

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

“FRANCOFOLIE (2005)” ADLI FRANSIZCA DERS KİTABINDA
YER ALAN OKUMA METİNLERİNİN DİL ÖĞRENİMİNDEKİ
ROLÜNÜN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Oğuzkaan TÜKENMEZ

Ankara

Ekim, 2012

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİLLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
FRANSIZ DİLİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

‘‘FRANCOFOLIE (2005)’’ ADLI FRANSIZCA DERS KİTABINDA
YER ALAN OKUMA METİNLERİNİN DİL ÖĞRENİMİNDEKİ
ROLÜNÜN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Oğuzkaan TÜKENMEZ

Danışman
Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Ankara

Ekim, 2012

Oğuzkaan Tükenmez'in "FRANCOFOLIE (2005) ADLI DERS KİTABINDA YER ALAN OKUMA METİNLERİNİN DİL ÖĞRENİMİNDEKİ ROLÜNÜN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ" başlıklı tezi ...30.10.2012..... tarihinde, jürimiz tarafından Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan: Prof.Dr. Ayten Er

Üye (Tez Danışmanı): Prof.Dr. Suna

Üye: Prof.Dr. Ayşe Alper

Üye:

Üye:

Şifli dere

cyş



REMERCIEMENTS

Mes premiers remerciements vont d'abord à ma directrice de thèse, Prof. Dr. Suna AĞILDERE qui m'a accompagné tout au long de mon travail. Sa disponibilité, ses encouragements bienveillants, ses conseils ont contribué à rendre ce travail possible.

Je remercie également tous mes professeurs qui m'ont soutenu durant la rédaction de mon travail.

Finalement, je remercie mes parents pour leur soutien moral et leur encouragement.

Oğuzkaan TÜKENMEZ

RÉSUMÉ

L'ANALYSE DU RÔLE, DANS L'APPRENTISSAGE D'UNE LANGUE
ÉTRANGÈRE, DES TEXTES ÉCRITS FIGURANT DANS LES MÉTHODES
DE FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE INTITULÉES FRANCOFOLIE(2005)
I, II D'APRÈS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

TÜKENMEZ, Oğuzkaan

Thèse de maîtrise, Département de Didactique du Français

Directrice de thèse: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Octobre- 2012, 98 pages

La compréhension est le premier pas de la communication. Si, aujourd'hui, on vise à établir une communication efficace, on doit profiter aussi de la compréhension écrite tant qu'orale. La compréhension écrite qui est l'une des compétences langagières existe depuis toujours et garde sa place prépondérante dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Dans ce travail, nous avons tâché d'analyser les textes écrits dans les manuels « Francofolie I, II » d'après la perspective actionnelle qui est une approche méthodologique retenue par le Cadre Européen Commun de Référence (CECRL) du Conseil de l'Europe.

Le travail se compose de cinq chapitres principaux. Dans le premier chapitre, nous avons essayé de présenter le contenu du Cadre Européen Commun de Référence (CECRL).

Dans le deuxième et troisième chapitre, nous avons tenu à nous pencher sur l'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère (FLE) sans oublier la perspective actionnelle.

Dans le quatrième chapitre, nous avons étudié la compréhension des écrits au sein du Cadre Européen Commun de Référence (CECRL) après avoir l'expliquée d'une manière globale.

Quant au cinquième chapitre, nous avons étudié les textes écrits du manuel appelé « Francofolie I, II » d'après la perspective actionnelle.

Mots-clés : la compréhension écrite, la perspective actionnelle, Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), français langue étrangère (FLE).

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE ROLE OF READING TEXTS IN FRANCOFOLIE (2005) COURSE BOOK IN LANGUAGE TEACHING ACCORDING TO ACTION- ORIENTED APPROACH

TÜKENMEZ, Oğuzkaan

Master's Thesis, French Language Teaching Department

Thesis Advisor: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

October- 2012, 98 pages

Comprehension is the first step of communication. If we aim an effective communication today, comprehension of written texts should also be used as much as oral comprehension. Comprehension of written texts, which is one of the language skills, has always existed for long centuries and is still important in foreign language teaching / learning.

In this study, the reading texts in the course book named « Francofolie I, II » are analyzed as per the action-oriented approach, which is a foreign language teaching method specified in the Council of Europe's Common European Framework for Reference (CEFR) .

Our study is composed of five main chapters. The first chapter analyzes the scope of Common European Framework for Reference (CEFR).

In the second and third chapters, the development of other teaching methods used in French language teaching as a second language is briefly analyzed apart from action-oriented approach.

After an overall analysis of reading texts, their place in the Common European Framework for Reference (CEFR) is analyzed in the fourth chapter.

Finally, in the last chapter, reading texts in the course book « Francofolie I, II » are analyzed according to the action-oriented approach.

Key words: Reading-comprehension, action-oriented approach, Common European Framework for Reference (CEFR) for Languages, French teaching as a foreign language.

TABLE DES MATIÈRES

PAGE DE SIGNATURE DES MEMBRES DU JURY	i
REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	v
TABLES DE MATIÈRES	vii
LISTE DE FIGURES, DE TABLEAUX ET D'ABBRÉVIATIONS	ix
0. INTRODUCTION	1
1. LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE DANS SON CONTEXTE POLITIQUE ET ÉDUCATIF (LE CECRL)	3
1.1. Le cadre européen commun de référence pour les langues	3
1.2. Niveaux communs de compétences – échelle globale	7
1.3. Niveaux communs de compétences – grille pour l'auto-évaluation	10
2. BREF APERÇU DE L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)	15
2.1. La Méthodologie Traditionnelle	15
2.2. La Méthodologie Directe	16
2.3. La Méthodologie Audio-orale	17
2.4. La Méthodologie Structuro-globale audio-visuelle	17
2.5. L'approche communicative	19
2.6. La Perspective Actionnelle	20
2.6.1. Évolution Historique Des Configurations Didactiques	21
3. LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	24
3.1. Besoin d'une perspective actionnelle	24
3.2. La notion de la tâche	25
3.2.1. La relation entre stratégies, tâche et texte	28

3.3. Les compétences individuelles et communicatives de l'apprenant au sein de la perspective actionnelle	29
3.3.1. Compétences générales individuelles	33
3.3.2. Compétences à communiquer langagièrement	33
4. LA COMPRÉHENSION ÉCRITE AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE	35
4.1. Les types de lecture	38
4.2. Le projet de lecture et les étapes de la lecture	39
4.3. Les supports écrits à utiliser	40
4.4 Les types d'exercices en compréhension écrite	40
4.5. La compréhension écrite au sein du CECRL	41
4.5.1. Les genres et les types de textes écrits au sein du CECRL	42
4.5.2. Les activités de la réception au sein du CECRL	43
4.5.3. Les stratégies de réception au sein du CECRL	45
4.5.4. Le processus de réception au sein du CECRL	46
4.5.5. Les activités de réception au sein du CECRL	49
4.5.6. Les niveaux de langue de la compréhension au sein du CECRL	50
5. L'ÉTUDE DES TEXTES ÉCRITS DE LA MÉTHODE (DU MANUEL) FRANCOFOLIE (2005) D'APRÈS LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	55
5.1. Analyse de la méthode Francofolie	55
5.2. Le contenu d'une leçon	59
5.3. L'étude des textes écrits de la méthode (de manuel) Francofolie (2005) I, II	60
6. LA CONCLUSION	91
RÉSUMÉ EN TURC (ÖZET)	93
BIBLIOGRAPHIE	95
RESSOURCES EN LIGNE	97

LISTE DE FIGURES, DE SCHÉMAS ET D'ABBRAVIATIONS

Figure 1:	Niveaux communs de références	6
Figure 2:	Tâche	26
Figure 3:	Types d'orientation des tâches	26
Figure 4:	Christian PUREN <i>et al.</i> , <i>¿Qué pasa? clases terminales</i> , Nathan, 1994	27
Figure 5:	Activités langagières réceptives	47
Tableau 1:	Niveaux communs de compétences – Échelle globale	7
Tableau 2:	Niveaux communs de compétences – Grille pour l'auto-évaluation	10
Tableau 3:	Évolution historique des configurations didactiques	22
Tableau 4:	Lecture ou compréhension de l'écrit	49
Tableau 5:	Compréhension Générale De L'écrit	50
Tableau 6:	Comprendre la correspondance	51
Tableau 7:	Lire pour s'orienter	52
Tableau 8:	Lire pour s'informer et discuter	53
Tableau 9:	Lire des instructions	54
Tableau 10:	Analyse de la méthode Francofolie	55

ABRÉVIATIONS

CECRL	: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
FLE	: Français Langue Étrangère
LE	: Langue Étrangère
MAO	: Méthodologie Audio-Orale
SGAV	: Méthodologie Structuro-Globale Audio-Visuelle
AC	: Approche Communicative
PA	: Perspective Actionnelle
CO	: Compréhension Orale
CE	: Compréhension Écrite
PO	: Production Orale
PE	: Production Écrite
EO	: Expression Orale
EE	: Expression Écrite
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication
MENESR	: Ministère de l'Éducation nationale de l'enseignement supérieur et de la recherche
CREDIF	: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français
UE	: Union Européenne
DOC	: Document

0.

INTRODUCTION

De nos jours, grâce à l'utilisation de l'ordinateur et surtout de l'internet, la vitesse des développements scientifiques et technologiques a beaucoup accéléré. Les hommes peuvent ainsi parvenir facilement à toutes sortes d'informations dont ils ont besoin sur le monde imaginaire. Cette facilité mène les hommes consciemment ou inconsciemment à rechercher et à apprendre.

Ces développements relient d'un part les hommes à un petit écran, d'autre part, ils les fournissent à s'en ouvrir au monde. La distance entre les pays s'anéantit ainsi et les échanges réciproques d'information et de culture viennent d'être assurés.

D'un autre point de vue, grâce à ces développements, les voyages commerciaux, politiques, éducatifs, culturels, touristiques, etc. sont devenus moins chers, plus confortables, plus courts, plus sûrs et donc plus communs.

Mais, afin que les individus qui participent à ce mouvement puissent transmettre efficacement leurs messages, c'est-à-dire qu'ils puissent établir une communication solide, une langue commune, dont non seulement apprend-on les règles grammaticales mais aussi la culture de la société à laquelle elle appartient, est nécessaire. Parallèlement à cette exigence, l'apprentissage d'une langue a connu une dimension différente.

Particulièrement, au cours des années récentes, les programmes d'échange qui se réalisent entre les pays membres de l'Union Européenne, les pays candidats et les autres pays européens afin d'enseigner et d'apprendre ont donné une signification plus privée à l'enseignement d'une langue et ont révélé les nouveaux besoins dans ce domaine. Parallèlement à ces besoins, une perspective englobant l'usage de langue en apprentissage d'une langue vient d'être retenue. Selon la perspective retenue par le

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais, C.E.C.R.L), publié en 2001, qui forme la base de notre travail, les apprenants sont désormais considérés comme les acteurs sociaux pouvant utiliser d'une manière active toutes les compétences langagières. (CECRL, 2001 : 15) Grâce à cela, en réalisant les tâches et les responsabilités qu'on lui donne, l'acquisition de la capacité de régler un problème et l'apprentissage d'une langue par plutôt une perspective actionnelle ont été visés.

Dans notre travail en question, nous allons tâcher d'analyser selon la Perspective Actionnelle retenue dans le C.E.C.R.L, les textes qui visent à acquérir la compétence de la compréhension écrite figurant dans la Méthode de Français Langue Étrangère "Francofolie" (1-2) (2005).

1.

LE CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE DANS SON CONTEXTE POLITIQUE ET ÉDUCATIF (LE C.E.C.R.L)

1.1 Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues

De nos jours, parallèlement à l'accroissement de la mobilité entre les individus de divers pays, l'enseignement / l'apprentissage d'une langue étrangère revête une très grande importance. Mais dans le cadre de ce mouvement, pour assurer la communication tant langagière que culturelle entre les citoyens de divers pays, il faudrait sans aucun doute un consensus pour enseigner et apprendre une langue étrangère d'une manière commune et similaire. Dans ce contexte, Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (désormais, le C.E.C.R.L) est un projet visant à guider non seulement les enseignants et mais aussi tous les partenaires de l'enseignement et de l'apprentissage à adopter une approche commune pour un but commun.

L'un des principaux objectifs du Conseil de l'Europe, instituée en 1946, et dont la Turquie est membre; est le partage des héritages langagières et culturelles des pays membres en encourageant leurs citoyens à apprendre plusieurs langues étrangères afin de former des individus multilingues et multiculturels. Ce qui vise à créer une atmosphère interculturelle entre les individus de différents pays par le biais de l'apprentissage et enseignement des langues étrangères.

Parmi les politiques éducatives et culturelles du Conseil de l'Europe, précisées pour l'avenir de l'Europe, l'un des sujets le plus important est la politique de langue. Celle-ci est poursuivie par l'Éducation de l'Histoire, les Droits Civils et l'Éducation à la Citoyenneté avec les Technologies de l'information et de la communication (TICE). Le Conseil, a déterminé l'entendement de former une société "multiculturelle et multilingue" comme un objectif éducatif incontournable et qu'il s'est mis pour but à

mener les pays membres à encourager pour parvenir à cet objectif. Le Conseil de l'Europe a proclamé 2001 comme l'Année européenne des langues pour répandre cette orientation et la consience du multilinguisme (Sheils, 2001)¹.

Le C.E.C.R.L, dont les bases ont été jetées en Suisse lors d'un symposium auquel les pays membres ont participé en 1991, a été élaboré entre les années 1993-1996 par un groupe de travail multinational et approuvé en 1997 par les pays membres du Conseil. En 2001, le Cadre a été publié avec ses traductions anglaise, française, allemande et portugaise. Le Cadre, qui met l'accent sur l'importance du multilinguisme et du multiculturalisme, a été aussi traduit en turc, en 2009, par une commission formée par le Conseil de l'Éducation de la Ministère de l'Éducation Nationale.

Le cadre, qui a été élaboré dans le but d'orienter les enseignants et les apprenants de langues dans le domaine d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer une langue, est un guide complet, transparent et cohérent. Dans ce guide livre, l'apprentissage tout au long de la vie, l'autonomie de l'apprenant et l'importance de l'interaction entre les cultures sont accentués, les savoirs et les compétences de l'apprenant sont définis par les niveaux de la compétence langagière. (M.E.N.E.S.R, Conseil de l'Éducation, 2011: 4) Alors que les enseignants d'une langue étrangère prennent part ainsi dans l'environnement de l'éducation plus efficacement et plus systématiquement en intégrant la notion de l'enseignement d'une langue dans une base commune, les apprenants de langue étrangère y participeront comme un acteur social autonome d'une culture et d'une langue en étant conscient des responsabilités de leur apprentissage.

Comme il est précisé dans son contenu, le Cadre Européen Commun de Référence Pour Les Langues offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe et il est conçu pour que soient surmontées les difficultés de communication rencontrées par les professionnels des langues vivantes et qui proviennent de la différence entre les systèmes éducatifs. (C.E.C.R.L, 2001: 9)

¹ <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/167/orta3-demirel.htm>

Selon Richer, ‘‘Le Cadre européen commun de référence pour les langues, (2001), aboutissement d’une réflexion entamée à partir de 1991 pour réactualiser les divers niveaux-seuils élaborés à partir des années 70 sous l’impulsion du Conseil de l’Europe, se présente comme un ouvrage de normalisation (au sens de fixer des normes) pour l’enseignement/ apprentissage des langues vivantes (et pas seulement du F.L.E.) en Europe.’’²

Dans le C.E.C.R.L, une perspective collaboratrice est retenue en prenant les différences idées et les expériences en considération. Sur ce thème, le Cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d’examens, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leurs efforts et de garantir qu’ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge. (C.E.C.R.L, 2001: 9)

D’après Uzun, le C.E.C.R.L est un cadre qui contient des programmes d’éducation et des stratégies d’enseignement dans le système éducatif européen conformément aux points de vue du Conseil de l’Europe, et qui porte le caractère d’un guide. Les pays membres du Conseil de l’Europe visent à introduire les programmes, les manuels, les examens, les outils scolaires et les méthodes d’enseignement dans une direction fondée sur des échelles communes pour que les langues vivantes en Europe soient enseignées avec efficience. (2005: 317)

Le C.E.C.R.L présente une base commune afin que les programmes de langue, les règlements de programme et les épreuves soient élaborés. Il énonce d’une manière compréhensive qu’il est nécessaire pour l’efficacité du processus d’apprentissage que les apprenants d’une langue utilisent la langue pour la communication et qu’ils développent leurs savoirs et ses compétences. En outre, il explique le contexte dans lequel la langue est employée et les niveaux de compétence de chaque étape du processus d’apprentissage qui continue tout au long de la vie. (Îşisağ, 2008: 30,31)

² <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf>

Il faut souligner que le processus de l'apprentissage d'une langue est incessant et individuel, nous ne pouvons pas dire que les apprenants d'une langue ont tous les mêmes niveaux de compétences et de savoirs, alors, nous avons besoin des critères objectifs qui pourront aider à évaluer le niveau d'une langue acquise. L'un des objectifs du C.E.C.R.L., c'est de présenter des critères communs et transparents afin que non seulement les enseignants d'une langue puissent évaluer les apprenants mais aussi que les apprenants puissent à leur tour s'auto-évaluer. Pour cela, afin d'assurer une évaluation et une certification standard, le Cadre divise les compétences langagières en trois niveaux généraux; A, B, C (descripteur) qui se divisent en cinq compétences; écouter, lire, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu et écrire. Grâce à cela, l'apprenant d'une langue pourra s'évaluer en profitant des descripteurs de compétence langagière et pourra déterminer ses niveaux de compétence (A1 – Introductif ou découverte, A2 – Intermédiaire ou de survie, B1 – Niveau Seuil, B2 – Avancé ou indépendant, C1 – Autonome, C2 – Maîtrise) décrits nettement dans le C.E.C.R.L.

Les niveaux de langues en question sont décrits dans la figure ci-dessous :

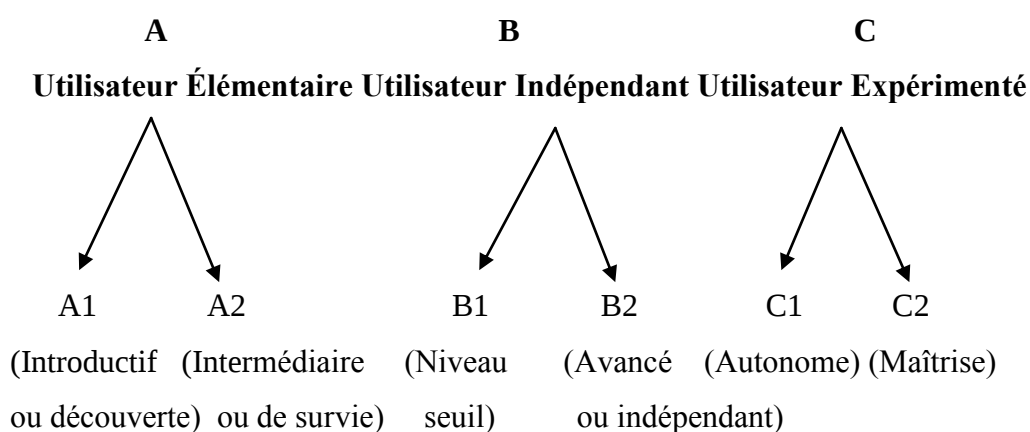


Figure 1: Niveaux Communs de Références (C.E.C.R.L, 2001: 25)

Comme il est précisé dans la figure, dans le C.E.C.R.L., les niveaux communs de référence sont décrits en trois niveaux généraux et en six niveaux globaux par des subdivisions. Par ces niveaux de compétence langagière, le Conseil de l'Europe vise à contribuer et à assurer une application commune dans le domaine de l'enseignement des langues étrangères en Europe en apportant des nouveaux standards communs.

