ne veux rien.

Vendeur : -Rien d'autre. Et alors, bien, Ça vous fera trente francs, s'il vous plait.

Elève 2 : -Vingt francs et dix francs et trente francs. Merci beaucoup. Aurevoir monsieur.

Vendeur : -Au revoir.

x x x

Présentateur: -Eh bien, vous faites des courses, vous voulez acheter des produits dans la liste que je vous donne. voilà la liste

Elève 3 : -Oui.

Présentateur: -Alors allez-y.

Elève 3 : -Eh je dois...

Vendeur : -Bonjour monsieur.

Elève 3 : -Bonjour monsieur, je dois acheter beaucoup de choses.

Vendeur : -Oui.

Elève 3 : -Pour eh... Pourriez vous me donner un kilo de thomathesse?

Vendeur : -Un kilo de tomates?

Elève 3 : -Tomates.

Vendeur : -Oui, voilà un kilo de tomates, et avec ça?

Elève 3 : -Un kilo de pommes.

Vendeur : -Un kilo de pommes. Vous voulez des canadas, des goldens?

Elève 3 : -Des goldens.

Vendeur : -Des goldens, un kilo?

Elève 3 : -Un kilo.

Vendeur : -Un kilo, voilà, autre chose?

Elève 3 : -Un paquet, un paquet, un paquet de cigarettes.

Vendeur : -Je ne vends que des fruits et des légumes, il faut aller ailleurs, d'accord.

Elève 3 : -Combien ça coûte?

Vendeur : Alors un kilo de golden, cinq francs et tomates sept francs, ça fait douze francs, s'il vous plait.

Elève 3 : -Douze francs, dix francs, douze francs.

Vendeur : -Alors c'est dix centimes, c'est pas dix francs, c'est dix centimes.

Elève 3 : -Ah, oui, dix francs n'est ce pas?

Vendeur : -Ah, voilà, c'est bien au revoir monsieur.

Elève 3 : -Au revoir.

x x x

Elève 3 : -Je dois, je dois prendre une livre de la viande.

Vendeur : -Une livre de viande?

Elève 3 : -Oui.

Vendeur : -Quelle viande vous voulez?

Elève 3 : -Du bifteck.

Vendeur : -Du bifteck. Combien?

Elève 3 : -Trois biftecks.

Vendeur : -Trois biftecks. Vous voulez des gros ou des petits?

Elève 3 : -Un petit.

Vendeur : -Des petits, trois petits biftecks, alors, voilà, autre chose?

Elève 3 : -Non.

Vendeur : -Non, c'est tout. C'est tout, bien. Trois petits biftecks, ça vous fait quinze francs s'il vous plait.

Elève 3 : -Quinze francs?

Vendeur : -Oui.

Elève 3 : -Mais c'est trop cher.

Vendeur : -Oui, mais, vous savez la viande c'est chère. Il faut bien que les gens puissent vivre, moi, il faut bien que je vive aussi. C'est trop chère, mais c'est le prix, la vie est dure.

Elève 3 : -Je dois combien?

Vendeur : -Quinze francs.

Elève 3 : -Quinze.

Vendeur : -C'est trop cher parce que c'est du bifteck.

Elève 3 : -Voilà.

Vendeur : -Merci, merci beaucoup.

Elève 3 : -Merci.

Vendeur : -Au revoir.

Elève 3 : -Au revoir. monsieur. J'avais acheté un kilo de thomaté, du tomate, un kilo de pomme, un paquet de cigarette mais non, je n'en achetais pas eh...

une livre de la viande, trois biftecks, je dois acheter un paquet de cigarette.

x x x

Elève 3 : -Bonjour monsieur. Un paquet de Gaulois s'il vous plait.
 Vendeur : -Un paquet de Gaulois, avec filtre, sans filtre?
 Elève 3 : -Sans filtre.
 Vendeur : -Un paquet de Gaulois sans filtre. Voilà monsieur, ça fait.... Autre chose?
 Elève 3 : -Non.
 Vendeur : -Bien.
 Elève 3 : -C'est tout.
 Vendeur : -Ça vous fera dix francs alors.
 Elève 3 : -Oui.
 Vendeur : -Dix francs.
 Elève 3 : -Dix. Ça aussi c'est très cher.
 Vendeur : -Il faut arrêter de fumer.
 Elève 3 : -Voilà.
 Vendeur : -Voilà, ça suffit, merci, au revoir.
 Elève 3 : -Merci au revoir.

x x x

Deuxième Situation:

Présentateur: -Vous téléphonez à votre ami pour l'inviter à voir un film. Vous avez deux possibilités: La première c'est d'aller voir L'Arabesque, la deuxième c'est d'aller voir le Big. Alors vous téléphonez.

Aydın : -Marcel c'est toi?
 Marcel : -Bonjour je suis Marcel.
 Aydın : -Moi, je suis Aydın.
 Marcel : -Ça va?
 Aydın : -Comment, comment ça va?
 Marcel : -Oh bien.
 Aydın : -Je, je veux aller avec toi au Arabesque.
 Marcel : -Où
 Aydın : -Au Arabesque.
 Marcel : -Au Arabesque? C'est où ça? C'est où Arabesque?
 Aydın : -Au cinéma.
 Marcel : -Ah, au cinéma. Oui le film c'est Arabesque?
 Aydın : -Oui.
 Marcel : -D'accord, et quand est-ce que tu veux aller au cinéma?

Aydin : -A 14 heures.
 Marcel : -A 14 heures. Aujourd'hui?
 Aydin : -Non, samedi.
 Marcel : -Samedi 14 heures. A 14 heures je peux pas. Je dois aller voir un autre ami. On peut aller plutard si tu veux.
 Aydin : -Non seulement samedi.
 Marcel : -Samedi à 16 heures ou à 17 heures c'est pas possible? A 14 heures je peux partir, plus tard, peut-être, dans l'après-midi ou le soir?
 Aydin : -A 20 heures.
 Marcel : -A 20 heures, oui, très bien, pas de problème. On se retrouve au cinéma ou tu viens chez moi avant?
 Aydin : -Oui, je viens chez toi.
 Marcel : -D'accord, tu viens chez moi, on va au cinéma après.
 Aydin : -Oui.
 Marcel : -D'accord.
 Aydin : -Samedi, le soir.
 Marcel : -D'accord, salut.
 Aydin : -Salut.

x x x

Présentateur: -Vous téléphonez à votre ami pour l'inviter à voir un film. Vous avez deux possibilités: La première c'est d'aller voir le film Arabesque, la deuxième c'est d'aller voir le Big.

Elève 2 : -Big qu'est-ce que c'est?
 Présentateur: -C'est un film.
 Elève 2 : -Allô.
 Jacques : -Allô.
 Elève 2 : -C'est vous Jacques?
 Jacques : -Ah Bonjour.
 Elève 2 : -Voudriez, Pourriez-vous...
 Jacques : -Oui.
 Elève 2 : -Venir avec moi un film Arabesque?
 Jacques : -Aller voir un film?
 Elève 2 : -Oui.
 Jacques : -Oui, quand?
 Elève 2 : -Samedi 14 heures, de 14 heures à 15 heures.
 Jacques : -De 14 heures à 15 heures. A 14 heures je ne peux

pas. Je dois aller voir un autre ami. Est-ce qu'on peut aller le soir?

- Elève 2 : -Oui.
- Jacques : -A quelle heure le film, le soir?
- Elève 2 : -Le soir il est à 20, 20 heures
- Jacques : -A 20 heures?
- Elève 2 : -Oui.
- Jacques : -Pas de problème, alors ça va. Est-ce qu'on se retrouve au cinéma ou tu viens chez moi avant?
- Elève 2 : -Je viens chez toi.
- Jacques : -D'accord. Tu viens vers 19 heures?
- Elève 2 : - Je viens à 19 et demie.
- Jacques : -D'accord, on mange ensemble mmm...
- Elève 2 : -On mange ensemble.
- Jacques : -D'accord on mange ensemble. On mangera après le film
- Elève 2 : -Après le film.
- Jacques : -D'accord. Ehh... Tu sais où j'habites? C'est le problème. Tu sais où j'habites?
- Elève 2 : -J'habites...
- Jacques : -Non, moi j'habites.
- Elève 2 : -Non.
- Jacques : -J'habites maintenant près de la poste.
- Elève 2 : -Oui, d'accord.
- Jacques : -D'accord.
- Elève 2 : -Mais où est, où est la poste?
- Jacques : -Où est la poste? Tu connais pas la poste?
- Elève 2 : -Non je ne connais pas.
- Jacques : -C'est sur la rue principale.
- Elève 2 : -Oui.
- Jacques : -Sur la grande avenue, c'est, tu demandes aux gens ils te diront où c'est. C'est très facile à trouver, d'accord?
- Elève 2 : -O.K.
- Jacques : -D'accord?
- Elève 2 : -D'accord.
- Jacques : -Au revoir.
- Elève 2 : Au revoir.

x x x

Présentateur: -Vous téléphonez à votre ami pour l'inviter à voir

un film. Vous avez deux possibilités: La première; c'est d'aller voir L'Arabesque. Vous connaissez ce film?

Tuncay : -Oui.

Présentateur: -Et la deuxième c'est d'aller voir le Big.

Tuncay : -Oui.

Présentateur: -Alors vous téléphonez à votre ami. Téléphonez.

Tuncay : -Alô

Yves : -Bonjour.

Tuncay : -Bonjour monsieur.

Yves : -Qui c'est? Qui est à l'appareil? Qui êtes vous?

Tuncay : -Moi, c'est Tuncay.

Yves : -He... Bonjour Tuncay, comment ça va?

Tuncay : -Ça va, et vous?

Yves : -Ah... très bien, merci.

Tuncay : -Ehm... je téléphone à toi pour que nous puissions d'aller au cinéma.

Yves : -Oui, qu'est-ce qu'il y a au cinéma?

Tuncay : -Il y a Arabesque et Big.

Yves : -Et Big. Tu connais ces films?

Tuncay : -Oui je connais Arabesque.

Yves : -C'est quoi ça?

Tuncay : -Il n'est pas bon.

Yves : -Il n'est pas bien. Big est vu?

Tuncay : -Big, oui

Yves : -C'est quelle est l'histoire? De quoi est-ce qu'on parle dans ce film? C'est western, on passe des cowboys, un policier?

Tuncay : -Oui, un policier.

Yves : -Un policier. C'est tout ce que tu sais rien sur ce film? C'est bien, mais les bons acteurs sont là?

Tuncay : -Oui il y a des bons acteurs.

Yves : -Comme...

Tuncay : -Comme Alain DELON

Yves : -Mmmm... C'est très bien. Quand est-ce que tu veux aller au cinéma?

Tuncay : -15 heures, 17...

Yves : -A 15 heures ou 17 heures?

Tuncay : -Oui, à 15 heures 17

Yves : -A 15 heures, 17 on va voir deux fois le film?

Tuncay : -Oui.
 Yves : -Non, une fois, on va à 15 heures.
 Tuncay : -A 15 heures de 17 heures.
 Yves : -A 15 heures de 17 heures?
 Tuncay : -Oui.
 Yves : -On y va aujourd'hui?
 Tuncay : -Non, samedi.
 Yves : -Samedi, après midi, à 15 heures, d'accord oui, pas de problème. On se retrouve au cinéma ou tu viens chez moi?
 Tuncay : -Je viens chez toi.
 Yves : -Chez moi, d'accord, tu viendras à 14 heures?
 Tuncay : -Oui, à 14 heures.
 Yves : -D'accord bon à samedi.
 Tuncay : -A samedi.
 Yves : -Au revoir.

x x x

Troisième Situation:

Présentateur: -Vous êtes élève militaire.
 Elève 1 : -Oui.
 Présentateur: -Et un journaliste veut vous interroger sur une journée au lycée militaire.
 Elève 1 : -Oui.
 Journaliste : -Bonjour monsieur.
 Elève 1 : -Bonjour.
 Journaliste : -Je suis journaliste pour la radio France Interne.
 Elève 1 : -Oui.
 Journaliste : -Et vous êtes un élève du lycée militaire d'Işıklar.
 Elève 1 : -Oui.
 Journaliste : -Eh... En quelle classe êtes-vous?
 Elève 1 : -Ehmm... Je suis en classe préparatoire.
 Journaliste : -En classe préparatoire qu'est-ce que vous faites en classe préparatoire?
 Elève 1 : -Premièrement, mon, ma langue est français.
 Journaliste : -Il y a combien de temps que vous apprenez le français?
 Elève 1 : -Pendant cinq mois, non. pendant huit mois nous apprenons le français.
 Journaliste : -Et avant de venir au lycée est-ce que vous sachez le français?

- Elève 1 : -Non.
- Journaliste : -Non, donc vous avez commencé au français, au lycée.
- Elève 1 : -Oui.
- Journaliste : -C'est facile le français?
- Elève 1 : -Un peu.
- Journaliste : -Un peu plus facile que le turc?
- Elève 1 : -Non.
- Journaliste : -Non c'est difficile. Ehmm...
- Elève 1 : -Celui qui travaille gagne toujours.
- Journaliste : -Bien sûr, vous allez rester combien d'années au lycée militaire?
- Elève 1 : -J'ai pas compris.
- Journaliste : -Combien d'années, est-ce que vous allez rester dans le lycée?
- Elève 1 : -Seulement une année.
- Journaliste : -Seulement une année?
- Elève 1 : -Oui.
- Journaliste : -Après vous partez.
- Elève 1 : -Après...
- Journaliste : -Vous allez dans un autre lycée?
- Elève 1 : -Non..
- Journaliste : -Non, qu'est-ce que vous allez faire l'année prochaine?
- Elève 1 : -L'année prochaine je sais, mais, je veux, je vais une autre classe, je changerais de la classe.
- Journaliste : -Mais vous resterez dans le lycée militaire d'Işıklar.
- Elève 1 : -Oui.
- Journaliste : -D'accord, ehmm... Après le lycée militaire d'Işıklar qu'est-ce que vous allez faire?
- Elève 1 : -Eeee... J'irai à l'école de guerre, après quatre, quatre années, je serai un officier.
- Journaliste : -D'accord, l'année prochaine vous serez en première année au lycée militaire ou en deuxième au bien en troisième année. Est-ce que vous allez faire uniquement le français, en première, en deuxième et en troisième année ou vous allez apprendre d'autres choses?
- Elève 1 : -J'ai pas compris.

Journaliste :-Est-ce que vous allez faire seulement le français, l'année prochaine ou est-ce que vous allez faire de l'histoire ou de la géographie?

Elève 1 :-Oui.

Journaliste :-Quelles sont les autres choses que vous allez faire?

Elève 1 :-Ehmm...Je ne sais pas exactement maintenant, mais peut-être physique, chimie.

Journaliste :-Oui, d'accord.

Elève 1 :-Le français, mais très peu, un peu.

Journaliste :-Comment se passe une journée au lycée militaire que, à quelle heure est-ce que vous vous levez, quand est-ce que vous allez manger, combien de cours avez-vous?

Elève 1 :-Je me levez à 6 heure et demie après, ehmm... nous prenons, nous prenons le petit, le petit, le petit déjeuner, après nous entrerons l'étude, après qu'elle entre l'étude la première leçon, la première leçon commence après quelque, quelques heures ehmm... nous, nous, mes amis déjeuner après les autres leçons commencent.

Journaliste :-Oui.

Elève 1 :-Ehmm...Après je ne sais pas peut-être une, un examen.

Journaliste :-Oui.

Elève 1 :-Peut-être...

Journaliste :-Oui.

Elève 1 :-Après nous dinons et il y a deux études, après...

Journaliste :-Vous allez dormir.

Elève 1 :-, Nous allons au dortoir.

Journaliste :-Dortoir, ehmm...Lorsque vous êtes l'élève au lycée militaire est-ce que vous gagnez un peu d'argent?

Elève 1 :-Un peu, oui.

Journaliste :-C'est de l'argent pourquoi? Pour utiliser les week-ends, pour acheter quelque chose?

Elève 1 :-Un peu, oui.

Journaliste :-Oui. est-ce que c'est assez d'argent ou est-ce qu'il faudra beaucoup plus d'argent?

- Elève 1 : -Non, non, très peu.
- Journaliste : -Ça suffit?
- Elève 1 : -Ça suffit.
- Journaliste : -Ça suffit bien, et quand vous deviendriez l'officier, vous gagnerez beaucoup d'argent?
- Elève 1 : -Oui.
- Journaliste : -Oui, très bien, bien monsieur. Merci beaucoup. Au revoir, bonne journée.
- Elève 1 : -Au revoir.
- x x x
- Présentateur : -Vous êtes élève militaire.
- Elève 2 : -Oui.
- Présentateur : -Un journaliste veut vous interroger sur une journée dans le lycée militaire.
- Journaliste : -Bonjour monsieur.
- Elève 2 : -Bonjour.
- Journaliste : -Vous êtes un élève du lycée militaire d'Işıkklar.
- Elève 2 : -Oui.
- Journaliste : -Oui, donc, en quelle année est-ce que vous étés?
- Elève 2 : -En mille, mille neuf cents quatre vingt dix.
- Journaliste : -Non, je veux dire en quelle année d'étude, en préparatoire, en première année, en deuxième année, en troisième année?
- Elève 2 : -Oui.
- Journaliste : -En préparatoire.
- Elève 2 : -Oui.
- Journaliste : -D'accord, qu'est-ce que vous faites en préparatoire? Quelles leçons est-ce que vous avez?
- Elève 2 : -Je fais la langue de français.
- Journaliste : -Le français, oui.
- Elève 2 : -Ehmm... Le terminologie.
- Journaliste : -La terminologie.
- Elève 2 : -De la gymnastique, le gymnastique et le cours de turc.
- Journaliste : -D'accord. Pouvez vous me dire comment se passe une de vos journées? Quand est-ce que vous vous levez? Quels cours est-ce que vous avez? Quand vous allez manger? En ce temps là vous pouvez raconter une journée vous allez rester encore combien de temps? Une année, deux années, trois années?

quatre année?

Elève 2 : -Je resterai trois années.

Journaliste : -Trois années et après le lycée qu'est-ce que vous allez faire?

Elève 2 : -J'irai à l'école de guerre.

Journaliste : -Oui.

Elève 2 : -Après je serai, je porte une étoile.

Journaliste : -Oui, vous serez officier.

Elève 2 : -Oui.

Journaliste : -D'accord, maintenant vous êtes au lycée militaire. Est-ce que vous gagnez un peu d'argent?

Elève 2 : -Oui.

Journaliste : -Qu'est-ce que vous faites avec cet argent?

Elève 2 : -Ehmm... Je, je dépose dans une banque hmmm... après je dépense, je dépense.

Journaliste : -Est-ce que vous recevez assez d'argent? Est-ce que ce que vous avez c'est suffisant?

Elève 2 : -Oui.

Journaliste : -Ça va, c'est bien. Bien je vous remercie beaucoup. Au revoir monsieur.

Elève 2 : -Bien.

x x x

Quatrième Situation:

Présentateur : -Vous allez dans un restaurant, le garçon vous accueille et vous montre votre table, il vous donne la carte, ainsi la conversation commence, s'engage.

Garçon : -Bonjour monsieur.

Elève 1 : -Bonjour.

Garçon : -Vous voulez déjeuner?

Elève 1 : -Oui.

Garçon : -Bien, asseyez-vous là, ou là, voilà menu, qu'est-ce que vous désirez?

Elève 1 : -Un côtelette de boeuf.

Garçon : -Une côtelette de boeuf, oui.

Elève 1 : -Et un filet de boeuf.

Garçon : -Un, un filet de boeuf.

Elève 1 : -Et un whisky.

Garçon : -Et un whisky, c'est tout, bien merci. Voilà la côtelette de boeuf, voilà le filet de boeuf et votre whisky.

- Elève 1 : -Merci.
- Garçon : -Autre chose? Ça va bien? Est-ce que vous désirez du fromage ou un dessert?
- Elève 1 : -Un dessert s'il vous plait.
- Garçon : -Un dessert, alors ici le dessert, sorbet, gâteau, fruit?
- Elève 1 : -Un sorbet s'il vous plait.
- Garçon : -Un sorbet, vous voulez un sorbet au chocolat?
- Elève 1 : -Au chocolat.
- Garçon : -Au chocolat, bien, je porte, voilà.
- Elève 1 : -Merci.
- Garçon : -Un café peut-être?
- Elève 1 : -Non.
- Garçon : -Non, bien.
- Elève 1 : -Garçon.
- Garçon : -Oui.
- Elève 1 : -Je vous dois combien?
- Garçon : -Une minute, voilà. Mmmm... ça fait dix sept francs.
- Elève 1 : -Garçon, c'est très cher n'est ce pas?
- Garçon : -Oui, mais vous êtes dans un restaurant de qualité monsieur.
- Elève 1 : -Mais je viens toujours ici.
- Garçon : -Mais, nous avons changé de propriétaire et la cuisine est bien meilleure qu'avant, vous savez.
- Elève 1 : -Monsieur, je n'ai pas assez d'argent maintenant est-ce que je peux payer demain?
- Garçon : -Je suis désolé monsieur, vous n'avez pas carnet de chèque ou une carte de crédit?
- Elève 1 : -C'est une carte de crédit.
- Garçon : -Hmmm... Parfait, merci, voilà monsieur.
- Elève 1 : -Merci beaucoup, merci.
- Garçon : -Au revoir.
- Elève 1 : -Au revoir monsieur, merci.

x x x

- Présentateur : -Vous allez dans un restaurant, le garçon vous accueille et vous montre votre table et vous donne la carte, ainsi la conversation commence.
- Garçon : -Bonjour monsieur.
- Elève 2 : -Bonjour.
- Garçon : -Vous voulez déjeuner?