Ci-dessous figurent les descriptions du contenu des niveaux communs de référence dans le tableau de la figure 1;

1.2. Niveaux communs de compétences – échelle globale

UTILISATEUR EXPÉRIMENTÉ	C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
	C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
	B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

UTILISATEUR INDÉPENDANT	B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
UTILISATEUR ÉLÉMENTAIRE	A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
	A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant – par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. – et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau 1: Niveaux communs de compétences – Échelle globale (C.E.C.R.L, 2001: 25)

Comme il figure dans le tableau, les contenus des niveaux communs de référence sont explicités en vue de guider les enseignants et les formateurs des programmes de langue étrangère, l'évaluation commune des niveaux de l'apprenant d'une langue est constituée d'une manière uniforme.

Selon Gür, lors de l'élaboration de C.E.C.R.L, soit afin qu'il réponde à tous les besoins et à toutes les attentes des apprenants lors du processus de l'apprentissage d'une langue, soit afin que les autres facteurs scolaires (l'école, l'enseignant, le manuel scolaire, etc.) dans ce processus agissent d'une manière commune à l'échelle européenne concernant les stratégies ou les méthodes à suivre, il faut que le C.E.C.R.L soit complet, transparent et cohérent autant qu'il peut l'être. Dans ce contexte, il a été formé des définitions tels que: 'je peux' qui définissent et décrivent précisément les objectifs, les méthodes et ceux qui ont été acquis lors de l'apprentissage d'une langue et qui décrivent les savoirs, les compétences, les objectifs selon les catégories. (2004: 38)

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, alors que l'apprenant peut fixer ses nouveaux objectifs et comment il doit apprendre afin d'atteindre ses objectifs, l'enseignant peut planifier ce qu'il enseignera et comment il enseignera lors de ce processus. Il peut ainsi déterminer ses objectifs, et il peut évaluer ce qu'il a enseigné et comment il a enseigné. (Îşisağ, 2008: 35-36)

Le C.E.C.R.L qui encourage l'autonomie de l'apprenant, a schématisé les niveaux de langue pour que les apprenants d'une langue s'évaluent et précisent leur niveau. Dans le tableau ci-dessous, nous allons voir les niveaux communs de compétences détaillés de l'auto-évaluation.

1.3. Niveaux communs de compétences – grille pour l’auto-évaluation

		A1	A2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.
	Lire	Je peux comprendre des noms familiers, des mots ainsi que des phrases très simples, par exemple dans des annonces, des affiches ou des catalogues.	Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux communiquer, de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles question.	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.

É C R I R E	Écrire	Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, inscrire par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.	Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.
--	---------------	--	--

		B1	B2
C O M P R E N D R E	Écouter	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
	Lire	Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles.	Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.
	Prendre part à une conversation	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rende possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations

P A R L E R		familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	familiales, présenter et défendre mes opinions.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
É C R I R E	Écrire	Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.	Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences.

		C1	C2
C O M P	Écouter	Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.	Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.

R E N D R E	Lire	Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.	Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.
P A R L E R	Prendre part à une conversation	Je peux m'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher mes mots. Je peux utiliser la langue de manière souple et efficace pour des relations sociales ou professionnelles. Je peux exprimer mes idées et opinions avec précision et lier mes interventions à celles de mes interlocuteurs.	Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté pour que cela passe inaperçu.
	S'exprimer oralement en continu	Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés, en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.	Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.
É C R I R E	Écrire	Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.	Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage

			professionnel ou une oeuvre littéraire.
--	--	--	---

Tableau 2: Niveaux communs de compétences – Grille pour l’auto-évaluation
(Le C.E.C.R.L, 2001: 26-27)

Comme nous venons de le constater, l’apprenant peut suivre son niveau de langue, d’une manière efficace et, il pourra préciser ses besoins et atteindre plus facilement son niveau et ses compétences visées.

En fournissant une base commune à des descriptions explicites d’objectifs, de contenus et de méthodes, le Cadre de référence améliorera la transparence des cours, des programmes et des qualifications, favorisant ainsi la coopération internationale dans le domaine des langues vivantes. Donner des critères objectifs pour décrire la compétence langagière facilitera la reconnaissance mutuelle des qualifications obtenues dans des contextes d’apprentissage divers et, en conséquence, ira dans le sens de la mobilité en Europe. (C.E.C.R.L, 2001: 9)

Par conséquent, le C.E.C.R.L porte la caractéristique d’un livre guide, conformément aux besoins actuels contenant le plurilinguisme et le pluriculturalisme, qui met en évidence les objectifs, les contenus et les définitions nécessaires d’une manière transparente afin que les individus participants à l’enseignement, à l’apprentissage et à l’évaluation d’une langue prennent part plus consciemment et plus activement dans ces activités en étant tolérant envers les uns et les autres. Mais alors qu’il présente en détaille l’apprentissage / l’enseignement d’une langue, il souligne nettement qu’il retient la perspective actionnelle en tant qu’une approche méthodologique.

2.

BREF APERÇU DE L'ÉVOLUTION HISTORIQUE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE)

Dans cette partie de notre thèse, nous allons essayer de tracer brièvement les différentes méthodologies d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans son historicité et puis nous allons nous pencher plus spécifiquement sur l'Approche Actionnelle qui est le point central de notre étude.

2.1. La Méthodologie³ Traditionnelle

L'évolution d'enseignement du Français langue étrangère (désormais FLE) commence au XIX^{ème} siècle par la méthodologie traditionnelle, également appelée méthodologie classique ou méthodologie grammaire-traduction.

Cette méthodologie se basait sur la traduction et l'analyse grammaticale de textes littéraires en langue étrangère. En classe, la langue utilisée était la langue maternelle et comme c'est l'enseignant détenant le savoir et l'autorité et dominant toute la classe, l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves. L'apprenant devait apprendre par cœur les listes de centaines mots présentés hors contexte.

D'après A.R. Seara, la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La rigidité de ce système et les résultats décevants qu'elle apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.⁴

³ Terme emprunté à Christian Puren

⁴ http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

2.2. La méthodologie directe

Considérée comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères, la méthodologie directe est utilisée vers la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle. Après la révolution industrielle, l'accélération du développement des échanges économiques, culturels, politiques, commerciaux ou touristiques a contribué à l'apparition d'un nouveau besoin qui est la pratique de l'oral. Alors, le but d'enseignement d'une langue étrangère a changé, c'était cette fois d'apprendre à parler. La méthodologie directe est fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant.⁵ La principale originalité de la méthodologie directe consiste à utiliser, dès les débuts de l'apprentissage et dès la première leçon, la langue étrangère pratique en s'interdisant tout recours à la langue maternelle et en s'appuyant d'une part sur les éléments du non-verbal de la communication comme les mimiques et les gestes, et, d'autre part, sur les dessins, les images, et surtout l'environnement immédiat de la classe. (Cuq et Gruca, 2003: 236) L'apprenant pourra ainsi apprendre à nommer directement les choses et les actions.

Pour que l'apprenant puisse penser en langue étrangère le plus tôt possible, le vocabulaire est expliqué à l'aide d'images ou d'objets par le professeur, il ne traduit jamais en langue maternelle, donc, on voit l'interdiction de l'utilisation de la langue maternelle. L'importance est donnée particulièrement à la prononciation. Les règles de grammaire ne sont pas enseignées d'une manière explicite mais inductive; à partir des exemples de conversation et de textes à lire.

Les problèmes internes comme l'incontrôlable inflation lexicale et l'intransigeance dans l'utilisation de la langue maternelle et les problèmes externes comme le refus par les enseignants d'une méthodologie qui leur a été imposée par une instruction officielle et l'ambition excessive de la méthodologie directe qui exigeait des professeurs une excellente maîtrise de la langue orale sans pour autant offrir un recyclage massif des enseignants, ont causé le déclin de cette méthodologie. (Voir Puren 1988)

⁵ http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

2.3. La méthodologie audio-orale (MAO)

La méthodologie audio-orale est née lors de la deuxième guerre mondiale afin de former le plutôt possible les militaires comprenant et parlant des langues étrangères. Ce système a été adopté par les milieux se relevant à l'enseignement et apprentissage des langues étrangères. Vers les années 50, certains spécialistes de la linguistique appliquée ont été influencés par les principes de cette méthode et ils ont jeté les fondements linguistiques de la méthode audio-orale (MAO).

La MAO constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux ‘‘patterns drills’’ ou ‘‘cadres syntaxiques’’.⁶ Afin de parvenir à communiquer dans la vie quotidienne en langue étrangère, la MAO visait les quatre habilités à la fois (lire, écrire, écouter et parler).

Les cours de la MAO étaient centrés sur des dialogues de la langue parlée enregistrés sur les cassettes qui ensuite été émises par les magnétophones. Les exercices étaient particulièrement constitués d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation que l'apprenant bien de fois apprenait par cœur.

D'après les psychologies behavioriste et surtout skinnériste le langage n'est qu'un type de comportement humain (behavior en américain): apprendre une langue consiste à acquérir un certain nombre d'habitudes qui repose sur le fondement du conditionnement du type: stimulus – réaction – renforcement, la réponse étant ainsi associée automatiquement à toute réapparition du stimulus. (Cuq et Gruca, 2003: 239)

2.4. La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV)

Après la Seconde Guerre Mondiale, la langue médiatrice des relations internationales était devenue l'anglais, pour rétablir la place et l'importance du français le gouvernement français a lancé une nouvelle politique de langue. Une équipe de recherches dirigée par G. Gougenheim, a mené une étude de statistique lexicale et

⁶ http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

grammaticale, d'après les résultats de leurs études publiées en 1954, par le C.R.E.D.I.F (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du français) il s'agissait deux listes;

- un français fondamental premier degré de 1475 mots,
- un français fondamental second degré de 1609 mots.

Le français fondamental était considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE pour des élèves en situation scolaire. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.... C'est au milieu des années 1950 que Petar Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode SGAV (structuro-globale audio-visuelle). La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode, publié par le CREDIF en 1962, est la méthode "Voix et images de France". La cohérence de la méthode audiovisuelle était construite autour de l'utilisation conjointe de l'image et du son.⁷

Dans la méthodologie SGAV, les quatre habiletés sont visées mais comme son but est d'apprendre la langue quotidienne aux apprenants, l'orale est privilégiée.

Selon Peter Guberina, la langue est un ensemble acoustico-visuel ; d'où l'importance de l'oreille (audio) et de la vue (visuel) dans ce système méthodologique. La théorie verbale-auditive, propose une méthode originale de correction phonétique et met accent sur la maîtrise des éléments prosodiques de la langue étrangère (rythme et intonation). (Cuq et Gruca, 2003: 242)

La grammaire est abordée de manière inductive et implicite. Grâce à la répétition de l'ensemble des dialogues du film, l'apprenant peut les apprendre selon le contexte utilisé et essayer de les utiliser dans des situations en contexte similaire.

Les compétences mises en œuvre sont exclusivement la compréhension orale et l'expression orale, notons que l'apprenant se situe au centre du processus de l'enseignement/apprentissage. (Ağildere, 2006: 40)

⁷ http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm

Au début des années 70, une nouvelle approche appelée ‘’Approche Communicative’’ basée sur d’autres approches linguistiques, a pris la place de la méthodologie SGAV.

2.5. L’approche communicative (AC)

L’approche communicative a apparue en France au début des années 70, précisons qu’elle est appelée approche et non méthodologie.

Notons que l’une des préoccupations majeures de cette approche est non seulement d’enseigner à l’apprenant les significations, mais aussi, les sens des mots et des énoncés dans leur contexte situationnel. Dans ce but, elle exploite les disciplines de la sémantique, de l’analyse du discours et de la sociolinguistique. (Ağildere 2006:43)

L’un des pionniers de l’approche communicative, Widdowson développe nettement cette constatation dans son livre *Approche communicative dans l’enseignement des langues* :

« (...) S’il est bien exact que connaître une langue c’est à la fois connaître la signification des phrases du point de vue de l’usage et leur valeur en emploi, il semble évident que le professeur de langue devrait viser ces deux types de connaissance dans son enseignement. Jusqu’ici on a eu tendance à se centrer sur l’usage, pensant que les apprenants acquerraient la connaissance de l’emploi par eux-mêmes. « (Cité par Ağildere 2006:43)

D’après Cuq et Gruca, on peut distinguer les quatre composantes essentielles de l’approche communicative comme suit :

- une *composante linguistique*, c’est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticale, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ;
- une *composante sociolinguistique* qui renvoie à la connaissance des règles socioculturelles d’emploi de la langue et qui impose de savoir utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l’intention de communication ;

- une *composante discursive* qui assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils s'insèrent ;

et, enfin, une *compétence stratégique* constituée par la capacité d'utiliser des stratégies verbales et non verbales pour compenser les défaillances ou les « ratés » de la communication. (2003 :245-246)

Il s'en suit que, l'approche communicative prend en considération les dimensions linguistiques, mais aussi extralinguistiques de la communication en y intégrant, le non verbal (geste). Notons que l'une des préoccupations majeures de cette approche est non seulement d'enseigner à l'apprenant les significations, mais aussi, les sens des mots et des énoncés dans leur contexte situationnel. Dans ce but, elle exploite les disciplines de la sémantique, de l'analyse du discours et de la sociolinguistique. (Ağildere 2006 :43)

2.6. La perspective actionnelle (PA)

Avec l'arrivée du CECRL en 2001, une nouvelle approche, appelée la Perspective Actionnelle (désormais PA), s'est mise à se développer. Dans PA, l'enseignement et l'apprentissage des langues se reposent sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagière qui exigent l'autonomie de l'apprenant.

D'après Ağildere, cette approche qui date des années 70, n'est donc pas récente, bien que la nouveauté réside dans la conception de l'apprenant comme un acteur social qui accomplit des tâches langagières ou autres. Selon cette approche, apprendre une langue est, en elle-même, une tâche, une action.'' (2006: 49)

Quant à la définition de la PA proposée par le CERCL est la suivante :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à

l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social. (CECRL, 2001 : 15)

Dans cette définition, désormais les apprenants et les usagers d'une langue sont considérés étant des acteurs sociaux, ainsi d'après la PA les apprenants sont des individus qui doivent agir dans un environnement social.

Pour mieux comprendre la conception de la Perspective il faut définir aussi la notion de la tâche, la définition proposée par le CECRL est celle-ci:

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. (CECRL, 2001: 16)

Nous comprenons de cette définition que la notion de la tâche contient plusieurs activités langagières actionnelles dans lesquelles les compétences générales individuelles et la compétence communicative de l'acteur jouent un rôle important.

2.6.1. Évolution historique des configurations didactiques

Puren précise l'évolution historique des configurations didactiques dans son article intitulé "De l'approche communicative à la perspective actionnelle" comme suit;

Évolution Historique Des Configurations Didactiques

Compétences sociales de référence		Actions sociales de référence	Tâches scolaires de référence	Constructions didactiques correspondantes
langagière	culturelle			
1. capacité à entretenir sa formation d'honnête homme dans les textes classiques en se replongeant dans le << fonds commun d'humanité >> (Émile Durkheim)	La compétence transculturelle (domaine des valeurs universelles)	lire	traduire (= lire, en paradigme indirect)	Méthodologie traditionnelle (XIX ^e siècle)
2. capacité à entretenir à distance ses connaissances langagières et culturelles à partir de documents authentiques	la compétence métaculturelle (domaine des connaissances)	parler sur	ensemble de tâches(en L2: paradigme direct) sur les documents authentiques de langue-culture, comme dans l'<< explication de textes >> à la française	méthodologie directe pour le second cycle scolaire (1900-1910) et méthodologie active (1920-1960)
3. capacité à échanger ponctuellement des informations avec des étrangers	la compétence interculturelle (domaine des représentations)	parler avec agir sur	-simulations et jeux de rôles -actes de parole	approche communicative (1980-1990)
4. capacité à cohabiter avec des étrangers ou des compatriotes de cultures différentes,	la compétence multiculturelle (domaine comportements)	vivre avec	activités de médiation entre des langues et des cultures différentes; interprétation,	-propositions d'une <<didactique du plurilinguisme>> (1990-?) -compétence

capacité à gérer son propre métissage culturel			reformulation, résumés, périphrases, équivalences;...	plurilingue et pluriculturelle et <<compétence de médiation>> dans le CECR(200-?)
5. capacité à travailler dans la durée en langue étrangère avec des locuteurs natifs et non natifs de cette langue	la compétence co-culturelle (domaine des conceptions et des valeurs contextuelles partagées	agir avec	actions collectives à dimension collective (activités de type <<pédagogie du projet>>)	ébauche d'une <<perspective actionnelle>> dans le CECR (200-?)

Tableau 3: Évolution Historique Des Configurations Didactiques (Puren, 2006g: 39)

Nous allons essayer de nous pencher de plus près sur la perspective actionnelle afin de pouvoir expliciter ses fondements théoriques dans la partie 3 de notre étude.

3.

LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

3.1. Besoin d'une perspective actionnelle

Dans cette partie, nous allons traiter de plus près la perspective actionnelle (PA) au niveau de la tâche, des compétences se basant sur l'action.

Les changements incessants au niveau des conditions des milieux sociaux et professionnelles exigent de nouveaux besoins. Parallèlement à ces besoins l'enseignement et apprentissage des langues étrangères évaluent à un rythme incessant et accéléré.

D'après Can, dans le dernier quart du XX^{ème} siècle, l'humanité a passé un changement à un niveau et à une vitesse jamais vu jusqu'aujourd'hui. Ce changement se constate dans toutes les formations, les compréhensions et les applications de tous les domaines. Les changements et les différenciations qu'on constate en 40-50 ans, dans la vie sociale, la technologie et les moyens utilisés, sont ainsi observés et se produisent en un an, en un mois, même en un jour. (Can, 2002: 155,156)

Certes, on le constate aussi dans le domaine des systèmes éducatifs qui formeront les futures sociétés. De nos jours, il est nécessaire de retenir une perspective éducative visant à élever des individus démocratiques, créatives, multilingues et multiculturels faisant des recherches, débattant et pouvant régler un problème et représenter soi-même et son pays d'une meilleure façon, étant tolérant envers les autres nations et les autres cultures.