- Elève 2 : -Oui.
- Garçon : -Asseyez-vous là s'il vous plait. ou là, bien, voilà le menu.
- Elève 2 : -Vous pouvez me donner, me donnez un brochette de rhum-steak.
- Garçon : -Brochette de rhum-steak, bien.
- Elève 2 : -Comme la broche, comme la broche, pièce de boeuf.
- Garçon : -Une pièce de boeuf.
- Elève 2 : -Ça suffit.
- Garçon : -Bien, est-ce que vous voulez boire quelques choses?
- Elève 2 : - Un verre de vin.
- Garçon : -Un verre de vin, vin rouge, blanc, rosé?
- Elève 2 : -Rouge.
- Garçon : -Un verre de vin rouge, du Beaujolais, du bordeaux?
- Elève 2 : -Du Bordeaux.
- Garçon : -Du Bordeaux, bien, voilà la viande, voilà du vin.
Est-ce que vous désirez un fromage ou un dessert?
- Elève 2 : -Fromage.
- Garçon : -Un fromage.
- Elève 2 : -Merci monsieur.
- Garçon : -Un café peut-être?
- Elève 2 : -Non.
- Garçon : -Pas de café.
- Elève 2 : -Un verre de thé.
- Garçon : -Un verre de thé. Une tasse de thé.
- Elève 2 : -Oui.
- Garçon : -Bien, thé normal ou au citron ou ordinaire?
- Elève 2 : -C'est ordinaire.
- Garçon : -Ordinaire, oui, bien.
- Elève 2 : -Je dois combien monsieur?
- Garçon : -Ehm... Voilà l'addition.
- Elève 2 : -Merci. Monsieur, je n'ai pas d'argent, mais j'ai une carte, je veux, je veux, je peux payer, je peux payer, je peux vous payer avec ça?
- Garçon : -Pas de problème, bien, voilà, merci beaucoup.
- Elève 2 : -Au revoir.
- Garçon : -Au revoir monsieur.

x x x

Présentateur: -Vous allez dans un restaurant, le garçon vous accueille et il vous donne la carte et ainsi la vous commencez à parler.

Garçon : -Bonjour monsieur
Elève 3 : -Oui
Garçon : -Vous voulez déjeuner?
Elève 3 : -Oui
Garçon : -Bien, monsieur à table, le menu, vous avez choisi?
Elève 3 : -Oui je voudrais une soupe
Garçon : -Une soupe
Elève 3 : -Après une brochette de steak
Garçon : -Un steak, oui
Elève 3 : -Et une salade de pomme
Garçon : -Alors, une brochette de rhum, steak et une salade.
Bien, toute de suite. Voilà monsieur. Est-ce que vous
voulez un fromage ou un dessert?
Elève 3 : -Un dessert
Garçon : -Un dessert. Quel dessert est-ce que vous voulez?
Nous avons de gâteau,
Elève 3 : -Je voudrais un gâteau de pomme.
Garçon : -Une gâteau de pomme. Avec la crème ou sans crème?
Elève 3 : -Avec de la crème
Garçon : -Est-ce que vous désirez un café?
Elève 3 : -Non
Garçon : -Non, bien.
Elève 3 : -Oui, je vous dois combien?
Garçon : -Voilà l'addition
Elève 3 : -Merci, c'est très cher.
Garçon : -Oui, je sais, mais ici c'est un restaurant de qualité
monsieur. Pardon monsieur vous n'avez de carte
de crédit?
Elève 3 : -Non
Garçon : -Bien, merci beaucoup
Elève 3 : -Aurevoir monsieur
Garçon : -Aurevoir monsieur, merci beaucoup.

SITUATIONS	ERREURS GRAMMATICALES ET NOTIONNELLES	ERREURS D'INTERFERENCE AVEC CE QUI PRECEDE	ERREURS FONCTIONNELLES ET SOCIOLINGUISTIQUES	ERREURS LEXICALES	ERREURS CULTURELLES	MAUVAISE COMPREHENSION DES RENSEIGNEMENTS	MAUVAISE APPRENTISSAGE DE LA LANGUE
I	<p>-Je veux un kilo La forme correcte:J'en veux un kilo</p> <hr/> <p>-Je ne veux pas autre chose.Je ne veux rien d'autre(F.C.)*</p> <hr/> <p>-Et une boîte d'allumettes.Des petites allumettes?-Non grand -Non,des grandes(F.C.)</p> <hr/> <p>-Quelle viande vous voulez?-Du bifteck -3 Biftects(F.C.)</p>	<p>-Et avec ça -Avec 3 biftects</p> <hr/> <p>-Des gros biftects,3 gros biftects,voilà et avec ça ? - Avec 500 grammes de viande.</p>	<p>-Il faut que j'aille 3 biftects.Je voudrais,il me faut,donnez-moi(F.C.)</p> <hr/> <p>-Je dois acheter bcp.de choses</p> <hr/> <p>-Combien ça coûte? -C'est combien?(F.C.) -Ça fait combien(F.C.)</p> <hr/> <p>-Donne-moi de la viande hachée -Donnez-moi de la viande hachée.(F.C.)</p>		<p>Demande d'acheter de la viande à un marchand de légumes par exemple</p>		
2			<p>-Voudriez,pourriez-vous, puis-toi -Oui -Venir avec moi un film arabe? -Tu voudrais venir avec moi le film arabe?(F.C.)</p> <hr/> <p>-C'est où Arabesque?Au cinéma - A Concorde(F.C.)</p> <hr/> <p>-Bonjour Tuncay comment ça va? Ça va et vous? -Ça va et toi?(F.C.)</p>			<p>-Quand est-ce que tu veux aller au cinéma?-15h.17h. -A 15h.ouà17h.? -Oui,à 15h. 17h. -A 15h. à 17h. on va voir 2 fois le film? -Oui.</p>	<p>-Je viens à 19h. et demie. -à 19h.30(F.C.)</p>
3	<p>- Je changerai de la classe - Je changerai de classe (F.C.)</p> <hr/> <p>- Je ne sais pas exactement maintenant,mais peut-être physique,la chimie -de la physique,de la chimie(F.C.)</p> <hr/> <p>- Après nous entrerons l'étude -Nous allons en étude (F.C.)</p>			<p>-Notre capitale nous appelle(...) -dans son bureau(F.C.) -Il y a combien de temps vous apprenez le français? -Pendant 5 mois. -Depuis 5 mois (F.C.)</p>		<p>-En quelle année est-ce que vous êtes -En 1990 -En classe préparatoire(F.C.)</p>	
4	<p>-Un gâteau de pomme -Un gâteau avec pommes (F.C.)</p>		<p>-Je vous dois combien? -Addition s'il vous plaît. (F.C.)</p>		<p>-Qu'est-ce que vous désirez? -Un cotelette et un filet de boeuf. Je n'ai pas assez d'argent. Je peux payer demain? -Vous voulez boire qqch. -UN verre de vin</p>		

*F.C. (forme correcte)

IV.1.2. Source des erreurs

Les erreurs grammaticales et nationales résultent, il nous semble de la difficulté de la langue française et des formes complexes comme par exemple: "Je ne veux pas autre chose". Ce type d'erreur peut être expliqué également par l'interférence avec la langue maternelle ainsi que " Je veux un kilo " ou un autre exemple pour bien montrer cette interférence: "Un gâteau de pommes"

Evidemment, il ne serait pas logique de dire que la raison principale des erreurs n'est que les vieilles méthodes bien qu'on témoigne de leur souci d'introduire le contenu grammatical dans les dialogues au mépris de la communication comme par exemple la forme prononcée par l'élève "il faut que j'achète" dans une situation de communication qui ne demande absolument pas cette forme, peut venir des discours des vieilles méthodes. Pourtant on peut dire qu'elles sont faibles en mise en situation des formes enseignées de manière fonctionnelle-notionnelle. L'erreur ci-dessous peut être l'exemple de type notionnel:

- "Quelle viande voulez-vous?"

- "Du bifteck"

Dans l'exemple ci-dessus, on voit clairement que l'élève n'arrive pas à faire la différence entre le comptable et non-comptable.

Les erreurs fonctionnelles comme "Combien ça coûte?" peuvent résulter probablement de la méconnaissance fonctionnelle de la forme "combien ça coûte?" qui est souvent utilisée quand on parle des prix avant d'acheter quelque chose.

D'autre part la méconnaissance de demande dans l'erreur ci-dessus malgré la multiplicité des exemples dans la méthode Archipel met en évidence l'insuffisance de mise en situation de ces formes par les jeux de rôle ou par les exercices de simulation. Parce que les deux premières méthodes négligent ces types d'utilisation.

Exemple: "Donne-moi de la viande hachée"

"Voudriez-vous, puis-toi, venir avec moi?"

La mauvaise compréhension des renseignements peut être expliquée par l'utilisation insuffisante des documents authentiques et ainsi que les erreurs de lexique par l'insuffisance de leur mise en situation.

Les erreurs sociolinguistiques comme dans l'exemple ci-dessous

peut être interprétée par le manque d'utilisation intensive dans la classe de langue,

- "Comment ça va?"

- "Et vous?"

Dans cette situation on est devant les échanges qui doivent se faire sur un pied d'égalité. Mais l'élève ne continue pas sur ce pied.

Les erreurs d'interférence avec ce qui précède peuvent être expliquées par la mauvaise compréhension orale ou par le mauvais apprentissage.

D'autre part, il est à noter que dans le restaurant, aucun d'entre eux ne dit rien sur la qualité des repas. Pourtant la plupart des élèves se plaignent des prix. Ça nous permet de voir leur degré d'implication de la prise de parole.

On peut conclure que les méthodes en question fournissent aux élèves tout ce qu'il fallait dire dans ces situations. Mais à part la méthode Archipel, les deux autres ne permettent pas aux élèves de se plonger dans des exercices dits de notionnels-fonctionnels visant à emmener les apprenants à des activités de créations contrairement à celles de reproduction des deux premières.

D'autre part les examens sont strictement réglementés. Ils sont obligatoires et ont lieu à des dates fixées. Ils visent à mesurer la connaissance des élèves en termes de savoirs linguistiques. Pour en donner quelques exemples, nous vous proposons de voir les pages suivantes.

Il est tout à fait naturel que cette modalité des examens ne servira pas du tout à la compétence de communication des élèves. Le non emploi ou l'emploi partiel du contenu des cours qu'on a présentés en copies peut en être la preuve.

FRANZÖSISCHES SPRACHPRÜFUNGSZENTRUM YAZILI SORULARI

20/11/1989

A) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES;

- 1) Pourquoi est-ce qu'elles achètent un cadeau?
- Elles... achètent un cadeau parce qu'elles vont donner un cadeau.
- 2) Tu veux lire ce livre?
- Non, je veux lire autre livre. M. Dubois
- 3) Quel âge avez-vous? - J'ai quinze ans.
- 4) En quoi est votre chemise? - Notre chemise est en soie.

B) UTILISEZ LES PRONOMS PERSONNELS;

- 5) Ces cadeaux plaisent beaucoup à M et Mme Dubois?
Non, ils ne leur plaisent pas du tout.
- 6) Moi et Philippe pensons à Ayse et Nathalie.
- Nous pensons à elles.
- 7) Est-ce que cette montre va plaire à Nadine?
Non, elle ne va pas du tout lui plaire.
- 8) Nous voulons regarder la tv. à huit heures.
- Nous voulons la regarder à huit heures.
- 9) Vous ne portez pas votre veste en cuir.
Si, nous la portons.
- 10) Vous ne voulez pas offrir ces fleurs à Hélène?
Si, nous voulons les lui offrir.
- 11) Philippe et Hélène offrent ces belles fleurs à leur mère et à leurs père?
Oui, ils les leur offrent..... pour le nouvel an.
- 12) Vous allez mettre votre costume en laine ce soir?
Oui, je vais le mettre..... ce soir.