L'une des citations de Confucius; « *J'entends et j'oublie, je vois et je me souviens, je fais et je comprends* », met en évidence l'importance de retenir une perspective basée sur l'action non seulement dans l'enseignement du Français Langue Étrangère (FLE) mais aussi dans tous les domaines de la vie.

3.2. La notion de la tâche

La (PA) qui emprunte ses principes de l'approche communicative et de l'approche notionnelle-fonctionnelle, met au centre de son enseignement/apprentissage l'apprenant (Aǧildere, 2006: 49) et favorise l'enseignement au moyen des tâches qui peuvent être variées, simples ou complexes. Grâce aux tâches, les élèves deviennent des acteurs sociaux actifs.

Puren définit dans son article intitulé “Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue” la notion de la tâche comme suit;

Tâche: Travail que les apprenants doivent exécuter pour parvenir à un résultat ou à un produit déterminé. Une tâche est simple lorsque, comme dans un exercice structural, elle propose un problème limité et préalablement défini à résoudre (la transformation d'une phrase de la forme affirmative à la forme négative, par exemple) d'une manière elle-même préalablement déterminée (en l'occurrence, par la reprise d'un modèle unique de transformation). Une tâche est complexe lorsqu'elle se compose d'autres tâches et/ou qu'elle relève de la “résolution de problèmes”, c'est-à-dire qu'elle exige une réflexion et une décision préalables concernant la nature de ces tâches partielles à réaliser et leur planification, les savoirs à mobiliser et les outils à utiliser, ainsi que l'évaluation constante de ce processus en cours de réalisation.⁸

Dans la figure 2, cité par Nunan la figure prouve de la notion de tâche, Puren explicite son article intitulé “De l'approche communicative à la PA” par des documents concernant le processus de l'action/agir (tâche et actions).

⁸ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000c/>

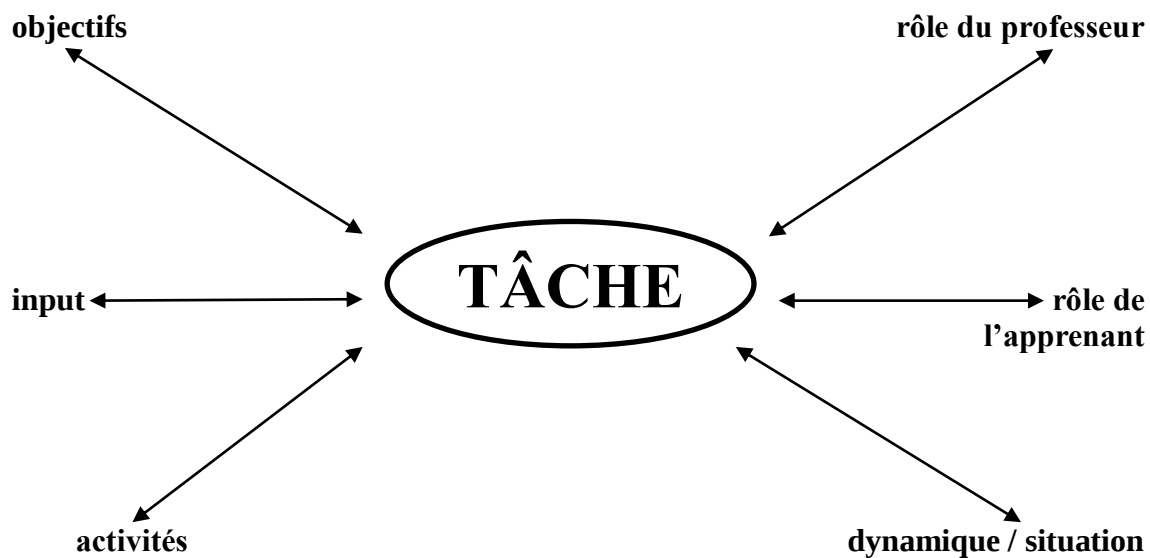


Figure 2: Tâche

Selon Puren les tâches peuvent être classées suivant leur orientation:

Types d'orientation des tâches

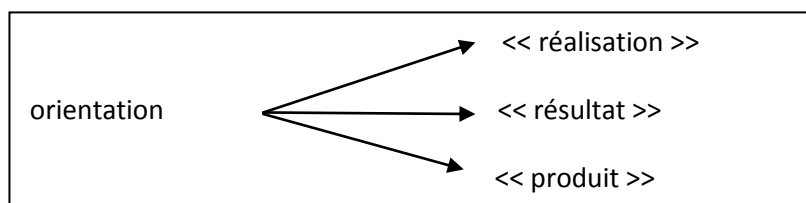


Figure 3: Types d'orientation des tâches

– Dans le cas de l’orientation « réalisation », la tâche est conçue d’abord en fonction du travail à réaliser pour l’effectuer, qui en est le véritable objectif. C’est le cas, par exemple, d’un exercice d’application, que l’enseignant propose pour que l’élève repère les règles en question, se les remémore, et enfin les mette en oeuvre pour une production langagière rationnellement guidée et contrôlée.

– Dans le cas de l’orientation « résultat », l’intérêt premier de la tâche est l’effet qu’elle produit. C’est le cas, par exemple, des tâches dites « communicatives » : si un élève choisit de raconter ce qui lui est arrivé, par exemple, on considérera (du moins dans une optique « communicative ») que cette tâche sera parfaitement réussie si ses camarades comprennent son histoire et sont capables de la résumer, quelle qu’ait été la qualité de la langue et du récit.

– Dans le cas de l’orientation « produit », c’est au contraire la qualité formelle de la production langagière finale qui est visée. Comme par exemple lorsque les élèves vont rédiger des poèmes dans le cadre d’un atelier d’écriture littéraire, ou préparer une exposition pour les autres classes du lycée.⁹

Dans la figure 4, Puren met cette fois dans son article intitulé “ De l’approche communicative à la PA ” les compétences langagières au service de l’action et non pas de la communication.

Christian PUREN et al., ¿Qué pasa? classes terminales, Nathan, 1994.

1. Tâches —————> 2. Domaines —————> 3. Documents

un «dossier de civilisation» en classe terminale

1) réagir	EO	doc. « amorces »
2) s’informer	CO, CE	doc. « informations »
3) comprendre	CE / EO	doc. « témoignages »

Figure 4: Christian PUREN et al., ¿Qué pasa? classes terminales, Nathan, 1994.¹⁰

⁹ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000d/>

¹⁰ <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006f/>

Communication et apprentissage passent par la réalisation de **tâches** qui ne sont pas uniquement langagières même si elles impliquent des activités langagières et sollicitent la compétence à communiquer du sujet. Dans la mesure où ces tâches ne sont ni routinières ni automatisées, elles requièrent le recours à des **stratégies** de la part de l'acteur qui communique et apprend. Dans la mesure où leur accomplissement passe par des activités langagières, elles comportent le traitement (par la réception, la production, l'interaction, la médiation) de **textes** oraux ou écrits. (CECRL, 2001 : 19)

3.2.1. La relation entre stratégies, tâche et texte

La relation entre stratégies, tâche et texte est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être essentiellement langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières (par exemple: lire un texte et en faire un commentaire, compléter un exercice à trous, donner une conférence, prendre des notes pendant un exposé). Elle peut comporter une composante langagière, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités (par exemple: confectionner un plat à partir de la consultation d'une fiche-recette). (CECRL, 2001: 19)

La tâche peut s'effectuer aussi bien sans recours à une activité langagière; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions. Par exemple, le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas. (CECRL, 2001 : 19)

Le CECRL accentue la relation entre la réalisation des tâches et les activités langagières en soulignant l'importance de l'authenticité des situations selon les besoins langagières des apprenants.

Nous allons maintenant traiter les compétences individuelles et communicatives de l'apprenant dans l'AP.

3.3. Les compétences individuelles et communicatives de l'apprenant au sein de la perspective actionnelle

D'après Ağildere (2006: 68), les compétences sont l'ensemble des connaissances et des capacités auxquelles les personnes doivent recourir lors de l'acquisition et l'utilisation d'une langue étrangère.

D'après Gérard et Roegiers (1993), les compétences sont l'aboutissement du savoir. Elles s'exercent, de manière intégrée, en situations réelles. Une compétence est un ensemble intégré de capacités qui permettent d'appréhender une situation et d'y répondre de la manière la plus adéquate possible, qui prennent place dans un champ que l'on pourrait qualifier « d'activité », et qui s'inscrivent dans l'action, de quelque type que ce soit, professionnel, familial, social, ou autre. (cité par Ağildere 2006: 68)

Cuq et Gruca (2003: 126) définissent le concept de compétence comme suit; Le concept de compétence est difficile à définir en termes didactiques, que ce soit en extension ou en compréhension (...) Ainsi, le concept de compétence semble lui-même peu à peu reculer devant celui de performance, ou plus concrètement devant une liste de tâches à réaliser que les compétences ne définissent que partiellement.

D'après Ağildere (2006: 51), au sein de l'AP, les quatre compétences occupent une place équitable, toutefois une cinquième compétence vient s'y joindre: prendre part à une conversation. C'est dans cette cinquième compétence que l'interaction culturelle se fait le plus sentir, en donnant un amont au non verbal tels que le gestuel et l'intonation.

Il y a deux parties différentes des compétences de l'apprenant; les compétences générales individuelles (incluant savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre) ; et les compétences de communication langagière (incluant les compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique). La partie 2.1.3 du CECRL décrit la relation entre les compétences et les activités langagières comme suit:

La compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en oeuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la réception, de la production, de l'interaction, de la médiation (notamment les activités de traduction et d'interprétation), chacun de ces modes d'activités étant susceptible de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. (CECRL, 2000: 18)

Dans la partie 4.4. du CECRL, ces quatre activités langagières sont envisagées sous une nouvelle optique, englobant: l'interaction, la production, la réception et la médiation.

- **Interaction:** l'utilisateur de la langue/apprenant se trouve face à un ou plusieurs interlocuteurs dans des situations diverses où il incarne simultanément le rôle d'émetteur et de récepteur. Cette interaction peut être orale et/ou écrite.
- **Production:** Dans cette activité contrairement à celle de l'interaction, l'utilisateur/apprenant incarne uniquement le rôle d'émetteur. Que ce soit un message oral ou écrit, le récepteur (auditeur ou lecteur) de ce message n'en émettra pas un autre en guise de réponse.
- **Réception:** Parallèlement à l'activité productive, l'utilisateur/apprenant devient le récepteur (auditeur ou lecteur) du message oral ou écrit, et il n'est pourtant pas censé d'y répondre.
- **Médiation:** L'utilisateur/apprenant intervient entre deux ou plusieurs interlocuteurs qui ne peuvent pas communiquer directement entre eux. Il devient un intermédiaire ou un médiateur en incarnant le rôle d'émetteur-récepteur et de récepteur-émetteur en transmettant le message oral ou écrit.

Voici les caractéristiques, proposées par le C.E.C.R.L, de toute forme d'usage et d'apprentissage d'une langue de la PA ;

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en oeuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et

en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. (CECRL, 2001: 15)

- **Les compétences** sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir.
- **Les compétences générales** ne sont pas propres à la langue mais sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières.
- **Le contexte** renvoie à la multitude des événements et des paramètres de la situation (physiques et autres), propres à la personne mais aussi extérieurs à elle, dans laquelle s'inscrivent les actes de communication.
- **Les activités langagières** impliquent l'exercice de la compétence à communiquer langagièrement, dans un domaine déterminé, pour traiter (recevoir et/ou produire) un ou des textes en vue de réaliser une tâche.
- **Le processus langagier** renvoie à la suite des événements neurologiques et physiologiques qui participent à la réception et à la production d'écrit et d'oral.
- **Est définie comme texte** toute séquence discursive (orale et/ou écrite) inscrite dans un domaine particulier et donnant lieu, comme objet ou comme visée, comme produit ou comme processus, à activité langagière au cours de la réalisation d'une tâche.
- **Par domaine** on convient de désigner de grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux. Au niveau le plus général, on s'en tient à des catégorisations majeures intéressant

l'enseignement/apprentissage des langues: domaine éducationnel, domaine professionnel, domaine public, domaine personnel.

- **Est considéré comme stratégie** tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.

- **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

(CECRL, 2001: 15-16)

Ağildere cite Widdowson (Une approche communicative de l'enseignement des langues 1991: 163) résume la notion de compétence comme suit; cette notion fondamentale et vitale dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en donnant les objectifs suivants:

« (...), j'ai présenté la tâche de l'apprenant comme portant essentiellement sur l'acquisition d'une compétence de communication dans la langue, c'est-à-dire d'une capacité à interpréter le discours, que l'accent soit mis sur l'aspect productif et réceptif du comportement. Si l'on admet cette définition de l'objectif de l'apprenant, il devrait s'ensuivre logiquement que toute approche visant à atteindre celui-ci devrait éviter de considérer les différentes aptitudes et capacités qui forment la compétence indépendamment les unes des autres, comme des fins en soi. Si le but de l'apprentissage de la langue est de développer la capacité sous-jacente d'interpréter, il semblerait raisonnable d'adopter une approche intégrée pour y parvenir. » (2006: 69,70)

La compétence à communiquer ou à interpréter un discours exige soit des connaissances antérieures (savoirs, savoir-faire, savoir-être formant ensuite le savoir-

apprendre), qui sont des compétences générales propres à chaque individu, soit des compétences linguistique, sociolinguistique et pragmatique, désignées comme des compétences à communiquer langagièrement.

3.3.1. Compétences générales individuelles

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**. (CECRL, 2001 : 16)

- **Savoir**

- culture générale (connaissance du monde)
- savoir socioculturel
- conscience interculturelle

- **Savoir-faire**

- aptitudes pratiques et savoir-faire
- aptitudes et savoir-faire interculturels

- **Savoir-être**

- **Savoir-apprendre**

- conscience de la langue et de la communication
- aptitudes phonétiques
- aptitudes à l'étude
- aptitudes (à la découverte) heuristiques (cité par Ağildere, 2006 : 71)

3.3.2. Compétences à communiquer langagièrement

La compétence à communiquer langagièrement peut être considérée comme présentant plusieurs composantes: une **composante linguistique**, une **composante sociolinguistique**, une **composante pragmatique**. Chacune de ces composantes est posée comme constituée notamment de savoirs, d'habiletés et de savoir-faire.

(CECRL, 2001 : 17)

- **Compétences linguistiques**

- compétence lexicale
- compétence grammaticale
- compétence sémantique
- compétence phonologique
- compétence orthographique
- compétence orthoépique

- **Compétence sociolinguistique**

- marqueurs des relations sociales
- règles de politesse
- expressions de la sagesse populaire
- différences de registre
- dialecte et accent

- **Compétences pragmatiques**

- compétence discursive
- compétence fonctionnelle
- compétence des schémas d'interaction. (cité par Ağildere, 2006 : 72)

4.

LA COMPRÉHENSION ÉCRITE AU SEIN DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

D'après certaines recherches portant sur l'acquisition de la langue maternelle chez l'enfant, il semblerait que la phase de compréhension précède d'environ un an la phase de production. C'est ce genre d'observations qui ont conduit certains chercheurs et didacticiens de la langue étrangère à l'élaboration d'une approche fondée sur les habiletés réceptives.¹¹ C'est grâce aux travaux de S. Moriand (1979, 1990) et de F. Cicurel (1991), que la compréhension de l'écrit occupe une place privilégiée dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères.

Dans l'enseignement du FLE, nous distinguons quatre compétences principales ; la Compréhension Orale (CO), la Compréhension Écrite (CE), la Production Orale (PO) et la Production Écrite (PE). La compréhension est la première étape de l'apprentissage d'une langue, car l'apprenant doit tout d'abord donner un sens à ce qu'il voit ou qu'il entend.

Dans la méthodologie traditionnelle, lire était le premier processus de la traduction car l'important était de pouvoir traduire le texte littéraire donné par le professeur. Avec la SGAV, la lecture s'est transformée à la lecture à haute voix afin de pouvoir aider aux exercices de l'oral. Les acquisitions orales étaient primordiales. Mais avec l'arrivée des documents authentiques figurant dans le manuel scolaire selon les principes de l'approche communicative (AC), le processus de la compréhension prend une autre dimension.

¹¹ <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120427093425-8077-8.pdf>

En effet comme le définit Ağildere, le processus de la compréhension d'un énoncé émis par l'enseignant de langue étrangère ou par un manuel pédagogique ne se déroule pas seulement au niveau des connaissances linguistiques de l'apprenant, mais aussi au niveau de ses connaissances extralinguistiques. Celles-ci concernent la connaissance du monde (la connaissance encyclopédique) du récepteur, ce qui contribue largement au processus de la compréhension et de l'interprétation de l'apprenant.

Effectivement, dès ses premiers cours de français langue étrangère, l'apprenant se trouve face à des notions culturelles comme le système éducatif et administratif, les habitudes vestimentaires et alimentaires, les coutumes religieuses et traditionnelles, etc., appartenant exclusivement à la culture de la langue étrangère. Toutes ces notions nouvelles et naturellement étrangères ne s'adaptent pas aux références appropriées que l'apprenant a stockées dans son bagage cognitif¹², dans son vécu personnel qui lui permet de comprendre et d'interpréter les notions en question. Il est clair que la compétence encyclopédique de l'apprenant est profondément marquée par sa culture maternelle. (2006:72)

Comme le soulignent judicieusement Cuq et Gruca, l'acquisition de la compréhension écrite en langue étrangère est un processus complexe qui résulte à la fois du transfert des connaissances en langue maternelle, (car, ne l'oublions pas, l'apprenant de français langue étrangère sait généralement lire dans sa langue maternelle), et du développement de compétences lexicales, syntaxiques et textuelles propres à la langue étrangère; à ces compétences linguistiques et discursives s'ajoutent les connaissances antérieures du lecteur, son expérience du monde et son bagage socioculturel. Comme pour l'oral, la seule connaissance des significations linguistiques ne permet pas à elle seule de comprendre un message écrit et l'expérience des textes joue un rôle fondamental. Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte: l'accès au sens se réalise par tâtonnements, par réaménagements successifs qui autorisent de nouvelles anticipations plus précises avant sa construction définitive. La lecture est, par définition, une interaction entre le texte et son lecteur; le rôle de l'enseignant est donc

¹² Terme emprunté à Lederer

d'encourager l'apprenant à être le coconstructeur qu'il est dans sa langue maternelle par la mise en place de stratégies qui favorisent des entrées particulières par rapport aux objectifs de formation, au niveau des apprenants, mais aussi par rapport aux spécificités des supports. (2002: 160)

Nous considérons que la compréhension de textes repose sur cinq ensembles de compétences qui sont simultanément requises au cours de l'activité de lecture: des compétences de décodage, des compétences linguistiques, des compétences textuelles, des compétences référentielles, des compétences stratégiques (régulation, contrôle et évaluation par le lecteur de son activité de lecture (Cèbe, 2007: 1)¹³.

Tatah (2011) précise dans son article intitulé "Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE" que la compréhension des écrits est un acte complexe qui suppose l'interaction de plusieurs activités chez le lecteur. En situation d'enseignement, les élèves sont amenés à lire et à travailler une multiplicité d'écrits sous diverses formes: textes, documents, tableaux, schémas, graphiques, les interprétations des élèves permettent d'interroger collectivement la réception du « message » et de se faire réfléchir au mécanisme de la compréhension.¹⁴

Comme nous venons de le constater, la compréhension de l'écrit est un processus complexe dans lequel les acquises en langue maternelle, les compétences linguistiques et discursives en langue étrangère et le bagage culturel du lecteur jouent un rôle déterminant. Il s'agit aussi d'un processus interactif et cognitif car il met en relation un lecteur et un texte dans un contexte et lors du processus, le lecteur essaie de décoder et de construire un sens.

D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère, est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire *le comprendre et se faire comprendre par lui*. Le savoir sur la langue, qui semble rester une priorité de

¹³http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions_reflexion/contributions_ecrits_en_reception.php

¹⁴ http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/nabila_tatah.pdf

l'enseignement actuel, n'a aucune valeur en soi s'il ne tend pas vers la capacité à communiquer. S'il ne sert à rien, il n'est qu'une pure accumulation de savoir stérile (Porcher, 2004 : 31-32). Alors pour atteindre le but d'enseigner ; "apprendre à communiquer", ce qui doit être l'essentielle de toutes les démarches de l'enseignant doit être d'abord atteindre le sens du texte dans son contexte, c'est-à-dire d'assurer la compréhension de l'apprenant.

Cuq et Gruca citent les stratégies les plus courants de la lecture définissant les autres types de compréhension comme suit ;

4.1. Les types de lecture

- la lecture écrémage qui consiste à parcourir rapidement un texte et de manière non linéaire: ce survol du texte donne une idée globale de son contenu et c'est cette technique que nous pratiquons tous lorsque nous feuilletons un journal pour repérer quels sont les articles qui nous intéressent et que nous lirons par la suite;
- la lecture balayage qui permet de capter l'essentiel ou une information précise distribuée dans le texte par l'élimination rapide du reste; il s'agit d'une lecture sélective que l'on pratique ou quotidien: parcourir un dépliant pour relever le lieu d'une activité, son horaire, par exemple;
- la lecture critique qui demande une lecture intégrale d'un document et qui s'attache au détail et à la précision: elle peut entraîner le commentaire;
- la lecture intensive ou studieuse qui vise à retenir le maximum d'informations et qui, par l'attention qu'elle réclame, peut se transformer en une quasi mémorisation du texte. (2002 : 163)

Dans la classe de langue étrangère, il ne faut pas se localiser seulement à la lecture globale, car pour une compréhension plus approfondie, le lecteur (ici l'apprenant) peut modifier, selon ses besoins les types de stratégies cités ci-dessus.

Aider l'apprenant à construire le sens, c'est lui assigner un projet de lecture, défini par des objectifs, qui consiste à lui donner un certain nombre de tâches à réaliser et à le mettre dans une situation active. Pour développer l'apprentissage de la

compréhension, il est important de mettre en place un parcours tout en segmentant les diverses activités à accomplir selon une progression. (Cuq et Gruca, 2002: 164) Voici les différentes étapes en fonction des spécificités du texte proposées par Cuq et Gruca, (2002: 164)

4.2. Le projet de lecture et les étapes de la lecture

1. La prélecture: c'est une étape essentielle qui facilite l'entrée dans le texte et favorise la formulation d'hypothèses. Avant, même de lire le texte, on peut mobiliser les connaissances déjà acquises par l'apprenant et créer un horizon d'attente par une activité de remue-méninges qui peut consister à une image, etc.

2. L'observation du texte, si sa physionomie est pertinente: lecture balayage afin de considérer la présentation typographique, le titre, le sous-titre, la photo, etc., et de conduire l'apprenant à anticiper sur le sens et à formuler des hypothèses plus fines.

3. La lecture silencieuse en fonction d'un projet: il s'agit d'une lecture guidée par une ou plusieurs consignes qui favorisent les entrées dans le texte et orientent le lecteur à construire le sens. Les activités proposées peuvent appeler plusieurs lectures successives et être conduites de manière différente selon la densité du texte (la classe dans sa totalité et ou répartition en petits groupes avec une tâche identique à accomplir pour tous ou avec des tâches différentes, etc.). La finalité de cette étape est la compréhension approfondie du texte dans sa totalité.

4. Après la lecture, il est important de faire réagir le lecteur par rapport aux diverses informations délivrées par le texte dans sa forme ou son contenu sous la forme de discussion, de commentaire ou de toute autre activité de manière à élargir ses connaissances antérieures et fixer les nouvelles. Dans tous les cas, il faut encourager les échanges entre les apprenants et tenir compte de la culture de chacun dans la construction du sens (Cuq et Gruca, 2002: 164). C'est grâce à l'enseignement d'une langue étrangère basée sur la compréhension que l'autonomie de l'apprenant est encouragée.

4.3. Les supports écrits à utiliser

Selon le niveau de langue, les intérêts, les besoins, les intentions des apprenants, l'enseignant peut diversifier les supports écrits, notons qu'il doit préférer les supports authentiques. Voici quelques exemples des supports écrits :

- des cartes postales
- des cartons d'invitation
- des messages
- des télégrammes
- des publicités
- des catalogues
- des brochures
- des lettres amicales
- des lettres formelles
- des extraits de journaux
- des extraits de magazines
- des courriers électroniques
- des extraits de sites Internet
- des interviews
- des extraits de reportages
- des notices d'utilisation
- des programmes touristiques
- des menus
- des extraits de récits....¹⁵

4.4. Les types d'exercices en compréhension écrite

Les types d'exercices que l'on peut utiliser en compréhension écrite peuvent très variés à savoir ;

¹⁵ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_ecr/cours2_ce01.htm

- des questionnaires à choix multiples (QCM)
- des questionnaires vrai/faux/je ne sais pas
- des tableaux à compléter
- des exercices de classement
- des exercices d'appariement
- des questionnaires à réponses ouvertes et courtes (QROC)
- des questionnaires ouverts...¹⁶

4.5. La compréhension écrite au sein du CERCL

Le CECRL consacre un rôle important à la compréhension écrite dans le chapitre 4. Avant de passer à l'étude de la compréhension écrite, les stratégies et les activités de la réception, il serait judicieux de définir la notion de texte tel qu'il est explicité par le CECRL.

Le CECRL définit « le texte » dans le chapitre 4.6 comme suit :

On appelle « texte » toute **séquence discursive orale ou écrite** que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent. En conséquence, il ne saurait y avoir acte de communication langagière sans texte. Les activités langagières et leur processus sont tous analysés et classés en fonction de la relation de l'utilisateur/apprenant et de tout (tous) interlocuteur(s) au texte, que celui-ci soit considéré comme objet fini ou comme visée, comme objectif ou comme produit en cours d'élaboration.

Les textes ont des **fonctions différentes** nombreuses dans la vie en société; ces fonctions ont pour conséquence des différences similaires en termes de forme et de fond. **Des supports différents** sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences correspondantes, non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation. C'est ainsi que les textes

¹⁶ http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_ecr/cours2_ce01.htm

peuvent être classés selon des types différents appartenant à des **genres différents**. (CECRL, 2001: 75)

D'après le CECRL (2001 : 75), chaque texte est véhiculé par un **canal** spécifique, normalement des **ondes acoustiques** ou un **objet écrit**. On peut définir des sous-catégories en fonction des caractéristiques matérielles du support qui affectent les opérations de production et de réception ; ..., à l'écrit, entre le manuscrit et l'imprimé ou des écritures différentes. Les utilisateurs/apprenants doivent avoir les moyens moteurs et sensoriels nécessaires pour communiquer à l'aide de tel ou tel canal. ..., dans le cas de l'écrit courant, ils doivent avoir l'acuité visuelle suffisante et le contrôle de leur main. Enfin, ils doivent posséder les connaissances et les aptitudes décrites ailleurs, d'une part pour identifier, comprendre et interpréter le texte et, d'autre part, pour l'organiser, le formuler et le produire. Ceci est valable pour tout texte, quelle qu'en soit la nature.

Pour aider les utilisateurs à envisager et à expliciter selon le cas quels supports l'apprenant aura besoin de maîtriser ou devra maîtriser ou dont il devra être outillé, le CECRL classe les genres et les types de textes tout en identifiant certains critères pour la sélection des textes à proposer à la réception aux différents niveaux: il s'agit de la longueur des textes, du débit, de l'articulation et de l'accent (texte oraux), du caractère familier ou non du sujet traité pour l'apprenant, de la structuration (marqueurs explicites du plan, lettres standard), de la présence d'un support visuel. (CECRL, 2001 : 59)

Voici la liste des genres et des types des textes écrits proposée par le CECRL;

4.5.1 Les genres et les types de textes écrits au sein du CECRL

Les supports comprennent à l'écrit, par exemple:

- les livres, romans et autres, y compris les revues littéraires
- les magazines
- les journaux
- les modes d'emploi (livres de cuisine, etc.)

- les manuels scolaires
- les bandes dessinées
- les brochures et prospectus
- les dépliants
- le matériel publicitaire
- les panneaux et notices
- les étiquettes des magasins, des marchés et des rayons de supermarchés
- les emballages et étiquettes de produits
- les billets, etc.
- les formulaires et questionnaires
- les dictionnaires (mono et bilingues), les *thesaurus*
- les lettres d'affaires et professionnelles, les télécopies
- les lettres personnelles
- les exercices et les compositions
- les notes de service, les comptes rendus et les rapports
- les notes et messages, etc.
- les bases de données (informations, littérature, renseignements, etc.) (CECRL, 2001: 76-77)

Dès les niveaux A1 et 2, les textes utilisés dans la classe doivent être documents authentiques comme les extraits de journaux ou de magazines ou des enregistrements des émissions de télévision.

4.5.2. Les activités de la réception au sein du CECRL

Le CECRL propose des activités diverses pour l'utilisation de la langue parmi lesquelles se trouvent les activités de la réception concernant la compréhension.

Les activités esthétiques peuvent relever de la production, de la réception, de l'interaction ou de la médiation et être orales ou écrites;

Elles comprennent des activités comme

- le chant (comptines, chansons du patrimoine, chansons populaires, etc.)
- la réécriture et le récit répétitif d'histoires, etc.
- l'audition, la lecture, l'écriture ou le récit oral de textes d'imagination (bouts rimés, etc.) parmi lesquels des caricatures, des bandes dessinées, des histoires en images, des romans photos, etc.
- le théâtre (écrit ou improvisé)
- la production, la réception et la représentation de textes littéraires
- lire et écrire des textes (nouvelles, romans, poèmes, etc.)
- représenter et regarder ou écouter un récital, un opéra, une pièce de théâtre, etc.

(C.E.C.R.L, 2001: 47)

À côté des activités communicatives interactives comme la conversation ou la correspondance que l'on fait en vue de réaliser des tâches, il y a aussi d'autres activités communicatives. Le CECRL (2001: 48) définit ces activités comme suit:

« ... dans le cas où la parole est enregistrée ou dans le cas de la radio ou des textes écrits, le locuteur n'est pas en présence du destinataire qu'il peut même ne pas connaître et qui, en tout état de cause, ne peut pas répondre. Dans ces cas, l'événement communicatif peut être considéré comme parler, écrire, écouter ou lire un texte ».

D'après le CECRL, pour lire l'apprenant doit être capable de mener à bien une suite d'activités exigeant des aptitudes, il doit être capable;

- de *percevoir* le texte écrit (aptitudes visuelles)
- de *reconnaître* le graphisme (aptitudes orthographiques)
- d'*identifier* le message (aptitudes linguistiques)
- de *comprendre* le message (aptitudes sémantiques)
- d'*interpréter* le message (aptitudes cognitives). (CERCL, 2001: 74)

Les utilisateurs du *Cadre de référence* considéreront et expliciteront selon le cas

- s’il est tenu compte des différences de canal et des opérations psycholinguistiques en jeu dans les activités de compréhension écrite et orale et de production écrite et orale et si oui, comment a. lors du choix, de l’adaptation ou de l’élaboration des textes écrits et oraux présentés aux apprenants, b. dans la façon dont les apprenants sont censés traiter les textes, c. dans l’évaluation des textes que les apprenants produisent

- si l’on fait prendre une conscience critique aux apprenants et aux enseignants des caractéristiques textuelles: a. du discours de la classe, b. des consignes et des réponses des tests et examens, c. du matériel d’enseignement et de référence, et si oui, comment

- si les apprenants sont conduits à rendre les textes qu’ils produisent plus appropriés a. à leurs besoins communicatifs, b. aux contextes d’utilisation (domaines, situations, destinataires, contraintes), c. au canal utilisé, et si oui, comment. (Le C.E.C.R.L., 2001: 78)

4.5.3. Les stratégies de réception au sein du CECRL

Le CERCL souligne l’importance des stratégies de réception dans l’apprentissage d’une langue étrangère et il les définit comme suit:

« Les **stratégies de réception** recouvrent l’identification du contexte et de la connaissance du monde qui lui est attachée et la mise en oeuvre du processus de ce que l’on considère être le **schéma** approprié. Ces deux actions, à leur tour, déclenchent des attentes quant à l’organisation et au contenu de ce qui va venir (*Cadrage*). Pendant les opérations d’activité réceptive, des **indices** identifiés dans le contexte général (linguistique et non linguistique) et les attentes relatives à ce contexte provoquées par le schéma pertinent sont utilisés pour construire une représentation du sens exprimé et une hypothèse sur l’intention communicative sous-jacente. On comble les lacunes visibles et potentielles du message grâce au jeu d’approximations successives afin de donner substance à la

représentation du sens, et on parvient ainsi à la signification du message et de ses constituants (*Déduction*). Les lacunes comblées par **déduction** peuvent avoir pour cause des insuffisances linguistiques, des conditions de réception difficiles, le manque de connaissance du sujet ou encore parce que le locuteur/scripteur suppose que l'on est au courant ou qu'il/elle fait usage de sous-entendus et d'euphémismes. La viabilité du modèle courant obtenu par cette procédure est vérifiée par la confrontation avec les indices co-textuels et contextuels relevés pour voir s'ils « vont avec » le schéma mis en oeuvre – la façon d'interpréter la situation (*Vérification d'hypothèses*). Si cette confrontation se révèle négative on retourne à la première étape (*Cadrage*) pour trouver un schéma alternatif qui expliquerait mieux les indices relevés (*Révision d'hypothèses*) «. (CECRL, 2001 :59-60)

4.5.4. Le processus de réception au sein du CECRL

Le CECRL met aussi en lumière le processus de réception ;

Le processus de réception s'organise en quatre étapes qui, tout en se déroulant selon une suite linéaire (de bas en haut) sont constamment mises à jour et ré-interprétées (de haut en bas) en fonction de la réalité, des attentes et de la compréhension textuelle nouvelle, dans un processus interactif inconscient. Ces quatre étapes de perception de la parole et de l'écriture sont

- la reconnaissance des sons, des graphismes et des mots (manuscrits et imprimés)

- la reconnaissance de la pertinence du texte, complet
- la compréhension du texte comme une entité linguistique
- l'interprétation du message dans le contexte.

Les aptitudes mises en oeuvre lors de ce processus de réception incluent

- des aptitudes perceptives
- la mémoire
- des aptitudes au décodage
- la déduction
- l'anticipation
- l'imagination

- le balayage rapide (ou lecture en diagonale)
- les références croisées.

La compréhension, notamment de textes écrits, peut être facilitée par l'utilisation convenable d'aides parmi lesquelles les usuels tels que

- dictionnaires (monolingues et bilingues)
- *thesaurus*
- dictionnaires de prononciation
- dictionnaires électroniques, grammaire, vérificateurs orthographiques

et tout autre aide

- grammaires de référence. (CECRL, 2001 : 74)

D'après Beacco (2007; 170), la réception des textes écrits et oraux se caractérise en premier lieu par le fait qu'elle constitue un acte social délibéré, répondant à une finalité retenue par le lecteur/auditeur. On peut être impliqué dans une conversation par le fait du hasard ou des circonstances (rencontre imprévue d'une personne connue), on peut lire ou plutôt voir en passant des textes écrits comme ceux qui sont apposés sur les murs de villes, des édifices ou sur les panneaux d'affichage. Mais lire/écouter répond à une intention délibérée.

Activités langagières réceptives

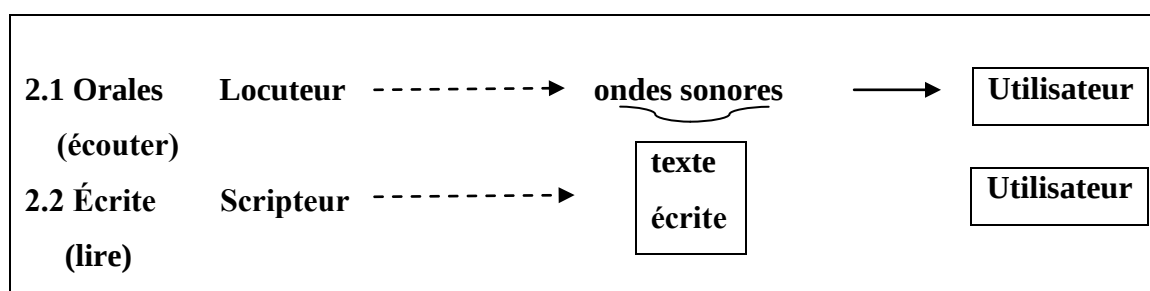


Diagramme 2

Figure 5: Activités langagières réceptives (C.E.C.R.L, 2001: 79)

D'après Beacco, le Cadre, normalement tributaire de la recherche, prend appui, pour définir l'interaction, sur les descriptions disponibles du produit de l'activité langagière (les formes, observables, des interactions), alors que pour la compréhension, il sollicite aussi des théories psycholinguistiques, plus étoffées et diversifiées que pour

l'interaction. Celles-ci fournissent un soubassement à bien des descripteurs des compétences de compréhension de textes écrits et oraux. Par exemple, pour la compréhension des discours écrits, à côté du caractère plus ou moins long des textes à traiter par le lecteur, les descripteurs de cette compétence mettent en jeu des éléments tels que localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée... (Lire pour s'orienter, A2), trouver et comprendre l'information pertinente dans les écrits quotidiens... (Lire pour s'orienter, B1), parcourir un texte assez long pour y localiser une information recherchée... (Lire pour s'orienter, B1), se faire une idée du contenu d'un texte informatif... (Lire pour s'informer et discuter, A1), identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples... (Lire pour s'informer et discuter, A2), reconnaître les points significatifs d'un article de journal... (Lire pour s'informer et discuter, B1)... Il semble assez clair que ces compétences recherchées valorisent plutôt des savoir-faire du type « de haut en bas » que du type « de bas en haut » : dans les premiers, la compréhension est conçue comme un processus de reconnaissance et d'assemblage successif et emboîté des significations de signes (perçus et mémorisés), de mots, de groupes de mots, de phrases... Les savoir-faire « de bas en haut » font intervenir la notion d'indices (informations visuelles), de prélèvement de ces indices par les techniques de balayage ou d'écrémage (recherche sélective) ... et de construction et vérification/croisement d'hypothèses de sens, à partir de ces indices, en constante réélaboration en cours de lecture et avec des effets rétroactifs possibles sur les significations déjà élaborées. Ces modèles, auxquels on reproche d'être unidirectionnels, sont, on le sait, assez métaphoriques, mais ils sont disponibles pour légitimer des méthodologies d'enseignement distinctes. Peuvent s'y référer des méthodologies d'approche des textes écrits fondées :

- sur la traduction intégrale (comprenant des oralisations des textes), phrase par phrase, selon le développement du texte (dite lecture linéaire, partant du début et allant à la fin du texte ou de l'extrait) ;
- sur la technique des questions-réponses, précédées d'une lecture orale suivie, à l'aide desquelles l'enseignant demande aux apprenants de rendre compte de ce qu'ils ont compris (le texte ayant éventuellement été étudié de manière autonome auparavant par ceux-ci) avant de mettre au point le sens avec eux. Ces questions semblent s'en tenir à de la compréhension, qu'elles n'accompagnent pas mais présupposent. Mais elles peuvent aussi être considérées comme des prélèvements d'indices effectués par l'enseignant et auraient alors pour fonction

réelle de permettre aux apprenants de construire leurs hypothèses de sens plutôt que de les revisiter;

- sur des méthodologies mettant en jeu des stratégies de lecture: activation des connaissances des apprenants, mise en place de processus hypothético-déductifs sur des sélections d'indices effectuées par les apprenants au cours de lectures partielles silencieuses. (2007 : 167-169)

4.5.5. Les activités de réception au sein du CECRL

Voici le tableau des activités de réception proposées par le CECRL;

Lecture ou compréhension de l'écrit

Dans les activités de réception visuelle (lecture, ou compréhension de l'écrit), l'utilisateur, en tant que lecteur, reçoit et traite des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteurs. Parmi les activités de lecture on trouve, par exemple:

- lire pour s'orienter
- lire pour information, par exemple en utilisant des ouvrages de référence
- lire et suivre des instructions
- lire pour le plaisir, etc.