C) TROUVEZ LA QUESTION

- 13) J'ai deux frères et trois soeurs. Je pense à mon pays.
- A qui... est-ce que tu penses?
- 14) Il fait mauvais en hiver.
- Quel temps fait-il, en hiver?

D) Conjuguez les verbes entre parenthèses;

- 15) Il va (mettre) Il va mettre un pantalon gris avec sa chemise blanche.
- 16) Nous (offrir) Nous offrons un cadeau à mon oncle pour son anniversaire.
- 17) Vous (vouloir) Vous voulez aller dans une épicerie pour faire des courses.

E) COMPLETEZ LES PHRASES CI-DESSOUS ;

- 18) Tu ne mets jamais de chaussettes en laine rouge?
Si, je mets toujours des chaussettes en laine rouge.

NASUH GAKIN
Numero : 3123
Cl/Section : H2R/5

20/7 sept

EXAMEN DE FRANCAIS DE LA CLASSE PREPARATOIRE

Le 16 Avril 1990

I-REPONDEZ D'APRES LES SITUATIONS DE L'UNITE 4

- 1. Le voyageur demande un aller... pour... Saint-Malo... en... seconde, parce que c'est... bon marché... et il n'a pas assez... d'argent.
- 2. Le garçon ne conseille... pas à Janine... de prendre le steak parce que le steak n'est pas tendre...
- 3. Le cordonnier dit à la cliente que ça lui fera... 5 francs de plus... , parce qu'elle a perdu son ticket.
- 4. La cliente trouve... qu'est cher 65 francs, parce que d'après elle, Le talon... de ses chaussures est mal réparé....
- 5. Le client n'achète pas les mocassins dans la vitrine, car leur pointure... est 42 et le client a... la pointure... de... 43. ou bien le client fait 43
- 6. Quand la vendeuse lui montre un autre modèle en... noir, le client dit que ce ne sont pas ceux... de... la vitrine.
- 7. Les mocassins lui plaisent... mais, ils lui serrent... les pieds.
- 8. La caissière dit à la cliente que son passeport n'est pas valable... parce qu'il est perimé... depuis 15 jours.
- 9. La cliente ne veut pas payer en... espèce, c'est pourquoi elle paye par... chèques.

II-COMPLETEZ AVEC DES PRONOMS DEMONSTRATIFS

- 10. Les élèves de notre école sont très disciplinés, mais ceux de l'école voisine sont indisciplinés.
- 11. Hier, j'ai vu une fille, c'était celle que je ne voulais plus parler à personne.
- 12. Nous voulions aller dans une ville, c'était celle où mes parents étaient déjà allés.
- 13. Ces enfants que tu as vus, ce sont ceux qui je parle de bons souvenirs. ont cassé la fenêtre de l'école

III-REPONDEZ AVEC DES PRONOMS POSSESSIFS

- 14. Ce sont les chemises de Pierre, n'est-ce pas ?
-Oui, ce sont les siennes...
- 15. Est-ce qu'il met ta cravate ? -Non, il ne met pas la mienne, il met la sienne.

IV-METTEZ A LA FORME PASSIVE

- 16. Il n'avait pas pu acheter ces deux villas avec ses argents qu'il possède.
Ces deux villas n'avaient pas été pués acheter avec ses argents
- 17. L'un des élèves et un autre n'auraient pas loué leur place s'ils n'étaient pas arrivés à temps.
Leur place n'aurait pas été louée par l'un des élèves et un autre élève, s'ils n'étaient pas arrivés à temps

20 → 682

A) TROUVEZ LA QUESTION :

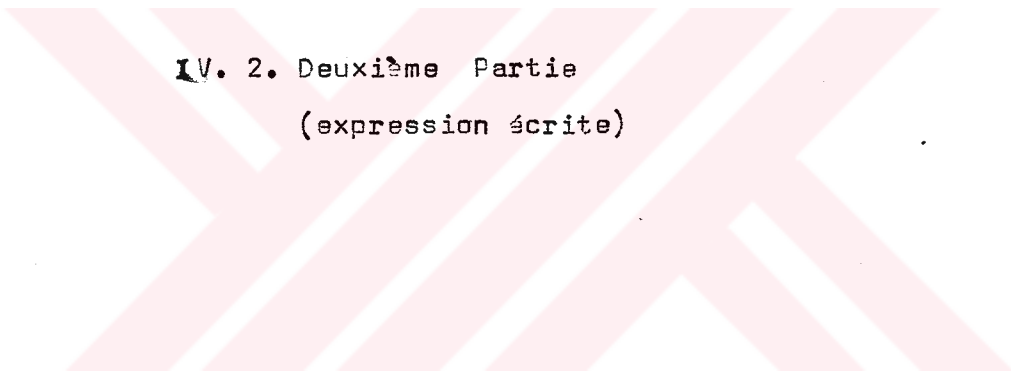
1. Je sors avec Jean. -- Avec qui est-ce que tu sors?
2. Elle sort du cinéma. -- D'où est-ce qu'elle sort?
3. Nous mettons nos livres sur la table. -- Qu'est-ce que vous mettez sur la table?
4. Il met ses chaussures noires. -- Qu'est-ce qu'il met?
5. Il va au casino. -- Qu'est-ce qu'il va?
6. Parce que j'ai un pantalon gris. -- Pourquoi est-ce que tu ne achètes pas de pantalon gris?

B) REPONDEZ AUX QUESTIONS SUIVANTES :

7. Où est-ce que tu mets tes livres?
-- Je mets mes livres sur la table.
8. Sylvie sort avec Jacques, et pourquoi elle met son manteau vert?
-- Elle met son manteau vert pour être belle.
9. Est-ce que Sylvie a des chaussures blanches?
-- Non, Sylvie n'a pas de chaussures blanches.
10. Est-ce que le manteau de Sylvie est gris?
-- Non, son manteau n'est pas gris. Son manteau est vert.
11. Où va Hélène?
-- Hélène va au cinéma.
12. Avec qui Hélène va au cinéma?
-- Hélène va au cinéma avec Françoise.
13. Hélène donne ses chaussures blanches à qui?
-- Hélène donne ses chaussures blanches à Sylvie.
14. Vous voulez téléphoner à un ami; où est-ce que vous allez et qu'est-ce que vous faites?
-- Je vais à la poste et je téléphone à mon amie.
15. Mettez-vous une cravate et un costume noir dans la classe?
-- Non, vous ne mettez pas de cravate et de costume noir dans la classe.

C) COMPLETEZ LES PHRASES SUIVANTES :

16. Vous n'avez pas ... d'arbres dans le jardin?
17. Il met sa cravate dans la valise.
18. Hélène, Nadine et Jacques vont au cinéma.
19. Altobelli est italien, et Sophia Loren est Italienne.
20. Il habite au Canada, il est un Canadien.
21. Le lycée militaire de Kuleli est à Istanbul.
22. La couleur des fenêtres de notre classe sont grise.



IV. 2. Deuxième Partie
(expression écrite)

Cette partie de l'enquête qui vise à évaluer l'expression écrite des élèves produite à partir d'une E.D. nous a permis de voir les fautes les plus fréquentes:

1-Fautes de conjugaison.

Exemples:"il parles","il s'assaiy","il sorte","ils buvent"

2-Fautes d'orthographe.

Exemples:"arbs","baguet","bouquette","fleure"

3-Fautes de préposition.

Exemples: "Venir chez lui","entrer chez un café","arriver chez lui","rencontrer avec une fille","avoir rendez-vous à quelqu'un(1)

4-Omission des prépositions.

Exemples:"entrer le café","descendre le café"

5-Fautes d'accord du participe et des adjectifs avec le sujet et les pronoms personnels.

Exemples:"Ces chéris sont content","Sylvie n'est pas arrivé"

6-Faux emploi ou non emploi des pronoms relatifs.

Exemples:"un lieu qui personne ne sait","Sylvie n'est pas arrivé au lieu de Jacques l'a attendu".

7-Faute d'emploi des pronoms personnels.

Exemples:"il l'a raconté","Ces chéris sont très content de leur reconnaître"

8-Fautes de concordance de temps.

Exemples:"il était huit heures au moment où ils sortent","ils décident d'aller au cinéma si bien que Jacques a eu un rendez-vous à Sylvie","Sylvie n'est pas arrivé au lieu de Jacques l'a attendu"

10-Fautes de sens qui résultent du souci d'employer des formes grammaticales sans s'occuper du sens.

Exemple:"ils décident d'aller au cinéma si bien que Jacques a un rendez-vous à Sylvie".

10-Fautes dues au mauvais apprentissage.

Exemples:"Il porte sa chérie à promener"

11-Transposition de la langue parlée à la langue écrite.

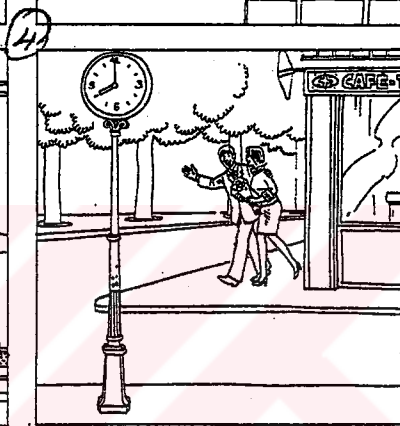
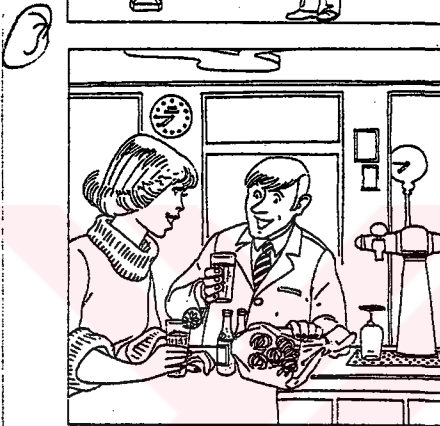
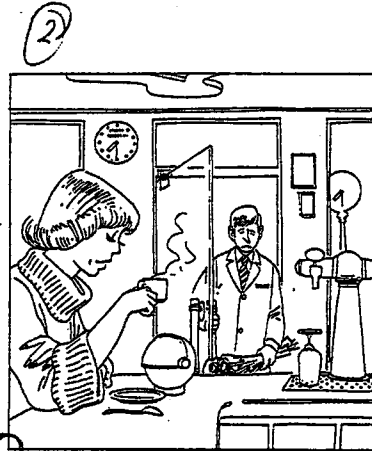
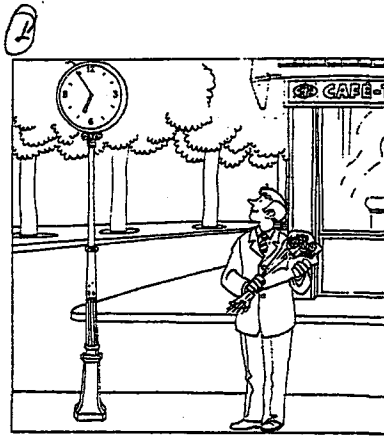
Après avoir ainsi regroupé les fautes principales, essayons de voir maintenant les sources de ces fautes.

1(1) Bien que l'emploi de certaines prépositions vous apparaisse juste, nous vous conseillons de voir leur emploi contextuel.

- a) La priorité donnée à l'expression orale en ce qui concerne les fautes de conjugaison, d'orthographe, d'accord, de transposition de la langue parlée à la langue écrite.
- b) l'insuffisance des activités de production orales et écrites des formes enseignées en ce qui concerne les fautes de préposition, de pronoms relatifs, de pronoms personnels et de concordance de temps.
- c) Le travail exclusif sur la forme en ce qui concerne les fautes de sens.



Décrivez ce qui se passe.



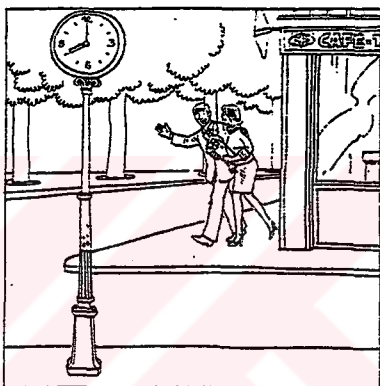
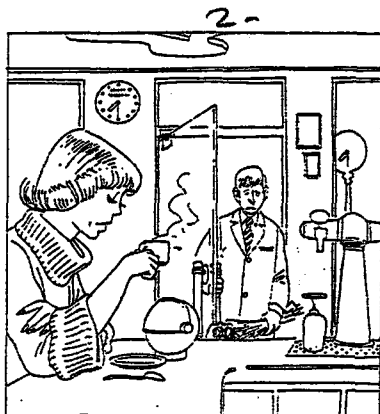
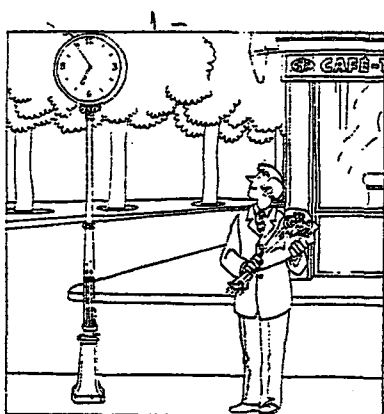
1) Jacques attend sa chérie au coin, à côté d'un grand montre, il lui offre un bouquet de fleurs quand elle viendra. Il est impatient de la revoir, c'est pour ça, il regarde souvent la montre.
2) Sa chérie est dans le café qui est près de lui. Elle boit du café, et même est calme, triste.

À 7 heures et demi, il entre au café avec les fleurs.

3) À 7h45, sa chérie et lui, ils paraissent gais, heureux, car il commence aussi à boire du jus d'orange avec elle. Ils parlent et rient.

4) À 8 heures, ils sortent au dehors, il porte sa chérie à promener. Il montre le chemin à sa chérie. Ils vont vers un lieu que je ne sais pas. Ça peut-être, un cinéma, un théâtre ou bien chez lui.

Décrivez ce qui se passe.



derrière

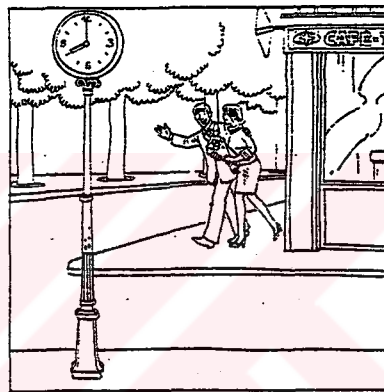
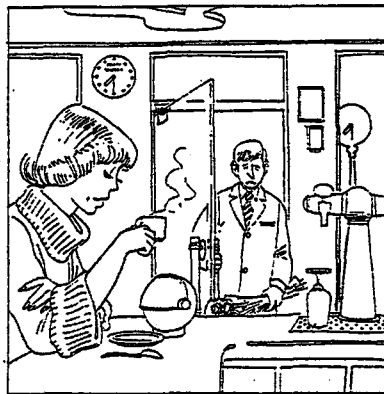
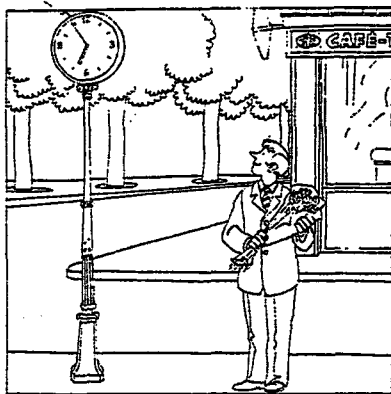
1) Maintenant, Il ya un homme qui attend sa chérie.
Sur l'image 1. Il est sept heures moins 5 (cinq)

Il ya un café qui est derrière / si ce jeune
homme. Il ya quelques arbres à côté de la
rue qui est sur l'image un. Le café est
dans le coin de cette rue. Ce jeune homme
porte une cravate et une costume en
attendent sa chérie. Dans ses mains Il ya
un bouquet de fleur. Après Les heures passent
mais sa chérie ne vient pas chez lui.
Après Il entre dans le café qui est dans
le coin de la rue qui est sur l'image 1.
Pour se reposer et pour boire un verre
de café. Dans ce café Il ya une jeune

fille qui est en train de boire son café.
 Il est maintenant 7 heures et demie.
 Après 10 minutes, ce jeune homme voit
 cette fille. Et cette fille aussi. Après,
 le jeune homme commence à parler
 avec cette fille. Peut-être Il parle de
 sa chérie qui ne vient pas chez lui. Il parle
 de lui. Après quelques minutes, Ils sortent
 du café. Ce jeune homme oublie de sa
 chérie. Parce qu'elle n'est pas venue. Et, Il
 a trouvé une autre chérie. Mais ces chéris
 sont très content de leur connaissance. Ce jeune
 homme donne ce bouquet de fleur à sa
 nouvelle chérie. Ils vont à un lieu qui
 personne ne soit.

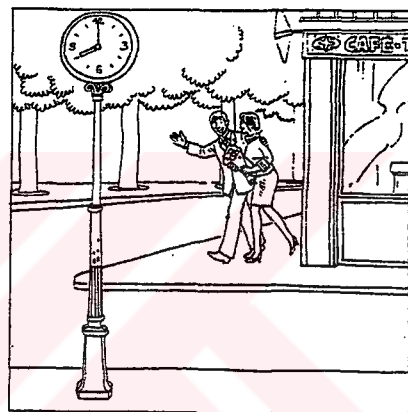
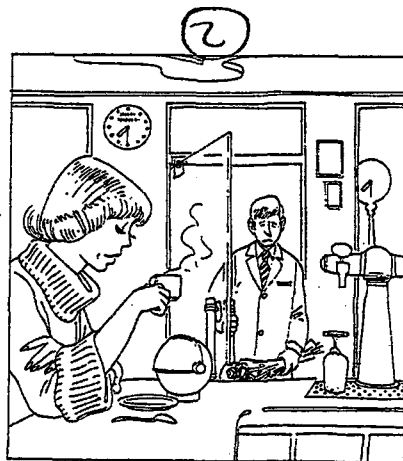
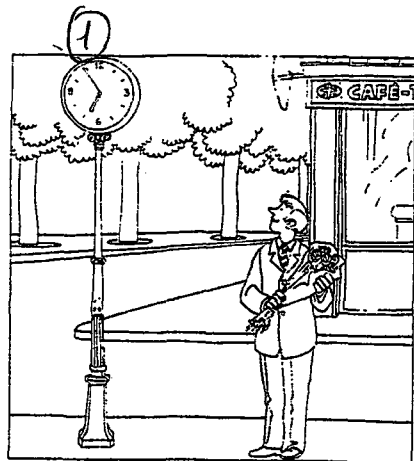
FIN.

Décrivez ce qui se passe.



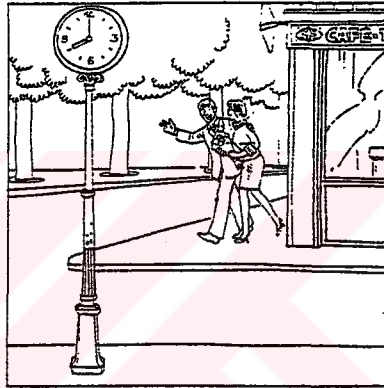
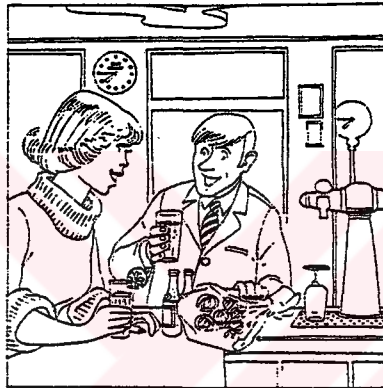
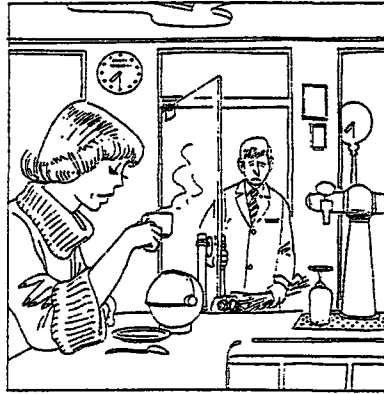
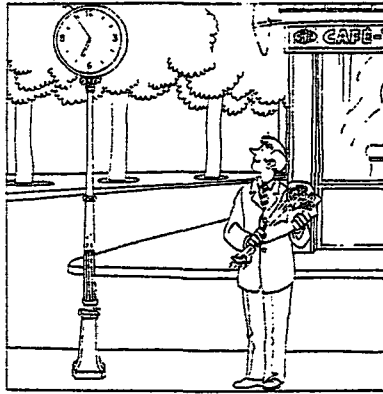
Il ya l'homme qui attend quelqu'un. Il a un bouquet de fleurs. A mon avis il attend une fille qui lui plaît. Mais, la fille qui l'attend, n'est pas arrivée. si bien qu'il est entré chez un café. Il a vu une autre, fille. Elle était très belle comme son autre amie. C'est pourquoi il a commencé à parler avec elle. Ils ont bu de la bière. Ils ont parlé de huit heures moins le quart à huit heures. Lui, il la raconte toute sa jeunesse. Elle l'a aimé. A huit heures ils sont partis du café pour se promener dans la forêt. Ils ont bien parlé et même dans la route. Il parlait trop pour qu'elle l'écoute.

Décrivez ce qui se passe.