L'utilisateur de la langue peut lire afin de comprendre

- l'information globale
- une information particulière
- une information détaillée
- l'implicite du discours, etc.

Une échelle est proposée pour illustrer la compréhension générale de l'écrit et des sous-échelles pour illustrer

- comprendre la correspondance
- lire pour s'orienter
- lire pour s'informer et discuter
- lire des instructions.

Tableau 4: Lecture ou compréhension de l'écrit (CECRL, 2001: 57)

Ces diverses formes d'activités aident les apprenants à se développer en continue en langue étrangère.

4.5.6. Les niveaux de langue de la compréhension au sein du CECRL

Afin de guider les apprenants/ les utilisateurs ou les enseignants à déterminer le niveau de langue de la compréhension, le CECRL le précise par les échelles ci-dessous;

Compréhension Générale De L'écrit

C2	Peut comprendre et interpréter de façon critique presque toute forme d'écrit, y compris des textes (littéraires ou non) abstraits et structurellement complexes ou très riches en expressions familières. Peut comprendre une gamme étendue de textes longs et complexes en appréciant de subtiles distinctions de style et le sens implicite autant qu'explicite.
C1	Peut comprendre dans le détail des textes longs et complexes, qu'ils se rapportent ou non à son domaine, à condition de pouvoir relire les parties difficiles.
B2	Peut lire avec un grand degré d'autonomie en adaptant le mode et la rapidité de lecture à différents textes et objectifs et en utilisant les références convenables de manière sélective. Possède un vocabulaire de lecture large et actif mais pourra avoir des difficultés avec des expressions peu fréquentes.
B1	Peut lire des textes factuels directs sur des sujets relatifs à son domaine et à ses intérêts avec un niveau satisfaisant de compréhension.
A2	Peut comprendre de courts textes simples sur des sujets concrets courants avec une fréquence élevée de langue quotidienne ou relative au travail. Peut comprendre des textes courts et simples contenant un vocabulaire extrêmement fréquent, y compris un vocabulaire internationalement partagé.
A1	Peut comprendre des textes très courts et très simples, phrase par phrase, en relevant des noms, des mots familiers et des expressions très élémentaires et en relisant si nécessaire.

Tableau 5: Compréhension Générale De L'écrit (C.E.C.R.L, 2001: 57)

Comprendre La Correspondance

C2	Comme C1
C1	Peut comprendre tout type de correspondance, avec l'utilisation éventuelle d'un dictionnaire.
B2	Peut lire une correspondance courante dans son domaine et saisir l'essentiel du sens.
B1	Peut comprendre la description d'événements, de sentiments et de souhaits suffisamment bien pour entretenir une correspondance régulière avec un correspondant ami.
A2	Peut reconnaître les principaux types de lettres standards habituelles (demande d'information, commandes, confirmations, etc.) sur des sujets familiers.
	Peut comprendre une lettre personnelle simple et brève.
A1	Peut comprendre des messages simples et brefs sur une carte postale.

Tableau 6: Comprendre La Correspondance (C.E.C.R.L, 2001: 58)

Lire Pour S'orienter

C2	Comme B2
C1	Comme B2
B2	Peut parcourir rapidement un texte long et complexe et en relever les points pertinents. Peut identifier rapidement le contenu et la pertinence d'une information, d'un article ou d'un reportage dans une gamme étendue de sujets professionnels afin de décider si une étude plus approfondie vaut la peine.
B1	Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de textes différents afin d'accomplir une tâche spécifique. Peut trouver et comprendre l'information pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels.
A2	Peut trouver un renseignement spécifique et prévisible dans des documents courants simples tels que prospectus, menus, annonces, inventaires et horaires. Peut localiser une information spécifique dans une liste et isoler l'information recherchée (par exemple dans les « Pages jaunes » pour trouver un service ou un artisan). Peut comprendre les signes et les panneaux courants dans les lieux publics tels que rues, restaurants, gares; sur le lieu de travail pour l'orientation, les instructions, la sécurité et le danger.
A1	Peut reconnaître les noms, les mots et les expressions les plus courants dans les situations ordinaires de la vie quotidienne.

Tableau 7: Lire Pour S'orienter (C.E.C.R.L, 2001: 58)

Lire Pour S'informer Et Discuter

C2	Comme C1
C1	Peut comprendre dans le détail une gamme étendue de textes que l'on peut rencontrer dans la vie sociale, professionnelle ou universitaire et identifier des points de détail fins, y compris les attitudes, que les opinions soient exposées ou implicites.
B2	Peut obtenir renseignements, idées et opinions de sources hautement spécialisées dans son domaine. Peut comprendre des articles spécialisés hors de son domaine à condition de se référer à un dictionnaire de temps en temps pour vérifier la compréhension. Peut comprendre des articles et des rapports sur des problèmes contemporains et dans lesquels les auteurs adoptent une position ou un point de vue particuliers.
B1	Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier.
A2	Peut identifier l'information pertinente sur la plupart des écrits simples rencontrés tels que lettres, brochures et courts articles de journaux décrivant des faits.
A1	Peut se faire une idée du contenu d'un texte informatif assez simple, surtout s'il est accompagné d'un document visuel.

Tableau 8: Lire Pour S'informer Et Discuter (C.E.C.R.L, 2001: 58)

Lire Des Instructions

C2	Comme C1
C1	Peut comprendre dans le détail des instructions longues et complexes pour l'utilisation d'une nouvelle machine ou procédure, qu'elles soient ou non en relation à son domaine de spécialisation, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
B2	Peut comprendre des instructions longues et complexes dans son domaine, y compris le détail des conditions et des mises en garde, à condition de pouvoir en relire les passages difficiles.
B1	Peut comprendre le mode d'emploi d'un appareil s'il est direct, non complexe et rédigé clairement.
A2	Peut comprendre un règlement concernant, par exemple, la sécurité, quand il est rédigé simplement.
	Peut suivre le mode d'emploi d'un appareil d'usage courant comme un téléphone public.
A1	Peut suivre des indications brèves et simples (par exemple pour aller d'un point à un autre).

Tableau 9: Lire Des Instructions (C.E.C.R.L, 2001: 59)

À l'aide de ces tableaux ci-dessus les utilisateurs du *Cadre de référence* envisageront et expliciteront selon le cas

- dans quels buts l'apprenant aura besoin de lire ou devra lire ou devra être outillé pour le faire
- de quelle manière l'apprenant souhaite lire, aura besoin de lire, ou devra le faire ou être outillé pour le faire. (C.E.C.R.L, 2001: 59)

5.

**L'ÉTUDE DES TEXTES ÉCRITS DE LA MÉTHODE (DU MANUEL)
FRANCOFOLIE (2005) D'APRES LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE**

Sous la lumière des informations théoriques que nous avons traitées auparavant, nous allons essayer d'analyser les textes se portant sur la compréhension écrite figurant dans la Méthode Francofolie 1-2 (2005).

5.1. Analyse de la méthode Francofolie

Analyse de la méthode Francofolie

Le Nom du Manuel	Francofolie 1-2
Les Auteurs	Régine Boutégège
Maison d'édition	CIDEB
Date d'édition	2005
Perspective Retenue	Perspective Actionnelle
Public Visé	Les Apprenants Débutants et Faux Débutants. La méthode est prévue pour environ 100-120 heures de cours par niveau et propose une progression qui permet aux apprenants d'atteindre les compétences du niveau A2+ (niveau intermédiaire ou survie du Cadre européen commun de référence) à la fin du volume 1 et B1+ (niveau Seuil du Cadre européen commun de référence) à la fin du volume 2.
	Chaque niveau comprend:

Les Composants	• Livre de l'élève • Cahier d'exercices + 2 CD audio • Portfolio • CD-ROM interactif pour l'apprenant • Livre du professeur • Fiches d'évaluation et Projets Internet • 2 CD audio pour la classe
Le But	Impliquer l'apprenant en qualité de sujet actif et conscient de son apprentissage, Francofolie propose l'acquisition de nouvelles structures grammaticales et communicatives à travers l'observation, la découverte et la déduction. Cette méthodologie favorise une progression soutenue et efficace, puisqu'elle reprend toujours les connaissances et les compétences déjà acquises.
Le Contenu et L'Organisation Des Unités	Francofolie est articulé en Parcours (trois dans le volume 1, deux dans le volume 2) constitués par 3 unités de 4 leçons chacune plus un Point Écoute et un Point Grammaire. Chaque unité (9 dans le premier niveau, 6 dans le deuxième) est composée de 4 Leçons, un Point Écoute et un Point Grammaire. Les leçons ont comme point de départ un document (dialogue, page web, dessin, etc...) introduisant les fonctions communicatives, les structures grammaticales et le lexique. Chaque leçon est articulée en plusieurs rubriques: • Comment ça marche? accompagne

	l'apprenant à la découverte inductive des nouvelles structures syntaxiques, morphologiques et communicatives. • Mot à mot présente le lexique concernant le thème autour duquel est construite la leçon et / ou des façons de dire. • À vous de jouer! propose des activités écrites et orales plus créatives, pour permettre à l'apprenant de vérifier et de remployer toutes les connaissances et les compétences acquises au cours de la leçon. La plupart de ces activités prépare au DELF scolaire niveau A2/B1. • Le Point Écoute propose différents exercices de phonétique, des dictées et des activités de compréhension orale de type DELF. • Le Point Grammaire reprend de manière systématique les structures découvertes dans les quatre leçons précédentes.
La Mesure Et L'Évaluation	• Après chaque Parcours, il y a un Bilan qui permet de vérifier l'acquisition de toutes les compétences présentées dans l'unité.

Tableau 10: Analyse de la méthode Francofolie

Le But: Le but de la méthode Francofolie 1-2 est d'aider les adolescents (14-16 ans) à découvrir la société qui les entoure, à comparer, à exprimer leur avis, à s'approprier immédiatement les acquises en les mettant en pratique et à atteindre le niveau A2 et B1 (niveau avancé) de toutes les compétences de compréhension et production écrite et orale, ainsi que l'interaction, du Cadre commun de référence.

Recherche du contenu et de l'organisation des parcours: Chaque parcours met en scène une brève histoire, dont les protagonistes sont des adolescents, amenés à vivre une situation particulière dans une région précise: le Val de Loire, la Normandie, la Provence pour Francofolie 1; Bordeaux et la Belgique pour Francofolie 2.

L'histoire présentée dans chaque parcours met en scène des personnages confrontés à certaines situations, qui sont autant de prétextes pour affronter divers thèmes: la vie des jeunes lycéens, la recherche de son passé, la recherche d'un travail, la participation à un festival interculturel, etc. pour Francofolie 1; les thèmes de la recherche scientifique, la découverte de la nouvelle Union européenne, la parité, etc. pour Francofolie 2.

Francofolie 1 comporte 3 parcours, chaque parcours est formé de trois unités, structurées en 4 leçons, un Point Écoute et Point Grammaire. Chaque leçon est formée de 3 pages; Francofolie 2 comporte 2 parcours, chaque parcours est formé de trois unités, structurées en 4 leçons, un Point Écoute et Point Grammaire. Chaque leçon est formée de 3 pages.

À la fin de chaque parcours, il y a une partie de "Civilisation" formée de 4 pages ayant pour but de fournir certain nombre d'informations sur la région qui a servi de Cadre au parcours et d'approfondir un des thèmes abordés au cours des trois unités: le système scolaire, la francophonie, la chanson française, le français et les jargons, les artistes, belles-lettres, BD, chanson, peinture, etc. Ces pages, abondamment illustrées, présentent aussi quelques courts extraits littéraires et de larges extraits enregistrés de chansons. Et il y a aussi "un Bilan" permettant de vérifier si les objectifs fixés en début de parcours ont été atteints. Chaque bilan propose à l'élève une série de << tâches >> à accomplir, à l'écrit et à l'oral. Certaines de ces tâches qui pourront être des dialogues sont à faire en groupe. (Guide Pédagogique de Francofolie I, 2005 : 8)

5.2. Le contenu d'une leçon

Chaque leçon se compose des parties ci-dessous;

a. Compréhension Orale

Chacune des leçons a pour point de départ un document (dialogue, page web, dessin, etc.), dans lequel apparaissent de nouveaux actes de parole, les structures grammaticales, le lexique. Tous les dialogues déclencheurs sont transcrits, enregistrés et illustrés; ce qui permet de mettre l'élève « en situation », pour faciliter la compréhension orale. Outre ces dialogues déclencheurs, *Francofolie* propose aussi des exercices de compréhension sans transcription (dans la rubrique Point Écoute). Enfin, dans cette même rubrique, les élèves sont amenés à travailler sur repérage et la discrimination des sons les plus difficiles pour les italophones (les liaisons, les nasales...). Les enregistrements ont tous été effectués par des acteurs français. Outre les textes enregistrés, nous proposons plusieurs extraits de chansons françaises et francophones. (Guide Pédagogique de Francofolie I, 2005 : 5)

b. Compréhension Écrite

Francofolie propose une grande diversité de textes: extraits de magazines, pages de sites Internet, lettres, courriels, documents authentiques, forum Internet, billets, présentation de personnages, textes informatifs, textos, etc. Chacun de ces textes est accompagné d'exercices de compréhension. Dans le cadre de la civilisation, des extraits d'œuvres littéraires françaises et francophones sont également présentés.

Il s'agit de développer les compétences de lecture et repérage d'informations, dans un document dont on ne connaît pas forcément tout le lexique, et de réflexion sur le texte. (Guide Pédagogique de Francofolie I, 2005 : 5)

c. Expression Orale

L'expression orale est introduite dès les premières leçons. Au niveau le plus simple, on demande aux élèves de « reproduire » la situation du dialogue

introductif, en y ajoutant quelques variantes (par exemple, présenter un personnage à un ami, en variant le nom, l'âge, la nationalité). À un niveau plus avancé, il s'agit pour les élèves de produire un dialogue dans une situation simulée ou de s'exprimer librement sur un sujet donné (parler de soi, exprimer une opinion). Notons que, désormais, ces deux types de production orale (interaction et production en continu) sont prévus à tous les niveaux du DELF. (Guide Pédagogique de Francofolie I, 2005 : 6)

d. Expression Écrite

Les activités visant à développer cette compétence sont nombreuses. Il s'agit soit d'exercices plus créatifs, où l'élève est invité à exprimer une opinion, à participer à un forum, à écrire une pétition, etc. Outre ces activités d'expression écrite, les rubriques Graphie et Dictée, dans le Point Écoute de chaque unité, permettent de s'arrêter sur des difficultés orthographiques particulières (par exemple, la distinction es, est, ai, les accents, etc.). (Guide Pédagogique de Francofolie I, 2005 : 6)

5.3. L'étude des textes écrits de la méthode (du manuel) Francofolie (2005) I, II

Pour étudier la compétence de la compréhension écrite, nous avons choisi la méthode nommée « *Francofolie-I, Francofolie-2* » qui a été utilisée dans les années 2010-2011 dans les classes de préparatoires de FLE de l'Université Gazi. Nous allons essayer d'examiner de près les textes de cette méthode visant la compréhension écrite.

Francofolie est une méthode qui tient compte les caractéristiques de la Perspective Actionnelle (PA) du CECRL. Elle vise à faire acquérir toutes les compétences langagières, y compris; la compréhension écrite (CE), la compréhension orale (CO), la production écrite (PE), la production orale (PO) et l'interaction. Elle favorise l'autonomie de l'apprenant, l'acquisition basée sur l'observation, les documents authentiques, les tâches à accomplir figurant dans la partie théorique du CERCL conformément à l'approche actionnelle.

Comme elle indique dans son introduction, *Francofolie* (I-II) s'adresse à des apprenants de niveau débutant et faux débutant. *Francofolie-I* permet d'atteindre le

niveau A2 et *Francofolie-II* B1 du CECRL, en développant les compétences requises pour les examens DELF scolaire A2 et B1.

La méthode *Francofolie* donne une grande importance à la compréhension écrite à l'aide des documents authentiques comme les extraits de magazines, pages de sites Internet, lettres, courriels, documents authentiques, forum Internet, billets, présentation de personnages, textes informatifs, textos, etc., extraits que nous allons essayer d'analyser. Dans ce but nous avons choisi 10 textes de compréhension écrite dont les 5 sont empruntés du niveau I, et le reste du niveau II, reflétant plus que les autres textes les principes de base de l'approche actionnelle qui a été explicitée auparavant.

Notre analyse débutera par les documents du niveau I, le premier document (voir DOC-1) a été emprunté de la 2^{ème} leçon (page 32) de l'unité 2 de *Francofolie-I*,

UNITÉ 2 Leçon 2

Rencontres virtuelles



Bonjour ! Je m'appelle Nadine et j'ai 15 ans. Je suis belge, mais je vis aux États-Unis, avec mon père. Je vais en Belgique, chez ma mère, pendant les vacances. Je suis grande, plutôt boulotte, parce que j'adore manger ! Je suis rousse et j'ai les yeux verts. Mes amies disent que je suis sympa... je suis aussi intrépide et j'adore les sports extrêmes. Je cherche des correspondants et des correspondantes du monde entier !