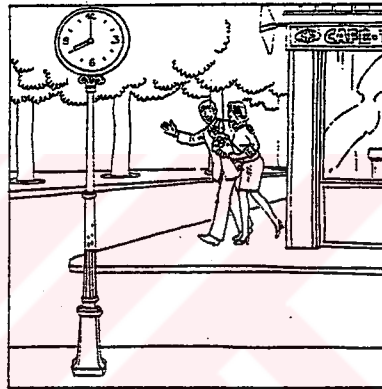
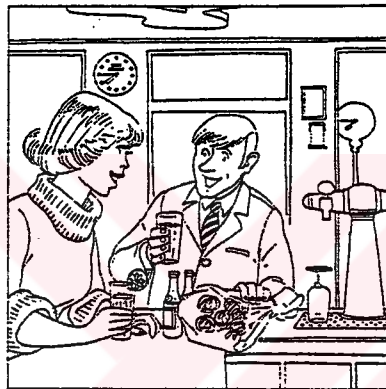
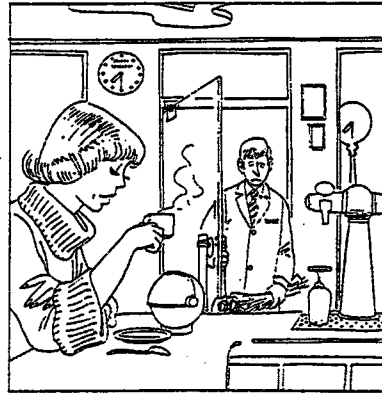
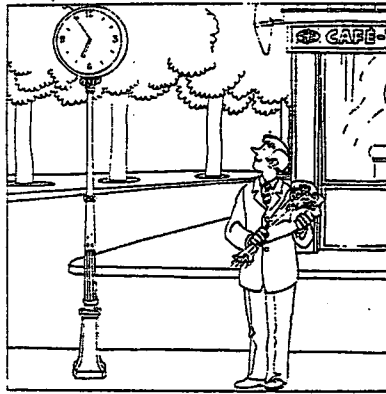
① - Il est sept heures mais dix. Il attend son ami.
Il porte des fleurs. Il veut apprendre quelle heure il est.
Et il regarde la montre. Il est devant le café.
Il est l'angle de la rue. Il porte un costume blanc et une cravate blanche et noire.
dans le café
Une jeune femme est triste. Parce que son ami ne vient pas.
Et son ami entre dans le café.
Mais elle ne levait pas. Son ami ne savait qu'elle est au café. Elle prend du thé. L'homme la voit.
Il s'assoit. Il dit qu'il l'attend depuis un quart d'heure. La femme pardonne et il parle et ils prennent du whisky. et puis ils sortent à huit heures. Ils vont chez lui.

Décrivez ce qui se passe.



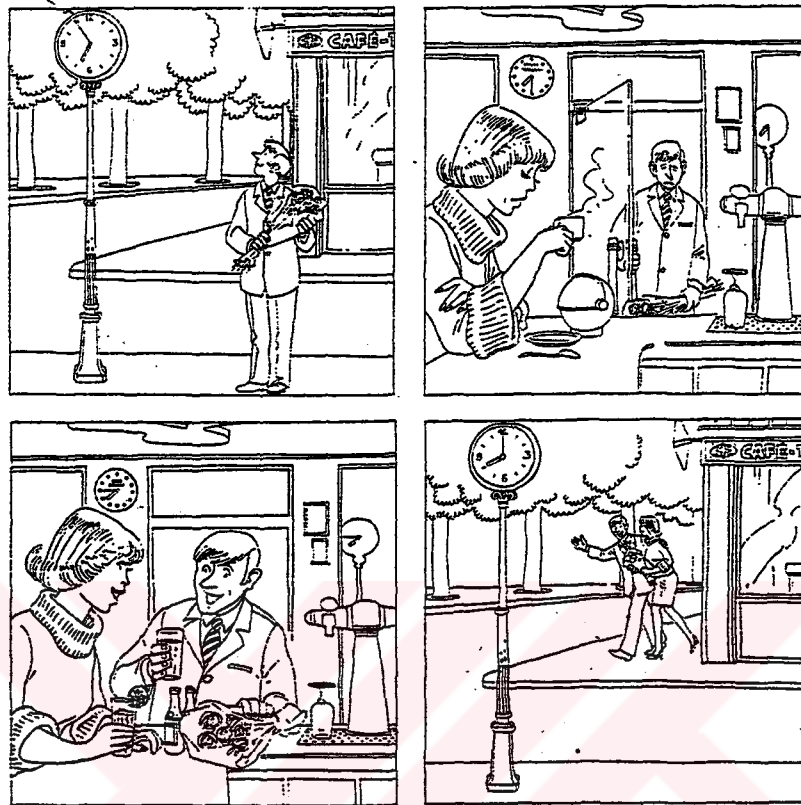
Il était sept heures moins cinq. Un homme attendait quelqu'un. Il regardait l'horloge. Il le voyait. Il avait un bouquet des fleurs il attendait, il l'attendait. Mais son ami n'arrivait pas chez lui. Puis il était très triste. Il entra dans un café. Il voyait son ami qui buvait du café. Il avait joie de le revoir. Ils parlaient en quinze minutes. Et ils boivent du vin. Cet homme lui offrait les fleurs. Il était huit heures au moment où ils sortent ensemble. Il paraît qu'ils allaient au restaurant ou au cinéma.

Décrivez ce qui se passe.



Jacques est un jeune homme. Il a 18 ans. Sylvie est l'amie de Jacques. Ils décident d'aller au cinéma. Et bien que Jacques a eu un rendez-vous à Sylvie, Jacques l'a attendu devant le café. Mais elle n'est pas arrivée au lieu de Jacques l'a attendu. Jacques est rentré au café avec tristement. Quand il est entré, son amie prenait le café. Jacques l'a vu. Ils ont parlé entre eux et ils sont allés au cinéma. Quand il a été huit heures, ils ont revenus chez eux heureusement. Tout est bien qui finit bien.

Décrivez ce qui se passe.

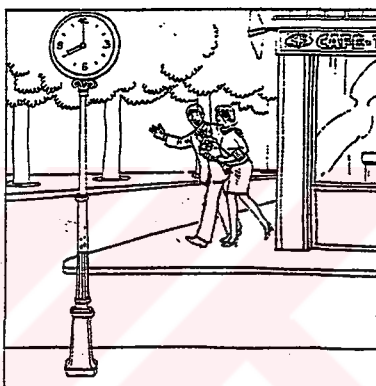
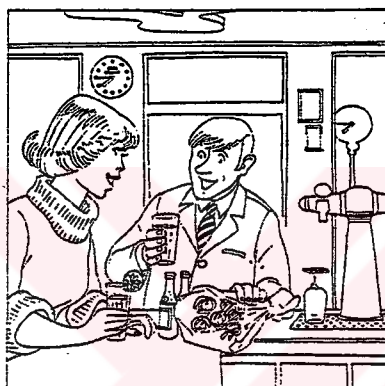
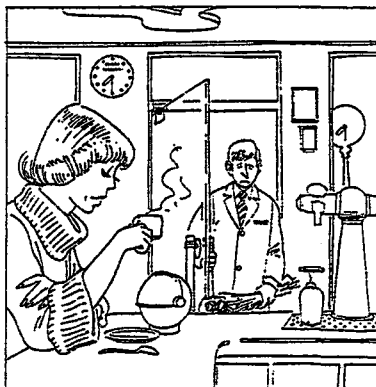
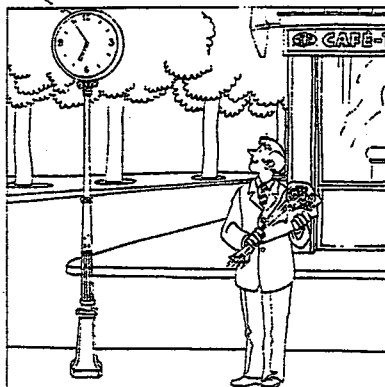


Il attend son amie à sept heures moins cinq. Mais elle ne vient pas.
Il entre au café et il rencontre avec une fille qui est triste. Ils se parlent.
Il lui donne un bouquet de fleurs et après il sort avec elle du café.
heureusement à huit heures

Sait Ayer
R2R-2 3054

147.

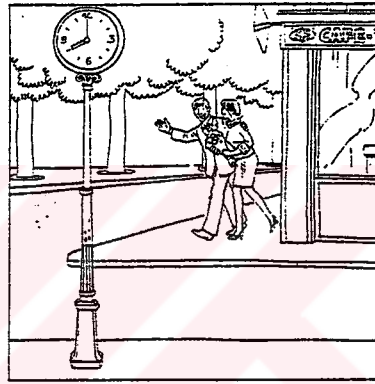
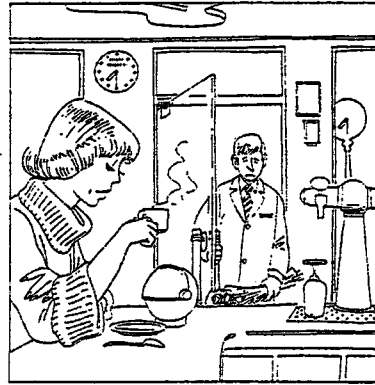
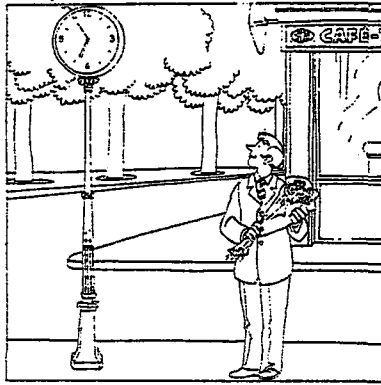
Écrivez ce qui se passe.



1) Il achète un bouquet de fleurs. Il regarde la montre. Il est 7 heures moins 5. après il va dans un café. Il voit son amie en entrant dans le café. Il s'approche de son amie. Ils arrivent un peu retardés. Il est un peu triste. après ils se parlent, mangent et boivent qqch. Ils s'amusent. Ils sortent du café pour se promener en ville ou bien dans la forêt.

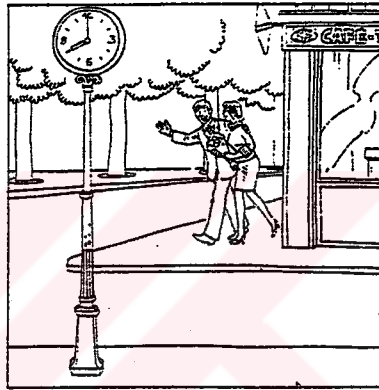
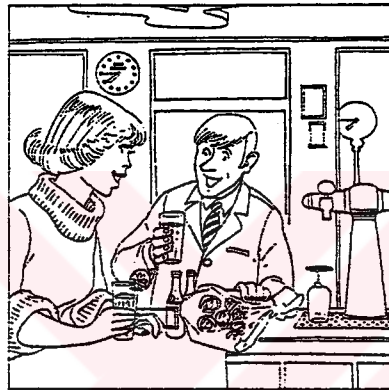
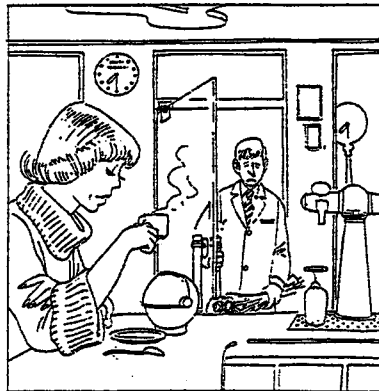
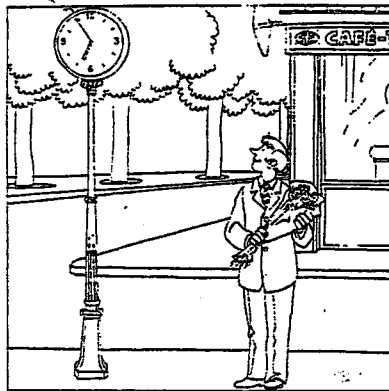
Mehmet Emin
BAK
H2/2 3045

Décrivez ce qui se passe.



Il est sous l'horloge. Il est devant le café. Il attend son amie.
 Il parle les fleurs. et il regarde l'horloge. ^{attend depuis 35 minutes} Après il entre dans un café
 parce que son amie qu'il attend n'est pas arrivée. Il regarde une fille qui boit
 du café. il parle avec elle et ils boivent qqch. après ils sortent du café
 et ils arrivent. ils se promènent dans la forêt

Décrivez ce qui se passe.



1.

Un jeune homme qui attendait son amie. Il lui avait écrit. L'horloge était à sa gauche. Il était 7 heures moins 5. Il regardait l'horloge fixement. Derrière lui il y avait un café. (2). Il attendait son amie pendant une demi-heure. Mais elle n'était pas venue. C'est pour cela il entra le café. Là il y avait une femme qui était très triste. Il lui parlait. Elle lui parlait. Après il lui offrit un bouquet de fleurs. Et à 8 heures ils descendirent le café pour faire une promenade. Eh bien je ne sais pas où ils iront.

IV.3. Troisième partie

(compréhension écrite)

Il faut noter que le lexique du texte fabriqué ne dépasse pas la limite du vocabulaire étudié pendant l'année scolaire. Les questionnaires et les réponses des élèves sont présentées à la fin de cette partie.

Les questions demandent aux élèves de comprendre de quoi il s'agit, les réponses des questions sont, sauf peut-être celle de la troisième, dans le texte. Celle de la troisième impose la connaissance de quelques mots étudiés pendant les cours.

Dans le tableau suivant les cases des réponses justes sont marquées par un "+", les cases des réponses acceptables (incomplètes ou grammaticalement incorrecte) sont marquées par un "x". Les réponses fausses sont marquées par un "-".

QUESTIONS	ELEVES									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	-	-	-	+	+	+	-	-	+	+
2	-	-	-	-	-	-	+	+	-	+
3	-	+	x	-	+	x	x	x	x	+
4	-	-	+	+	-	+	+	-	-	-
5	+	-	x	x	+	+	+	+	+	-
évaluation	1/5	1/5	2/5	$\frac{2.5}{5}$	3/5	$\frac{3.5}{5}$	$\frac{3.5}{5}$	$\frac{2.5}{5}$	$\frac{2.5}{5}$	3/5

La remarque qui s'impose suivant le tableau ci-dessus est que les élèves qui ont eu 7 ou 8 sur 10 en moyenne pendant l'année scolaire échoueraient ou auraient à peine une note passable à un examen pareil. L'explication de cette régression peut être sans doute les dialogues des méthodes en question, surtout ceux de LFD I et VIF I qui ne dépassent pas la limite d'une seule phrase.

D'ailleurs les examens donnés aux élèves pendant l'année scolaire sont loin de répondre à l'évaluation de la compréhension écrite, ce qui explique l'échec des élèves malgré la

simplicité des questions et du contenu lexical et grammatical du texte.

D'ailleurs, il est naturel que les élèves à qui on apprend le français par les exercices structuraux voulant monter des automatismes vides et qui consistent à des opérations de substitution, de transformation et qui ne s'occupent que de la forme en négligeant le sens auront du mal à répondre aux questions concernant un texte.

Dans leurs réponses on voit également des erreurs de grammaire qui peuvent résulter de l'absence des phrases modèles. Parce que les élèves s'habituent surtout avec LFD I, à construire des phrases à partir des phrases modèles.

Erdal Karsavuranoglu
Mar 13 2070

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

1- Où habitent les enfants ?

2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?

3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?

4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?

5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

- 1) Ils habitent sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue.
- 2) Parce qu'ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.
- 3) Parce qu'ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts.
- 4) Parce que le train lui plaît beaucoup. Le voyage de train, c'est aventureux, le plus bien, sans problème, tout d'après eux.
- 5) Ils sont rentrés chez eux dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons.

3068 ibrohim ARA

HER13 3068

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ?
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

① Les enfants habitent sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue.

② Ils ont pris le train vers Paris pour aller chez leurs grands-parents.

③ D'après moi, ils sont très petits, pour voyager tout seul.

④ Parce que le train est très agréable et leurs promenades sont très agréables.

⑤ Après cette agréable promenade, ils sont rentrés chez eux avec beaucoup de bonbons dans les mains.

Mustafa CAMURDÖLU

N2r15 3128

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ?
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

1- Ils habitent à Banlieue, en bas de leur immeuble.
 2- Parce qu'ils ont décidé de voyager un peu et pour aller chez leurs grands-parents.

4- Parce que la gare était toute proche.

5- Ils ont été rentrés chez eux par une voiture de Police avec des bonbons qui étaient aimés par les enfants.

3- Parce qu'ils n'ont pas pris les billets du train.

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ? Ils habitent en banlieue, Fabien.
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ? Comme ils veulent aller chez leurs grands-parents.
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

3)

4) Parce qu'ils ont l'habitude.

5) Ils sont rentrés chez eux avec des bonbons à leurs mains.
Et ils étaient heureux.

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

1- Où habitent les enfants ?

2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?

3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?

4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?

5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

1- ils habitent en banlieue.

2- Parce qu'ils veulent aller chez leurs grands-parents.

3- Parce qu'ils étaient très petits et leur famille n'était pas

très grande.

5- ils sont rentrés chez eux en voiture de police.

4- Quand les enfants prenaient le train. En générale le contrôleur les faisait descendre. Pendant ^{que} les policiers les emmenaient chez leurs parents, ils leur donnaient des bonbons. D'après moi les enfants ont parlé ça et ils l'ont décidé.

Tuncay INKAYA
3137 4/5

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

À Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ? Ils habitent une immeuble de banlieue.
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ? Pour aller à Paris où leur grands-parents habitent.
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ? Comme ils sont
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

3- Comme ils sont trop petits pour qu'ils puissent voyager tout seul.
Le contrôleur les ont fait descendre.

4- Parce qu'ils ont pris toujours le train en allant chez le grand-parents et qu'ils n'ont pas beaucoup d'argent pour prendre le taxi.
Ils ont choisi le train.

5- Ils sont rentrés chez eux en voiture de police.

2- Parce qu'ils ne savaient pas d'autre correspondance pour voyager.

Aydin YILMAZ
3095 Hzr/4

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

1- Où habitent les enfants ?

2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?

3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?

4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?

5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

- 1-) Ils habitent près de chemin de fer
- 2-) Parce qu'ils ont décidé de voyager un peu vers Paris
- 3-) Parce qu'ils avaient pris le train sans billet
- 4-) Parce qu'ils prenaient le train pour aller chez les grands-parents
- 5-) Ils sont rentrés en voiture de police

Sait Ayer
H2P-2 3051

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ?
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

1-) Ils habitent en bas de leur immeuble de banlieue.

2-) Parce qu'ils s'ennuyaient profondément et ils ont décidé de voyager.

3-) Parce qu'ils n'ont pas de billets et ils le font souvent pour y aller.

4-) Parce que la promenade de train est très agréable d'après eux, que c'est agréable de faire des promenades en train.

5-) Ils rentrés chez eux en voiture de police et les mains pleines de bonbons.

Mehmet Emin

BAK

H2r/2 3045

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

- 1- Où habitent les enfants ?
- 2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?
- 3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?
- 4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?
- 5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

LES REPONSES

- 1) Ils habitent leur immeuble de banlieue.
- 2) Parce qu'ils veulent voir leurs grands-parents c'est pourquoi ils ont pris le train.
- 3) Parce que les enfants n'ont pas de billets pour y aller
- 4) Parce que le train est très rapide, il est agréable, il est beau,
- 5) Ils sont rentrés chez eux en voiture de police

Ils étaient trois petits enfants qui s'ennuyaient profondément.

Fatigués de jouer sur le béton en bas de leur immeuble de banlieue, Fabien, 8 ans et ses deux frères Xavier, 6 ans, et Bruno, 5 ans, ont décidé de voyager un peu.

Le plus grand a pris la main des petits et ils sont partis vers la gare toute proche. Là, ils ont pris le premier train vers Paris comme ils le font souvent pour aller chez leurs grands-parents.

A Paris, ils ont pris un autre train. Ils ont pu ainsi parcourir sans problème 50 km avant d'être découverts par un contrôleur qui les a fait descendre à la gare suivante. C'est dans une voiture de police, les mains pleines de bonbons, que les enfants sont retournés chez eux après cette agréable promenade.

1- Où habitent les enfants ?

2- Pourquoi est-ce qu'ils ont pris le train ?

3- Pourquoi est-ce que le contrôleur les a fait descendre ?

4- Pourquoi est-ce qu'ils ont choisi le train, pour leur promenade ?

5- Comment sont-ils rentrés chez eux ?

ils habitent en banlieue et dans un immeuble.

Parce qu'ils avaient décidé de voyager un peu.

Parce que les enfants n'avaient pas acheté leurs tickets.

Parce qu'ils ne veulent pas donner de l'argent pour faire une promenade.

ils ont été pris la voiture de police par le contrôleur.



V. CONCLUSION

Dans cette étude nous avons comme objectifs : d'apporter une solution à l'utilisation des méthodes dont les orientations méthodologiques sont différentes, voire opposées; et de proposer une approche éclectique qui puisse développer chez les apprenants la meilleure compétence linguistique et communicative en tenant compte des lacunes des méthodes en question.

A notre avis une méthode efficace doit :

- comporter un ensemble de structures linguistiques au service des actes de parole constituant des situations de communication.
- insérer ces situations de communication dans un contexte thématique convenant à un public donné.
- établir à l'intérieur de ces situations de communication une progression morpho-syntaxique et notionnelle allant du simple au complexe.
- adopter une approche cognitive.
- comporter des dialogues plus marqués que ceux des méthodes audio-visuelles.
- comporter des images moins schématiques que celles des méthodes audio-visuelles.
- permettre aux élèves de créer des simulacres de situations de communication plus riches que la théâtralisation des dialogues de base audio-visuelle.
- introduire dès les premières leçons de situations d'écrit et de documents écrits authentiques.

Or :

LFD I isole dans un premier temps le système oral du système écrit.

- Cette méthode adopte une attitude plus behavioriste que structuro-globaliste. Elle croit qu'on peut résumer la communication à un jeu de stimulus-réponse.
- Elle adopte une méthodologie structuraliste (choix scientifique des éléments à enseigner, priorité à la progression, analyse de la langue standard).
- Elle comporte des images schématiques.
- Elle comporte des dialogues marqués.
- L'assimilation des structures se fait par l'enseignement implicite.

-VIF I comme LFD I isole le système oral du système écrit et adopte une attitude plus structuro-globaliste que behavioriste.

-Cette méthode adopte une méthodologie structuraliste.

†Elle comporte des images schématiques.

-Elle comporte des dialogues neutres.

-L'assimilation des structures se fait par l'enseignement implicite.

Quant à Archipel, qui introduit, dès la première unité, de situations d'écrit et de documents écrits, adopte une attitude constructiviste donc une grande diversification des procédures didactiques.

-La méthode en question adopte une méthodologie notionnelle-fonctionnelle.

-Elle analyse plusieurs types de langues, de registres, de discours.

-Elle récuse toute idée de progression.

-Elle utilise des documents authentiques.