ATTENTION !
Il est **roux**.
Elle est **rousse**.



Salut ! Moi, c'est Georges ! J'habite à Lomé, au Togo. Lomé est une grande ville, c'est la capitale du Togo. Ici, on parle français. Je voudrais visiter la France. J'ai 17 ans, je suis grand, j'ai les cheveux noirs et les yeux marron. J'adore la musique et le foot. Avec mes amis, on fait de la musique traditionnelle. Je cherche un correspondant français, qui aime la musique et surtout le rap et le hip-hop, pour échanger des CD...



Bonjour. Je m'appelle Christophe et je vis au Québec, avec ma famille : mon père, ma mère et Édouard, mon frère jumeau. J'ai 16 ans et je vais au lycée. Je suis plutôt timide, réservé et j'aime beaucoup lire, écouter de la musique et surtout faire des jeux vidéo. Je suis grand, mince ; j'ai les cheveux blonds et je porte des lunettes (je passe beaucoup de temps devant mon ordinateur !). Je cherche des correspondants pour échanger des programmes, se filer des tuyaux ¹ et chatter avec moi.

¹ Se filer des tuyaux : (fam.) se donner des informations.

Comment ça marche ?

Observez

Au Togo, en Belgique, aux États-Unis.

On utilise **en** devant un nom de pays
On utilise **au** devant un nom de pays
On utilise **aux** devant un nom de pays

masculin	féminin	singulier	pluriel
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐
☐	☐	☐	☐

J'ai les cheveux **noirs** et les yeux **marron**.

Que remarquez-vous à propos de l'adjectif **marron** ?

Les adjectifs de couleur
p. 43

Chez ma mère.

La préposition **chez** est toujours suivie d'un nom représentant une personne ou d'un pronom tonique.

On va **chez** le professeur.
J'habite **chez** Marc.
Je vais **chez** toi.

Les prépositions devant les noms de pays
p. 42

Les prépositions
p. 42

Dans le Doc-1, il s'agit d'un site internet qui a été pris de la vie réelle donc il est évident qu'il est authentique avec les 3 photos de trois jeunes personnes de diverses nationalités. L'un des objectifs visés de la 2^{ème} unité est de parler de soi (se décrire, parler de son caractère et de ses goûts), alors il s'agit de trois petits courriers dans lesquels ces trois personnes se présentent pour trouver des correspondants dans des buts différents. En regardant attentivement le haut du site, on aperçoit le lexique propre aux courriers électroniques; actualiser, remplissage automatique, imprimer, courrier etc., donc l'apprenant peut comprendre facilement, sans s'adresser au dictionnaire, ce que signifient ces termes propre au langage de l'Internet car le lexique de sa langue maternelle (ses acquis) facilitera sa compréhension en langue étrangère, c'est ce qui est l'un des caractéristiques de la Perspective Actionnelle (PA). D'un autre part, nous constatons l'utilisation d'une expression du langage familier avec son explication au-dessous du courrier; 'se filer des tuyaux: (fam) se donner des informations', cela nous montre qu'à l'aide d'un document authentique et par le biais du langage familier, la méthode *Francofolie* vise à former le plus que possible un environnement réel pour l'apprentissage de français afin de préparer l'apprenant à la vie réelle. Grâce à ce document authentique, l'apprenant pourra s'adapter facilement à la vie réelle et actuelle, en plus, il pourra trouver des correspondants francophones du monde entier tout en contribuant à son interaction interculturelle. De la part de l'enseignant, il lui suffira d'assurer l'interaction à l'aide des brèves questions-réponses sur la compréhension globale, et puis de laisser les apprenants poser des questions entre eux mêmes ou de leur permettre d'écrire un courrier sur leurs propres intérêts et goûts. Nous constatons que DOC-1 porte des caractéristiques de la PA et que ces textes sont des énoncés susceptibles d'éveiller la curiosité et de motiver le public de lecteurs (adolescents et étudiants d'université) auquel ils s'adressent tout en les familiarisant à lecture en français langue étrangère.

Penchons-nous sur un autre texte de *Francofolie-I* (voir DOC-2), figurant dans la leçon 6 de l'unité 6 des pages 107 et 108.

Je cherche du travail...

1 Village de vacances recherche pour la prochaine saison (de juin à septembre) animateurs/animateuses.
Connaissance de deux langues étrangères : anglais, espagnol, allemand, italien.
Diplôme animateur (BAFA)
Envoyer CV et lettre de motivation :
Club Vacances, BP 293, 86100 Poitiers

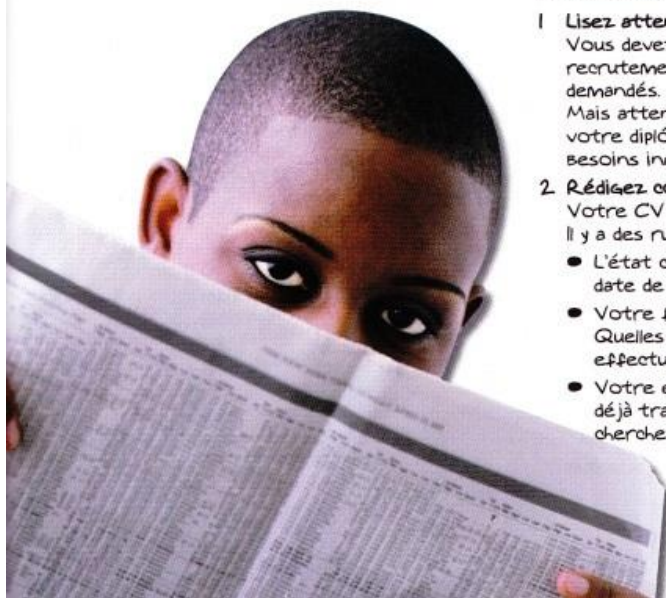
2 Importante chaîne de restauration rapide recherche pour la Normandie et la région parisienne
14 serveurs/serveuses (18-27 ans)
8 cuisiniers (25-40 ans).
Envoyer CV et lettre de motivation :
La Bonne franquette -123, avenue du Maréchal Leclerc, 75013 PARIS

3 Au toutou chic
Salon de beauté pour chiens à Paris (XVI^e)
cherche jeune homme/jeune femme pour shampoing chiens.
On demande familiarité avec les animaux, contact avec clientèle.
Téléphoner pour entretien : 01 93 64 76 16

1 Associez les demandes et les offres d'emploi.
Qui ne trouve pas de travail ?

- A ☐ J. F. 19 ans, étudiante en psycho, diplôme animatrice, cherche job pour l'été : disponible de juin à octobre.
Tél. Maryse : 02 35 75 13 27
- B ☐ J. H. 34 ans, actuellement au chômage, cherche travail Paris et région parisienne.
Tél. Norbert : 01 57 00 27 18
- C ☐ J. H. 31 ans, CAP de cuisinier, expérience, bonnes références, cherche travail région parisienne : restaurant, restaurant d'entreprise, restauration rapide...
Tél. Ahmed : 01 89 73 18 33
- D ☐ J. F. 27 ans, diplômée conservatoire de Nantes, donne leçons de piano.
Tél. Marie : 02 93 21 85 47

2 Pour trouver du travail, mettez toutes les chances de votre côté !



Vous cherchez un job pour l'été ? Vous avez fini vos études et vous êtes à la recherche de votre premier emploi ? Ces conseils peuvent vous aider.

- 1 Lisez attentivement les petites annonces.
Vous devez bien comprendre les critères de recrutement, les compétences et les diplômes demandés.
Mais attention ! N'hésitez pas à postuler, même si votre diplôme ne correspond pas exactement aux besoins indiqués.
- 2 Rédigez correctement votre CV.
Votre CV doit être clair et complet.
Il y a des rubriques indispensables dans un CV :
 - L'état civil : vous êtes marié ? Quelle est votre date de naissance ?
 - Votre formation : quels diplômes avez-vous ? Quelles études avez-vous faites ? Avez-vous effectué des stages ?
 - Votre expérience professionnelle : vous avez déjà travaillé ? Combien de temps ? Où ? Vous cherchez votre premier emploi ?

UNITÉ 6 Leçon 2

- Vos centres d'intérêt : attention ! Ne parlez pas de foot, de surf, ou de jeux vidéo...
- Les langues que vous connaissez : connaître plusieurs langues, c'est toujours un plus !
- Vos compétences informatiques : même si vous n'avez pas fait d'informatique à l'école, vous pouvez être un as de l'ordinateur. Dites-le ! Aujourd'hui, c'est capital pour trouver un emploi.

3 Écrivez une bonne lettre de motivation.

La lettre de motivation accompagne votre CV : vous devez montrer que ce poste vous intéresse vraiment. Il faut persuader votre (futur) patron que vous êtes l'homme (ou la femme) de la situation. Mais attention : n'exagérez pas ! Il faut du tact et de la modestie !

4 Préparez soigneusement votre entretien.

Si votre CV et votre lettre de motivation ont fait une impression favorable, on va vous donner un rendez-vous pour un entretien. Attention !

- Habillez-vous (et maquillez-vous, Mesdames) avec goût et sobriété !
- Répondez correctement aux questions de l'employeur.
- N'hésitez pas à demander des informations sur votre futur travail : le salaire, les horaires, les congés...



Compréhension **DEL F**

1 Cochez les affirmations exactes.

- ☐ Si on n'a pas exactement les diplômes demandés, il est inutile de répondre à une petite annonce.
- ☐ Dans un CV, il faut aussi donner des informations personnelles.
- ☐ À l'entretien, il faut être naturel, comme dans la vie de tous les jours.
- ☐ Connaître des langues, ce n'est pas important pour trouver du travail.
- ☐ La lettre de motivation doit être persuasive.
- ☐ Pendant l'entretien, il faut répondre aux questions, mais il est interdit de poser des questions.

2 Retrouvez tous les mots qui correspondent aux définitions suivantes.

- Toutes les informations qui concernent votre situation personnelle :
- Trouvez deux synonymes du mot *travail* :
- La personne qui vous dirige, qui vous donne du travail (deux possibilités) :
- L'argent que vous recevez en échange de votre travail :
- Se proposer pour un travail, répondre à une petite annonce :
- Les vacances :

Comment ça marche ?

Observez

La formation des adverbes

Lisez attentivement.

Répondez correctement.

Préparez soigneusement.

Attentivement, correctement, soigneusement sont trois adverbes. À partir de quels adjectifs sont-ils formés ?

Quelle est la forme de ces adjectifs ?

Quel suffixe est ajouté à ces adjectifs ?

Pouvez-vous déduire la règle de la formation des adverbes ?

ATTENTION !

Pour les adjectifs qui se terminent par une **voyelle**, l'adverbe se forme à partir du masculin.
Joli → **joliment**

Pour les adjectifs qui se terminent par **-ent** et **-ant**, on enlève cette terminaison et on la remplace par **-emment** et **-amment**.
Évident → **évidemment**

La formation
des adverbes
p. 118

Cette fois, un petit annonce nous accueille d'abord (voir DOC 2.1); ''Je cherche du travail'', encore un document authentique, dans cet annonce, il s'agit justement des petits messages de demandes et d'offres d'emploi. Dans la partie d'offres d'emploi, nous constatons qu'on vise à apprendre quelques noms de profession d'une manière inductive en les discriminant au masculin et au féminin; ''animateurs/animateuses, serveurs/ serveuses, jeune homme/jeune femme''. De l'autre part, dans la partie des demandes, nous constatons l'utilisation des abréviations de la vie quotidienne, par exemple, ''J.F= jeune femme, psycho= psychologie, J.H= jeune homme'', cela facilite encore d'adaptation de l'apprenant à la vie authentique et quotidienne française. Il s'agit d'un exercice d'association pour évaluer la compréhension écrite.

Dans le texte suivant de la page 107-108, est intitulé « Pour trouver du travail mettez toutes les chances de votre côté » (voir DOC 2.1-2.2), figure une photo réelle d'une femme qui tient un journal à la main, et en bas un homme, lui aussi, il a un journal à la main, on ne sait pas qui est-ce mais on estime qu'ils cherchent un travail puisque le texte à coté nous donne des conseils pour trouver un emploi. Pour qu'on puisse être embauché, le texte donne des tuyaux en touchant aux rubriques de CV, ce texte permet aux apprenants d'acquérir les comportements de l'entretien et grâce à ces informations, ils pourront les adapter dans leur vie quotidienne, donc nous voyons encore les traces de la PA avec les textes de la vie de tous les jours. Quant à l'évaluation du DOC- 2.1, 2.2, il y a un exercice de DELF qui se compose de deux exercices différents, le premier est basé sur la compréhension globale alors que le deuxième sur le lexique du texte.

Leçon 4 UNITÉ 6

La Cité internationale Universitaire de Paris

Précédente Suivante Arrêter Actualiser Démarrer Remplissage automatique Imprimer Courrier

Adresse

À la Cité universitaire internationale

Des étudiants du monde entier

Le journal de la Cité

Nous avons demandé à quelques étudiants de la Cité universitaire internationale de Paris de nous raconter leur expérience. Voici leurs témoignages...

A



1 Quand je suis arrivée de Tokyo, je me sentais complètement perdue, seule, dépaylée. La ville était immense, je ne parlais pas bien français. Je ne connaissais personne, j'avais l'impression que les gens parlaient très vite et que je ne comprenais rien. Puis, je suis arrivée à la Cité universitaire. Je m'attendais à une chambre anonyme dans un immeuble moderne et là, surprise ! J'étais en France, mais aussi en Angleterre, en Italie, en Espagne, au Japon. J'étais à Paris et j'étais partout, dans le monde entier.

Yoko

2 Je suis rentré chez moi, à Toronto, il y a juste une semaine. Mon séjour à Paris vient donc de se terminer, je vais bientôt passer ici mes derniers examens pour devenir juriste. Je veux absolument envoyer un message pour dire bonjour à tous mes amis qui sont encore à la Cité : mes amis de la Maison du Canada, bien sûr, mais aussi à tous les autres. Mon séjour à Paris, c'est pour toujours un souvenir inoubliable !

Brian

B



C



3 La Cité, c'est une invention extraordinaire, très moderne et pourtant c'est une idée qui est née avant l'Europe. Je ne viens pas de loin, car je suis Italien. Mais je n'imaginais pas trouver cette diversité. J'ai été surpris, émerveillé.

Par exemple, je viens de faire un tour dans le parc... J'ai rencontré Misha, qui est japonais, Alfred, qui est sénégalais, Sarah et Jane, qui sont anglaises, et Laïla, qui est marocaine. On a marché ensemble, on a été prendre un verre à la cafétéria. C'est ça, la Cité. C'est une occasion de se connaître, de s'apprécier. Aujourd'hui, c'est très important. Et puis, le cadre est magnifique : la Maison de l'Italie est vraiment belle !

Leonardo

Internet zone

- 1** Après avoir lu ces témoignages, associez chaque lettre à un des édifices de la Cité universitaire internationale de Paris.
- 2** Répondez aux questions.
 - 1 Où se trouve la Cité universitaire internationale ?
 - 2 Qui accueille-t-elle ?
 - 3 Quelle est sa particularité architecturale ?
 - 4 De quelles nationalités sont les trois jeunes qui témoignent ?
 - 5 Pourquoi ces jeunes aiment-ils la Cité ?

Cent treize **113**

Nous sommes encore face à un site d'internet (voir DOC-3), en effet, il s'agit d'un forum dans lequel les étudiants peuvent partager leurs expériences, leurs avis, leurs impressions sur 'la Cité Universitaire internationale de Paris'. C'est une cité qui accueille des étudiants du monde entier pour un certain temps lors de leurs études mais notons qu'il y a une particularité dans cette cité, car toutes les maisons d'étudiants sont construites de style différent. Elles sont nommées selon leur architecture par exemple, dans le texte il s'agit de la Maison du Canada et celle de l'Italie. Et les photos présentées des maisons sur le texte contribuent à l'élargissement du bagage interculturel de l'apprenant, car l'apprenant devient conscient des caractéristiques de l'architecture des différents pays, ils pourront ainsi les comparer avec ceux de Turquie. L'interculturalité dont nous constatons les traces dans le DOC-3, est encore l'une des particularités soulignées dans la PA du CECRL. Pour évaluer la compréhension, l'exercice 1 se fait par l'association des lettres avec les photos et l'exercice 2 se forme des questions sur la compréhension globale, donc l'apprenant n'aura pas besoin de savoir la signification de tous les mots mais il pourra en déduire leur sens global.

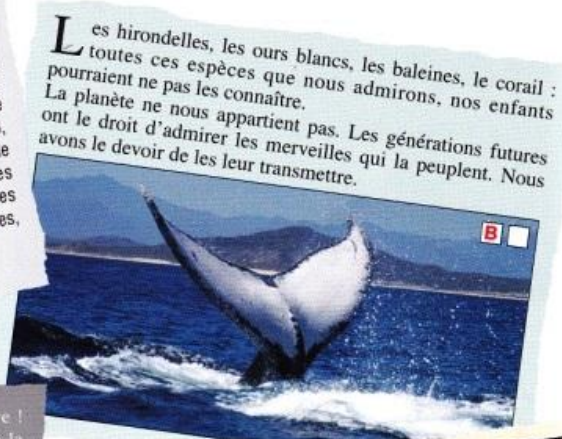


UNITÉ 9 Leçon 3

Lutter contre la pollution

1 Lisez ces documents, puis attribuez à chaque article son titre.

- 1 L'eau, le bien le plus précieux.
- 2 Quel temps sur la France en 2100 ?
- 3 Où vont les ordinateurs, les téléés, les portables que nous jetons ?
- 4 De cinquante à trois cents espèces végétales et animales s'éteignent chaque jour.
- 5 Le plastique ? Pratique, mais polluant !



Un sac en plastique met environ 400 ans à disparaître ! C'est pourquoi certains pays ont décidé d'interdire la distribution gratuite de sacs et d'objets en plastique. À Taiwan, par exemple, cette interdiction touche déjà les établissements publics (les écoles, les cantines, les casernes, les hôpitaux) et elle va bientôt s'étendre aux établissements privés (commerces, restaurants...) ... Un exemple à suivre !



18% de la population mondiale, plus d'un milliard de personnes, n'ont pas accès à l'eau potable propre. Deux fois plus de personnes – 2,4 milliards – ne disposent pas d'installations sanitaires. Ainsi, plus de 5 millions d'êtres humains meurent chaque année dans les pays en voie de développement.



A cause de la pollution, on estime que d'ici 2100, la température augmentera de deux degrés. Deux petits degrés qui peuvent avoir des conséquences inquiétantes sur la santé. Les allergies pourraient se multiplier parce que le temps chaud et ensoleillé libère plus de pollens. La chaleur pourrait aussi favoriser la propagation de maladies transportées par des moustiques. Le virus du Nil occidental, déjà présent en Camargue chez des chevaux, pourrait se manifester plus fréquemment.



1 C'est pourquoi : ainsi, pour cette raison.

Compréhension **DEL**

- 1 Quels effets de la pollution sont dénoncés dans ces articles ?
.....
- 2 Quelles mesures positives sont annoncées ?
.....
- 3 Quels effets catastrophiques sont prévus ?
.....

DOC-4 se compose de 4 articles sur les problèmes d'environnement qui ne concernent pas seulement la France mais aussi tous les pays du monde entier. Il s'agit des déchets de matériel électrique et électronique, de la disparition de certains animaux, de l'utilisation des sacs en plastique, de l'insuffisance de l'eau potable et du réchauffement climatique. Il est vrai que ce sont des sujets importants actuels qui touchent de plus en plus chaque citoyen. Il est évident qu'il sera très utile d'avoir une idée sur les sujets en question, de même, DOC-4 contribuera à la sensibilisation des apprenants sur les thèmes de l'environnement et écologique.

L'évaluation du DOC-4 est basée sur la compréhension globale puis qu'il s'agit d'une simple association des titres avec ses articles (exercice-1), puis le questionnaire de trois questions qui ne nécessitent pas le savoir de tout lexique du texte. Finalement, nous pouvons dire qu'on est encore face à un document concernant la vie quotidienne qui permet aux apprenants de s'exprimer en langue étrangère sur des thèmes communs à tous les individus et citoyens de divers continents.

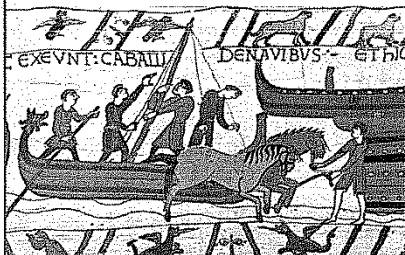
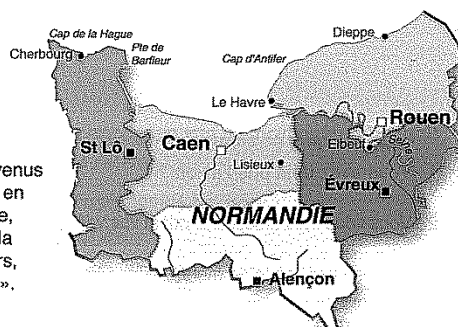
Nous allons maintenant analyser un texte emprunté (DOC-5) de l'une des parties de "Civilisation" de *Francofolie-1*.

Civilisation

La Normandie

Les « Northmen »

Le mot « Normandie » vient de « Northmen », les « hommes venus du Nord », c'est-à-dire les Vikings. Au tout début du X^e siècle, en 911, le chef Viking Rollon occupe ce territoire. Le roi de France, Charles le Simple, lui cède la région, à condition qu'il protège la vallée de la Seine de l'arrivée d'envahisseurs. Ses successeurs, jusqu'au XIII^e siècle, porteront le titre de « Duc de Normandie ».



Le débarquement

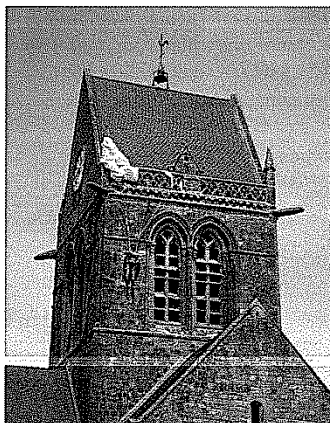
Le D-day (Jour J), le 6 juin 1944, les forces alliées (Américains, Canadiens, Anglais, Français des Forces françaises libres) débarquent sur les côtes normandes. La bataille de Normandie, qui va durer jusqu'au 22 août, marque le début de la retraite nazie et de la chute de Hitler.

Des chiffres : le premier jour (nom de code : opération Overlord), 130 000 hommes ont débarqué sur les côtes normandes. Pour les appuyer, 22 000 parachutistes se sont lancés dans l'intérieur des terres. Ce jour-là, 10 000 hommes sont morts.

Des noms : les côtes normandes portent aujourd'hui encore les noms de code de l'opération : Omaha Beach, Utah Beach, Juno Beach.

Des épisodes marquants

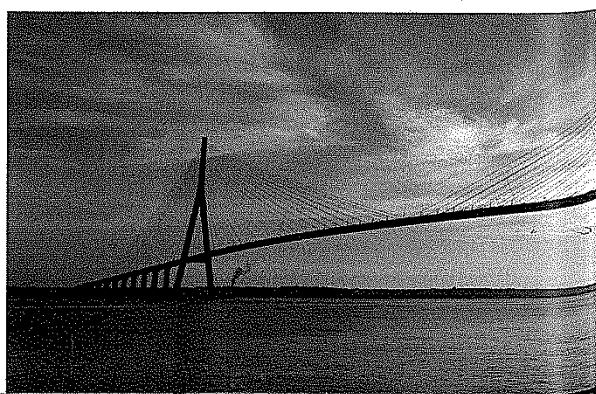
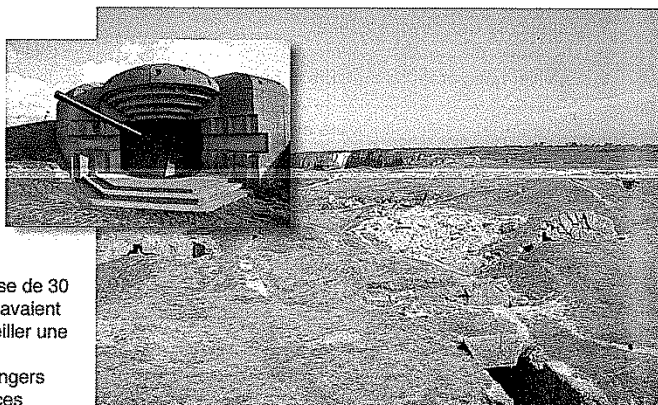
Sainte-Mère-Église : des hommes ont été parachutés à Sainte-Mère-Église, un petit village à quelques kilomètres de la mer. Au sol, les soldats allemands tiraient sur eux : un véritable massacre. Un parachutiste américain est resté suspendu au clocher de l'église. Pendant tout le combat, il a fait semblant d'être mort. Il a survécu et des années plus tard, il est revenu à Sainte-Mère-Église.



La pointe du Hoc

Au sommet de la pointe du Hoc, une falaise de 30 mètres à pic sur la mer, les forces nazies avaient installé une batterie de canons pour surveiller une grande partie de la côte. Au cours du débarquement, une compagnie de 225 rangers canadiens a eu la mission de neutraliser ces canons. À l'aube du 6 juin, ces soldats ont été amenés aux pieds de la falaise. Ils l'ont escaladée très rapidement, avant d'engager, au sommet, un combat très dur avec les soldats allemands. Deux jours plus tard, à l'arrivée des renforts, seuls 90 rangers étaient encore en condition de se battre : les autres étaient morts ou blessés.

Quant aux canons, que ces soldats avaient la mission de neutraliser, ils n'étaient plus là ! Les soldats allemands les avaient enlevés, trois mois plus tôt. À leur place, il n'y avait que... des troncs d'arbre !





Civilisation

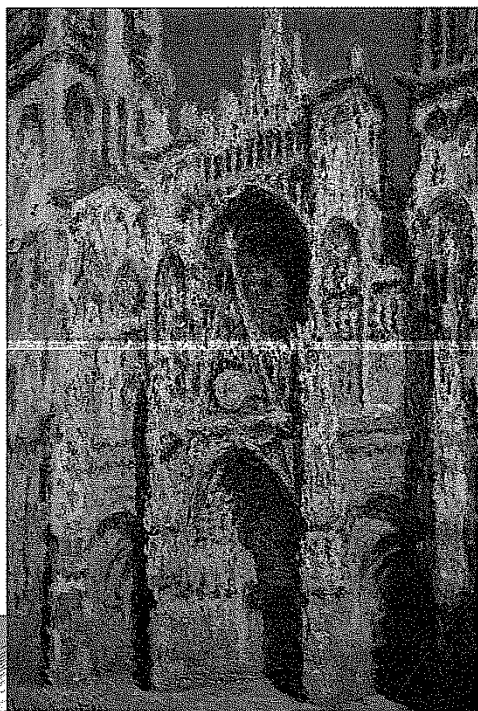
La mémoire

La côte normande est constellée de monuments, de cimetières militaires, de musées qui retracent la bataille de Normandie. Parmi tous ces musées, le Mémorial de Caen, inauguré en 1998, est le plus complet. Il retrace toute l'histoire de la Deuxième Guerre mondiale et propose des thèmes de réflexion, pour que de tels événements ne se reproduisent jamais plus.

Les Impressionnistes

À la fin du XIX^e siècle, grâce aux premiers trains, qui rapprochent la Normandie de la capitale, des artistes découvrent la lumière si particulière, changeante, de la côte normande.

La série des cathédrales, représentant la cathédrale de Rouen à divers moments de la journée, est emblématique de la recherche de Claude Monet sur la lumière et la perception.



Flaubert et Maupassant

Avec *Madame Bovary*, la Normandie a son livre de chevet. Écrit par l'un des plus grands auteurs français, Gustave Flaubert (1821-1880), le roman se passe à Yonville-l'Abbaye et Tostes, en réalité les deux villages de Ry et Lyons-la-Forêt. Son fils spirituel, Guy de Maupassant (1850-1893), peint avec mélancolie son âpre et secret pays de Caux dans la plupart de ses œuvres.

Musée Flaubert de Rouen :

Tél. : 02 35 15 59 95

Route historique des maisons d'écrivains. Elle débute en Île-de-France par la maison de Chateaubriand à Châtenay-Malabry pour atteindre le musée Victor-Hugo à Villequier, en passant par la maison des champs de Corneille ou encore le Pavillon Flaubert à Canteleu.

Renseignements au 01 47 27 45 51.



Flaubert et Maupassant

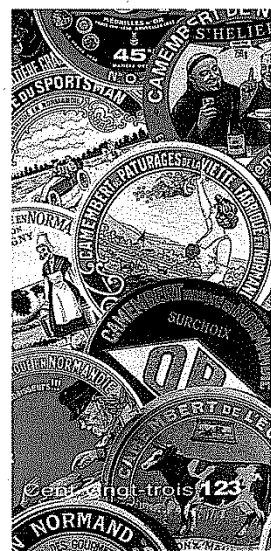


Une spécialité normande

Le camembert

Camembert est un petit village de Normandie de 200 habitants. À la fin du XVIII^e siècle, une jeune femme, Marie Huriel, accueille et aide un prêtre qui a fui Paris pour échapper à la Révolution et à la Terreur. Pour la remercier, il lui confie le secret du Brie, fromage de Picardie. Marie Huriel transforme la

recette et crée un fromage rond, à pâte molle : le camembert. À l'origine, elle l'enveloppe dans de la paille. Plus tard, un fromager a l'idée de confectionner le fromage dans des boîtes en bois. Ce fromage à pâte molle, recouvert d'une croûte très fine, est reconnu AOC depuis 1983. Régalez-vous donc, mais attention : pas question de choisir un camembert allégé : le vrai camembert doit avoir 45% de matière grasse.



Civilisation

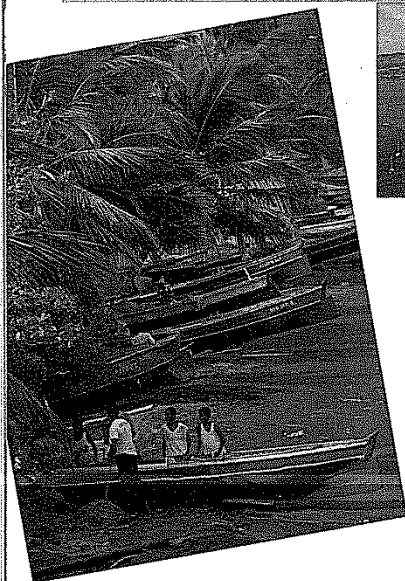
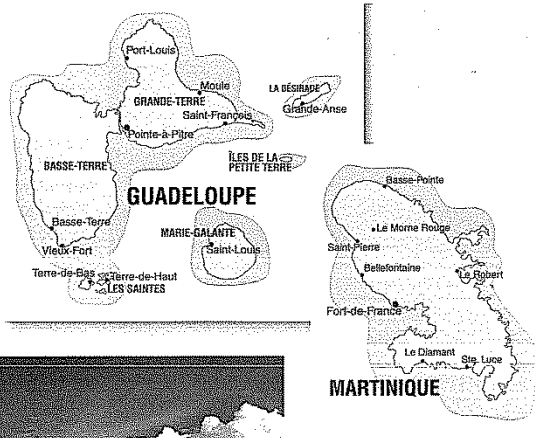
La francophonie et les Antilles

La francophonie, c'est l'ensemble des pays où l'on parle français. Il y a les ex-colonies et les DOM-TOM, départements et territoires d'Outre-mer, qui font encore partie du territoire français.



ATTENTION !

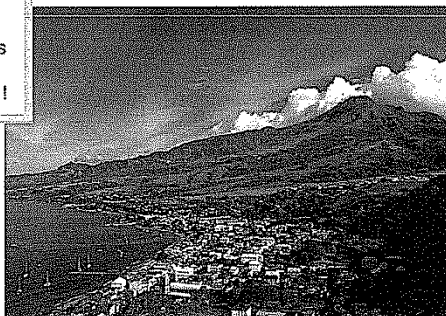
La France métropolitaine, ou la Métropole, c'est la France « européenne ». Quand les habitants des DOM-TOM parlent de « la Métropole », ils parlent de la France !



La fin de l'esclavage... en France !

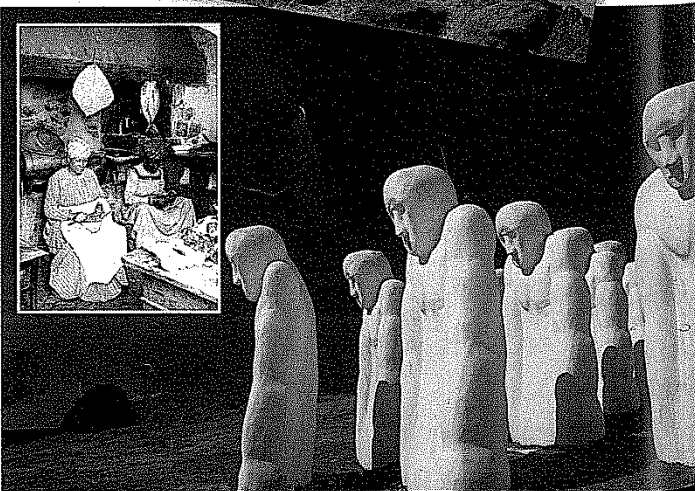
L'économie des Antilles dépendait des plantations de canne à sucre. Les propriétaires des grandes plantations, les Békés, venaient de France. Les esclaves amenés d'Afrique travaillaient pour eux. C'est grâce à Victor Schoelcher que l'esclavage a été aboli en France, en 1848. Cet homme, fils d'un industriel strasbourgeois, découvre la réalité des plantations et de l'esclavage au cours d'un premier voyage aux Caraïbes. Scandalisé, il va lutter pendant toute sa vie pour faire abolir cette pratique. Devenu député des Antilles, il propose la loi d'abolition de l'esclavage. Aujourd'hui, le lycée de Fort-de-France porte son nom.

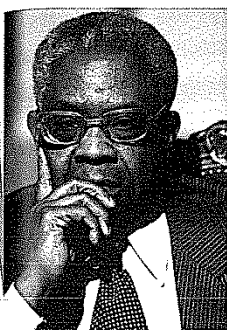
124 Cent vingt-quatre



Les Antilles françaises

Les Antilles françaises, ce sont surtout deux grandes îles, la Martinique, avec son chef-lieu Fort-de-France, et la Guadeloupe.





Aimé Césaire

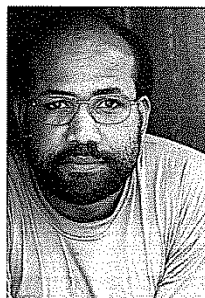
Aimé Césaire est, avec Léopold Sédar Senghor, le poète de la Négritude. Dans un célèbre poème, *Cahier d'un retour au pays natal*, il chante les origines africaines de tous les noirs de la planète. Pendant de nombreuses années, il a représenté la Martinique à l'Assemblée Nationale.

[...]

Ma négritude n'est ni une tour ni une cathédrale
Elle plonge dans la chair rouge du sol
Elle plonge dans la chair ardente du ciel
Elle troue l'accablement opaque de sa droite patience.

[...]

Eia pour ceux qui n'ont jamais rien inventé
Pour ceux qui n'ont jamais rien exploré
Pour ceux qui n'ont jamais rien dompté
Cahier d'un retour au pays natal (1939)



Civilisation

Patrick Chamoiseau

Aujourd'hui, Patrick Chamoiseau est un des plus grands représentants de la littérature des Antilles françaises. Dans ce court passage, tiré de *Une enfance créole*, il évoque le moment de sa propre naissance, le 3 décembre 1953 à Fort-de-France.

« La valise était prête depuis l'après-Toussaint. Le voyage se fit à pied, au long du canal Levassor, vers l'hôpital civil. À 21 heures, un jeudi oui, sous la boule des pluies et des vents de décembre, la sage-femme cueillit le premier cri. [...]

Quand, aujourd'hui, vient l'étonnement plus ou moins imbécile : Mais maman, pourquoi es-tu montée à pied ? Et man té ké pwan lajan pou trapé loto-a ? Où aurais-je pris l'argent pour payer la voiture ? dit-elle, à la fois fière et consternée. »

La langue créole ou les langues créoles...

Il y a plusieurs créoles : ce sont des langues mixtes qui se sont formées aux XVI^e et XVII^e siècles, au moment de la traite des Noirs organisée par les puissances coloniales de l'époque : la Grande-Bretagne, la France, le Portugal, l'Espagne, les Pays-Bas et, plus tard, les États-Unis.

La formation des langues créoles est simple. Les esclaves noirs ne pouvaient pas apprendre la langue de leurs maîtres blancs (négriers ou planteurs) ; ils ont appris des mots, le lexique, pour désigner les choses, mais ils ont conservé la grammaire africaine qu'ils connaissaient. Les créoles sont ainsi nés du contact entre les maîtres, colonisateurs de différentes origines, et les différentes ethnies africaines.



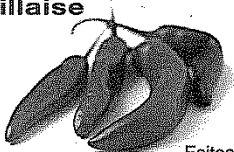
Une recette antillaise

Les acras de morue

Ce sont des beignets qui accompagnent l'apéritif.

Ingrédients :

- 200 g de farine
- 1 verre d'eau
- 2 gousses d'ail
- 1 pincée de bicarbonate de soude
- 1 oignon-France
- 5 oignons pays (cives)
- 1 piment
- thym, persil
- 200 g de morue



Faites tremper la morue dans l'eau froide quelques heures pour la dessaler, puis faites-la cuire dans l'eau bouillante pendant 30 minutes. Laissez-la refroidir et enlevez les arêtes et la peau. Faites-en de petites miettes, avec une fourchette.