Comme on voit ci-dessus, les élaborateurs de LFD I et VIF I croient qu'on peut résumer la communication à un jeu de stimulus-réponse. Mais la communication authentique est plus complexe que ces situations artificielles. La pratique intensive des structures ne conduit pas à des automatismes immédiatement mobilisables. Pourtant, VIF I qui adopte une méthodologie structuro-globaliste se différencie de LFD I. Parce que VIF I aide les apprenants à observer, à analyser tandis que LFD I adopte des principes analytiques qui consistent à fractionner le contenu linguistique en éléments simples que l'on donne à apprendre successivement. Donc cette méthode est inconciliable avec une pédagogie de découverte et de créativité. Sa pédagogie est fondée sur l'assimilation d'un corpus linguistique.

On constate également la pauvreté thématique des dialogues de VIF I et de LFD I. Par exemple à la poste, il s'agit d'acheter des timbres ou d'expédier des paquets et des lettres, à l'épicerie, il s'agit d'acheter des oeufs ou du sucre. Cette pauvreté convient aux gradations lexicales et grammaticales en imposant à l'apprenant un seul type d'acte de parole.

On remarque que l'intégration didactique autour du support audio-visuel donne la priorité à l'oral.

Quant à Archipel, cette méthode paraît plus active que les deux premières.

En plus, on propose plusieurs types d'actes de parole à l'apprenant, c'est-à-dire que plusieurs sortes d'énoncés possibles. La seule reproche qu'on puisse lui faire c'est qu'elle n'établit pas une progression morphosyntaxique et notionnelle allant du simple au complexe.

Cette méthode permet également d'introduire, dans la classe de langue, les disques authentiques de façon à ne pas négliger la mémoire auditive et à ne pas pousser les apprenants à l'erreur de prononciation et d'intonation, à condition qu'on ne place pas tout de suite devant les yeux de l'apprenant les formes écrites des documents authentiques. Il faut d'abord présenter les documents authentiques sous forme auditive et permettre aux élèves de recourir plus tard aux formes écrites des documents authentiques et des situations. C'est ainsi qu'on peut isoler le système oral du système écrit. Ainsi, l'orthographe ne risquera plus d'avoir plus d'influence sur la prononciation.

Reconsidérons maintenant les résultats de l'enquête : Il faut avouer que les objectifs fixés (s'exprimer correctement dans des situations de communication quotidiennes et de s'exprimer sur soi-même avec des phrases simples; comprendre dans des situations de communication quotidiennes; d'acquérir un niveau d'expression et de compréhension écrites satisfaisantes) ne sont pas atteints.

Cela laisse à penser que;

- 1- les exercices structuraux ne créent pas chez les élèves l'habitude d'actualiser immédiatement leurs connaissances.
- 2- les dialogues des méthodes audio-visuelles s'arrêtent au niveau d'une phrase et ne permettent pas la maîtrise textuelle.
- 3- les exercices structuraux s'occupent de la forme.
- 4- la priorité donnée à l'oral produit des fautes d'orthographe.
- 5- l'insuffisance de mise en situation des formes enseignées provoque chez les apprenants des productions fausses.

Le programme annuel du Lycée Militaire prévoit l'utilisation de LFD I 24 heures par semaine, celle de VIF I 3 heures par semaine pendant le premier semestre et l'utilisation de la méthode Archipel 24 heures toutes les deux semaines pendant le deuxième semestre.

Il nous semble que commencer à l'enseignement par LFD I, qui adopte une attitude incontestablement behavioriste, accompagnée modestement de VIF I et de terminer l'année scolaire par Archipel qui adopte une attitude cognitive peut expliquer les difficultés pédagogiques et les lacunes des élèves.

Si on avait commencé par VIF I et terminé par Archipel, deux méthodes qui ont adopté les principes globalistes de l'Ecole Saint Cloud, on aurait eu des résultats plus satisfaisants. Parce qu'ainsi les élèves, dès le début, se seraient habitués à l'approche globaliste et donc à observer, à analyser, à tâtonner.

Comme on peut deviner, nous proposons de laisser de côté LFD I et d'utiliser uniquement VIF I et Archipel ou en les enseignant parallèlement ou en commençant par VIF I et terminant par Archipel.

Notre raison de garder VIF I et de n'utiliser que la méthode Archipel, c'est notre souci d'avoir une méthode qui établit sa progression allant du simple au complexe pour ne pas exposer les élèves au risque de ne rien apprendre. Nous insistons sur ce point. Parce que, nous avons constaté que même avec les méthodes allant du simple au complexe, les élèves ont du mal à comprendre les structures quelque soit le type de grammaire utilisée, implicite ou explicite. En bref, il ne serait pas question d'utiliser directement une méthode qui récuse toute idée de progression.

La première proposition peut nous permettre de voir si la méthode Archipel peut s'utiliser toute seule sans rien risquer. On garde VIF I parce que sa progression va du simple au complexe et qui est de la même orientation méthodologique qu'Archipel.

La deuxième proposition vise à donner les éléments linguistiques de manière intuitive avec VIF I et à enrichir le contenu de VIF I par l'utilisation ultérieure de la méthode Archipel qui contient une grande variété d'actes de parole.

C'est ainsi qu'on aura rempli les conditions nécessaires pour avoir un enseignement efficace d'une langue étrangère.

ÖZET

Bu çalışmada daha etkin ve verimli bir öğretimin gerçekleştirilmesi amacıyla Işıklar Askeri Lisesi'nde 1989-1990 eğitim-öğretim yılında, hazırlık sınıfında uygulanan yöntembilimsel seçmeciliğin etkinliği ve sonuçları incelendi.

Birinci bölümde, Işıklar Askeri Lisesi hazırlık sınıfında uygulanan metodların (La France en Direct I, Voix et Images de France I, Archipel) yararlandığı dilbilim, ruhdilbilim, toplumdilbilim kuramları ortaya kondu.

İkinci bölümde, sözkonusu metodların bu kuramların benzerliklerinden ve ne ölçüde yararlandıkları araştırıldı.

Üçüncü bölümde, uygulanan metodların yararlandıkları kuramlar açısından benzerlik ve farklılıkları incelendi.

Dördüncü bölümde, uygulanan seçmeciliğin sonuçlarını gözlemek amacıyla seçilen öğrencilere uygulanan anketin sonuçları irdelendi.

Sonuç bölümünde ise tüm bu veriler ışığında daha etkili olacağı düşünülen bir seçmecilik önerildi.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- BESSE H., PORQUIER R., Grammaires et didactique des langues, Paris, Hatier, 1984.
- BRONCKART J.P., Théories du langage, Bruxelles, Mardaga, 1977.
- CAPELLE J. et G., La France en direct, Paris, Hachette, 1969.
- CAPELLE J. et G., La France en direct, Introduction à la méthode, Paris, Hachette, 1969.
- CHOMSKY N., La forme et le sens dans le langage naturel, Hypothèses, Paris, Seghers, 1972.
- COSTE D., "Lecture et compétence de communication", Le français dans le monde (141) nov-déc. 1978.
- COSTE D., COURTILLON J., FRENCZI V., Un niveau seuil, Paris, Hatier, 1981.
- COURTILLON J., RAILLARD S., Archipel I, Paris, Didier, 1982.
- COURTILLON J., RAILLARD S., Archipel I, Livre du professeur, Paris, Didier, 1981.
- DUBOIS J., Grammaire structurale du français : nom et pronom, Paris, Librairie Larousse, 1965.
- DUCROT O., Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil, 1972.
- GALISSION R., Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris, Clé international, 1988.
- GALISSION R., D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, Paris, Clé international, 1988.
- GALISSION R., COSTE D., Dictionnaire de didactique des langues, Paris, Hachette, 1976.
- GUBERINA P., Valeur logique et valeur stylistique des propositions complexes. Théorie générale et application au français, Zagreb, Epoha, 1939, 2^e édit. 1954.
- GUBERINA P., RIVENC P., Voix et Images de France, Livre du maître, Paris, Didier, 1962.
- MOULTON W.G., "What is structural Drill?", Bloomington, Indiana University, 1963.
- PIAGET J., Psychologie et pédagogie, Paris, Dénœl, 1969.

TABLES DES MATIERES

	Pages
INTRODUCTION	1
I. THEORIES LINGUISTIQUES	3
I.1. Le distributionnalisme	4
I.2. Le structuralisme	7
I.3. La grammaire générative transformationnelle	9
I.3.1. La syntaxe générative	9
I.3.2. La transformation en grammaire généra- tive	9
I.4. La sociolinguistique	12
I.4.1. Aspects socioculturels	13
I.4.1.1. Le lieu	13
I.4.1.2. Les circonstances	14
I.4.1.3. Le domaine de référence	14
I.4.1.4. Le statut social des interlocuteurs	15
I.4.1.5. La nature de l'acte de l'énoncia- tion	15
I.4.2. Aspects psycholinguistiques	16
I.4.2.1. Finalité de la prise de la parole	16
I.4.2.2. Degré d'implication de la prise de parole	16
I.4.2.3. Rôles réciproques	16
I.5. La psycholinguistique	18
I.5.1. Le behaviorisme	19
I.5.2. Le structuro-globalisme	20
I.5.3. Le cognitivisme	22
I.5.3.1. Psychologie cognitive et acquisition de la grammaire	22
I.5.3.2. Interactionnisme	23
I.5.3.3. Le constructivisme	23
II. APPLICATIONS DES THEORIES LINGUISTIQUES DANS LES METHODES UTILISEES	25
II.1. Voix et Images de France	26
II.1.1. Les grandes lignes de la méthode	26
II.1.2. Les fondements théoriques	27
II.1.2.1. La linguistique structuraliste	28
II.1.2.2. La référence au structuro-globalis- me et au cognitivisme	34

	Pages
II.1.2.3.La référence au behaviorisme	36
II.1.2.4.VIF I et la sociolinguistique	37
II.2.La France en direct	42
II.2.1.Les grandes lignes de la méthode	42
II.2.2.Les fondements théoriques	43
II.2.2.1.La référence au distributionnalisme	43
II.2.2.2.La référence au structuralisme	47
II.2.2.3.La référence à la grammaire générati- ve transformationnelle	52
II.2.2.4.La référence à la psycholinguisti- que	54
II.2.2.4.1.La référence au behavio- risme	54
II.2.2.4.2.La référence au structuro- globalisme	58
II.2.2.5.LFD I et la sociolinguistique	60
II.3.Archipel	65
II.3.1.Les grandes lignes de la méthode	65
II.3.2.Les fondements théoriques	67
II.3.2.1.La référence à la pragmatique	67
II.3.2.2.La référence à la psycholinguisti- que	70
II.3.2.2.1.La référence au cogniti- visme	70
II.3.2.2.2.La référence au structu- ro-globalisme	74
II.3.2.3.Archipel et la sociolinguistique	75
III.ETUDE COMPARATIVE DES METHODES	78
IV.L'ENQUETE	84
IV.1.Première partie(s'exprimer et comprendre dans des situations de communication quotidienne.)	86
Les extraits des méthodes VIF I,LFD I,Archipel	87
Les textes des dialogues enregistrés	112
IV.1.1. Types d'erreur	130
IV.1.2.SOURCE des erreurs	131
Les copies des questionnaires	133
IV.2.Deuxième partie (expression écrite)	136
Les expressions écrites des élèves	139
IV.3.Troisième partie (compréhension écrite)	150
Les questionnaires et les réponses des élèves	153