Préparez la pâte à l'avance, pour la laisser reposer une heure, à température ambiante.

Incorporez lentement l'eau à la farine pour éviter de former des grumeaux. Hachez finement l'oignon-France, l'ail, les oignons-pays, le thym, le persil et le piment et ajoutez ce mélange à la pâte. Épicez à souhait. Incorporez bien les miettes de morue à la pâte.

Ajoutez une pincée de bicarbonate de soude juste avant de faire cuire les acras. Versez de petites noix du mélange dans l'huile très chaude. Retirez les acras dès qu'ils sont dorés. Déposez-les sur du papier absorbant. Vous pouvez servir avec du citron ou avec une mayonnaise bien épicée.



Cent vingt-cinq 125

Francofolie-I se compose de 3 Parcours qui comprennent 3 Unités de 4 leçons. Chaque Parcours se termine par deux dossiers de Civilisation sous forme de textes authentiques dans le but de relater quelques aspects des régions françaises et ceux de la vie en France et dans les pays francophones. Nous allons essayer d'analyser la partie de Civilisation du Parcours 2. Cette partie se compose de 4 pages (voir DOC-5.1, 5.2, 5.3, 5.4) dont les deux premières nous tracent la région de la Normandie et de deux rubriques concernant les deux grands écrivains français; Flaubert et Maupassant. Les deux dernières pages se penchent sur la francophonie aux Antilles et présentent deux grands représentants de la littérature des Antilles françaises; Aimé Césaire et Patrick Chamoiseau.

Dans le DOC-5.1, nous voyons une petite carte de la région de la Normandie et l'explication de l'origine du mot 'Normandie'. Ensuite, il y a une partie historique qui raconte la bataille de Normandie dans les années 40. Les images utilisées sont les documents authentiques qui concrétisent l'histoire racontée.

Dans le DOC-5.2, le lecteur est face à une rubrique littéraire concernant un chef d'œuvre de la littérature française qui a eu beaucoup de succès et dont le sujet se passe dans cette région; *Madame Bovary* de Flaubert. Au bas de la page, un point culturel accueille le lecteur, la représentation gastronomique d'une spécialité normande; le camembert; l'un des fromages les plus connus de la France.

Quant au DOC-5.3, cette fois la carte de Guadeloupe et de Martinique nous accueille, ce sont deux grandes îles des Antilles et il y a une explication de la notion de 'Francophonie'. À la suite, DOC-5.3 retrace brièvement l'histoire de l'esclavage dans les colonies françaises. Il y a encore des images authentiques des îles de Guadeloupe et de Martinique dont l'une représente l'esclavage.

Dans le DOC-5.4, le lecteur est en présence des renseignements ornés des photos d'Aimé Césaire et de Patrick Chamoiseau; deux grands représentants de la littérature des Antilles. Le milieu de la page figure des informations sur les langues créoles et le bas de la page, figure une recette antillaise.

Il est évident que cet ensemble de civilisation familiarise le lecteur/apprenant non seulement avec la culture française de l'Hexagone mais aussi celle des pays francophones méconnus du lecteur turc en favorisant ainsi l'interculturalité, l'une des particularités de la PA. Grâce à tous ses traits culturels qui visent à soutenir l'interculturalité de l'apprenant, sans oublier la littérature, la francophonie et la gastronomie, l'apprenant pourra avoir l'occasion de comparer ces aspects culturels avec ceux de son pays, et en même temps, il pourra élargir son lexique et son bagage culturel.

Finalement, les documents que nous venons d'analyser portent dans leur contenu les caractéristiques de la PA par le biais de leurs thèmes reflétant de la vie quotidienne authentique francophone. Grâce à sa contribution à l'interculturalité et à l'interaction orale et écrite, *Francofolie-I* reste fidèle aux principes de base de la PA du CECRL.

Maintenant essayons d'analyser les textes de *Francofolie-II* destinée au niveau A.2.

Leçon 4 UNITÉ 1

Le brevet de sécurité routière

Depuis le 17 novembre 1997, les jeunes de 14 à 16 ans souhaitant conduire un cyclomoteur de moins de 50 cm³ doivent passer le Brevet de Sécurité Routière (BSR).
Le brevet se compose de deux parties :

- **la partie théorique** est l'attestation scolaire de sécurité routière de premier niveau (ASSR), sur les règles générales de sécurité. Il s'agit d'un contrôle des connaissances visant à vérifier que les élèves savent analyser les dangers auxquels ils sont exposés en tant que piétons, cyclistes, cyclomoteuristes ou usagers de transport en commun. Cette attestation est délivrée par l'Éducation nationale et concerne tous les élèves de 5^e ou de niveau équivalent.

- **la partie pratique** est ouverte aux titulaires de l'ASSR. Il s'agit d'une formation de trois heures minimum sous le contrôle d'un moniteur deux-roues. Les adolescents ont ainsi la possibilité de tester leur capacité à conduire un cyclomoteur dans des conditions réelles de circulation, en respectant le Code de la Route. Avec le BSR, les jeunes peuvent conduire un cyclomoteur dès 14 ans dans les conditions suivantes :

Cylindrée	Limitée à 50 cm ³
Vitesse	Limitée à 45 km/h
Casque	Obligatoire pour le conducteur et le passager. Le non-port du casque ou le port d'un casque non homologué est sanctionné par une amende. Les casques doivent être conformes à la norme française.
Gants	Obligatoires pour le conducteur.
Voies de circulation	Autoroutes et périphériques interdits.
Transport d'un passager	Interdiction de transporter un passager de plus de 14 ans. Interdiction de transporter plus d'un passager. Siège et repose-pieds obligatoires pour le passager ; corbeille ou courroie d'attache pour un enfant de moins de cinq ans.

« La route et les jeunes » : une initiative à répéter

À Paris, les jeunes sont les principales victimes des accidents de la route : à pied, à vélo, à moto ou en roller, ils sont trop nombreux à mourir chaque année.

Ayant constaté que très souvent le manque de formation est à l'origine des comportements à risques, la Préfecture de Paris a décidé d'organiser une journée d'information et de prévention, « La Route et les Jeunes », en collaboration avec l'Éducation nationale.

Ainsi, chaque année depuis 1997, l'esplanade du château de Vincennes, près de Paris, accueille plus de mille jeunes scolarisés pour participer à différents ateliers. Outre les ateliers classiques, d'initiation au code de la

route et aux règles essentielles de prudence, on leur propose aussi un atelier plus original, de formation à la pratique du roller en toute sécurité. Le roller, ce nouveau moyen de transport, qui a beaucoup d'adeptes parmi les jeunes, peut en effet être dangereux, pour ceux qui le pratiquent, mais aussi pour les passants. C'est pourquoi des policiers spécialisés entraînent les jeunes à différents exercices, comme l'arrêt d'urgence, le contrôle de la trajectoire, la maîtrise de l'équilibre. On informe aussi les jeunes sur les règles élémentaires de circulation et sur l'importance d'un bon équipement de protection.



UNITÉ 1 Leçon 4

Compréhension DELF

1 Lisez attentivement le texte « Le brevet de sécurité routière », puis dites si les affirmations suivantes sont vraies (V) ou fausses (F). Justifiez vos réponses.

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 Le Brevet de Sécurité Routière a été institué en 1997. | ☐ | ☐ |
| 2 La formation théorique est réservée aux élèves désirant conduire un vélomoteur. | ☐ | ☐ |
| 3 C'est la Préfecture de police qui délivre l'attestation de formation théorique (ASRR). | ☐ | ☐ |
| 4 Pour suivre la formation pratique, il faut avoir l'ASRR. | ☐ | ☐ |
| 5 La formation pratique doit durer au moins trois heures. | ☐ | ☐ |
| 6 Quand ils ont obtenu leur Brevet de Sécurité Routière, les jeunes peuvent conduire des motos de grosse cylindrée. | ☐ | ☐ |
| 7 Le port du casque est obligatoire pour le conducteur, facultatif pour le passager. | ☐ | ☐ |
| 8 Tous les types de casque sont autorisés. | ☐ | ☐ |
| 9 Il est interdit de transporter un enfant de moins de cinq ans. | ☐ | ☐ |

2 Lisez le texte « La route et les jeunes : une initiative à répéter » et répondez aux questions.

- 1 À Paris, qui sont les principales victimes de la route ?
- 2 À qui s'adresse la journée « La route et les jeunes » ? Quel est l'objectif de cette journée ?
- 3 Où se déroule cette initiative ?
- 4 Sur quoi portent les ateliers plus classiques ?
- 5 Quel est l'atelier le plus original ?
- 6 Quand le roller peut-il être dangereux ?
- 7 Pour circuler à roller, que faut-il savoir faire ?

3 Observez bien : quelles infractions commettent ces cyclomotoristes ?



Comment ça marche ?

Observez

Les jeunes **souhaitant** conduire un vélomoteur...
Il s'agit d'un contrôle **visant** à vérifier...

Les formes verbales **souhaitant** et **visant** sont

- ☐ des participes passés
☐ des participes présents
☐ des gérondifs.

Par quelle autre structure pouvez-vous remplacer **souhaitant** et **visant** ?

ATTENTION !

Le participe présent est une **forme verbale**, non un adjectif : on ne doit donc pas l'accorder avec le substantif.

Constatant que le manque de formation est souvent à l'origine de comportements à risques, la Préfecture de Paris a décidé d'organiser...

Constatant est le participe présent du verbe

Quel est le sens de cette phrase ?

- ☐ La Préfecture de Paris a décidé d'organiser cette journée au moment où elle a constaté...
☐ La Préfecture de Paris a décidé d'organiser cette journée parce qu'elle a constaté...
☐ La Préfecture de Paris a organisé cette journée pour constater...

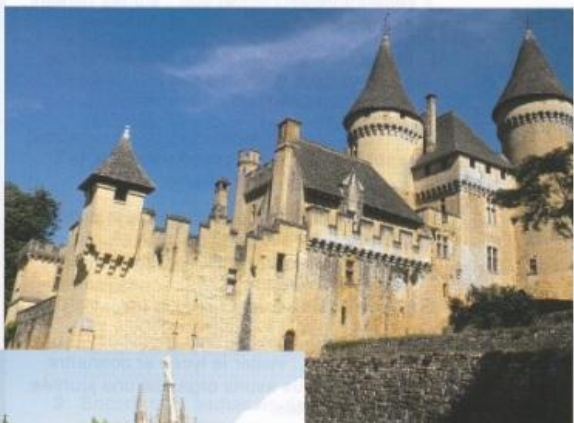
Dans cette phrase, le participe présent indique donc

- ☐ la cause ☐ le but ☐ la simultanéité.

Les propositions
au participe présent
p. 28

Le premier texte écrit (DOC 6.1, 6.2) de *Francofolie-II* contient des informations sur le Brevet de Sécurité Routière (BSR) en France. Ce document s'adresse aux adolescents et jeunes étudiants des universités qui composent le public de lecteur visé par la méthode en question. Toutes les règles routières sont expliquées pour qu'un adolescent puisse avoir le BSR. L'apprenant pourra comparer le système en France avec celui de son propre pays et il aura le lexique routière, cet échange interculturel nous mène à la PA. Ensuite, le DOC-6.1 donne un exemple à suivre sur l'éducation des jeunes par rapport aux règles routières, il s'agit de quelques activités organisées à Paris afin de prévenir les accidents de route. Le DOC-6.1 aidera l'apprenant à prendre sa responsabilité de route. Dans le DOC-6.2, nous voyons le questionnaire "Vrai-Faux" (exercice-1), les questions globales (exercice-2) et aussi des images à l'aide desquelles l'apprenant pourra se servir du lexique qu'il vient d'apprendre (exercice-3).

Civilisation



68 Soixante-huit

L'Aquitaine

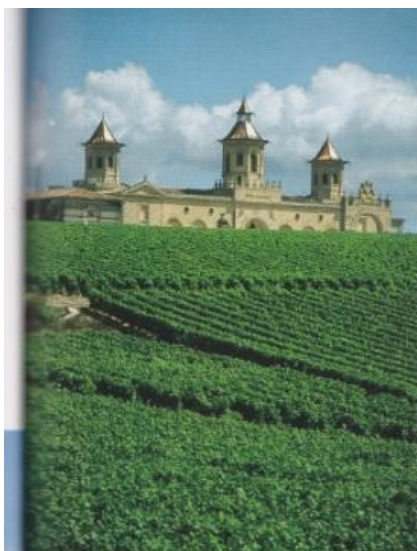
L'eau

La côte basque, au sud de l'Aquitaine, devient un haut lieu du tourisme au XIX^e siècle, quand Eugénie de Montijo s'installe à Biarritz pour y séjourner deux mois, après son mariage avec Napoléon III. Dans le sillage du couple impérial, les têtes couronnées viennent à Biarritz et on y voit fleurir de magnifiques résidences et de grands hôtels de luxe.

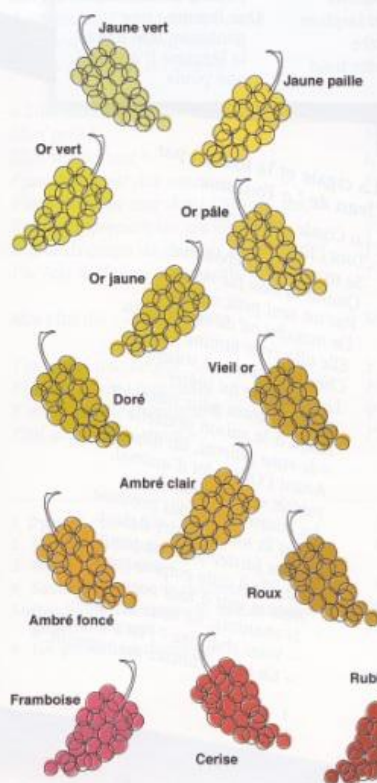


Aujourd'hui, ces côtes sont le paradis des surfeurs. Le long des 240 kilomètres ininterrompus de la côte d'Argent (de Bordeaux au Pays basque) se forment de Pâques à la Toussaint les meilleures vagues de toute l'Europe. Depuis le début des années 80, des compétitions internationales de surf se déroulent en Aquitaine, à Lacanau, à Hossegor et à Biarritz. Sur toutes les plages, les nombreuses écoles de surf initient tous les téméraires à ce sport.





Après une crise grave, due à une maladie de la vigne au milieu du XIX^e siècle, la production, maintenant très réglementée, n'a cessé de s'accroître. Aujourd'hui, il y a dans la région 7 000 châteaux producteurs de vins de Bordeaux, très divers, selon les sols.

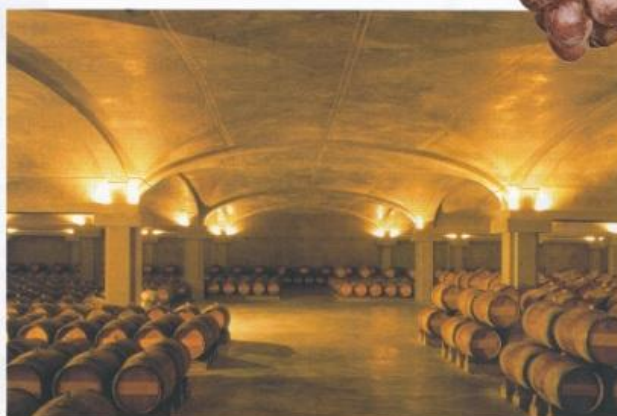


Civilisation

Le vin

Qui dit Bordeaux pense immédiatement vin. Et c'est bien vrai, la région de Bordeaux est la première productrice de vins en France, en qualité et en quantité.

Les premiers vignobles apparaissent dans la région vers l'an 50 de notre ère. Mais le vin décline avec la chute de l'Empire. Bien plus tard, le mariage d'Aliénor d'Aquitaine avec Henri Plantagenêt, le futur roi d'Angleterre, relance la production et le commerce des vins de Bordeaux. La facilité d'accès du port de Bordeaux et l'importance de la flotte anglaise favorisent le commerce. Quand, en 1453, la Gironde quitte la domination des Anglais, les producteurs se tournent vers d'autres marchés.



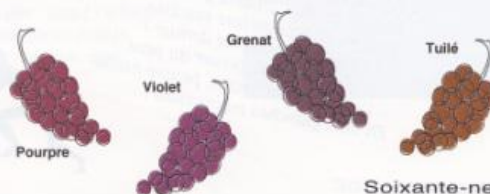
Le vocabulaire du vin

Bon, pas bon ! C'est un peu trop court quand on doit parler d'un vin... Avant de porter le verre à votre bouche, il faut d'abord regarder, pour définir sa couleur ! Voici la palette des couleurs, pour les vins blancs et pour les vins rouges...

Puis il faut le sentir, avant d'y porter les lèvres. Après seulement, on peut exprimer un jugement...

Voici une liste d'adjectifs employés pour « décrire » un vin. Sauriez-vous dire lesquels expriment un jugement positif et lesquels, au contraire, expriment un jugement négatif ?

Acerbe, âcre, agressif, agréable, aimable, ample, âpre, boisé, capiteux, chaleureux, charnu, corsé, creux, épicé, épanoui, féminin, équilibré, généreux, grossier, harmonieux, moelleux, nerveux, neutre, onctueux, plat, racé, rude, rond, soyeux, sévère, vert, viril...



Soixante-neuf 69

Civilisation

Parler français... quel français parler ?

Créée en 1635 par le cardinal Richelieu, l'Académie française a eu pour mission de fixer la langue française, pour en faire un patrimoine commun à tous les Français. Aujourd'hui, les quarante académiciens (surnommés les Immortels) qui en font partie poursuivent cette mission. À eux de définir le bon usage du français, d'élaborer régulièrement le dictionnaire de la langue française. Mais le français de l'Académie n'est pas le seul...

L'argot

Au départ, l'argot est la langue des malfaiteurs, du « milieu ». Aujourd'hui, on appelle aussi « argot » la langue propre à un groupe, professionnel ou social, à un milieu fermé. Par exemple, il y a l'argot scolaire, l'argot médical. Beaucoup de mots de l'argot des origines sont passés dans la langue courante. Par exemple...



Petit dictionnaire d'argot

Pierre Perret, un chanteur-compositeur, amoureux de cette langue, s'est amusé à « traduire » les fables de la Fontaine en argot. Voici les deux versions de *La cigale et la fourmi* : version Jean de La Fontaine et version Pierre Perret.

Dormir : roupiller, pioncer
L'argent : le blé, le fric, le pèze, l'oseille
L'oreille : la feuille (être dur de la feuille = entendre mal), les portugaises
La panade : la misère
La prison : la cabane, le mitard, la taule, le trou

Le nez : le pif, le blair, le fer à souder
Les cheveux : les tifs, les crins, la tignasse
Les yeux : les clignotants, les mirettes
Manger : becqueter
Parler : jacter, jaspiner
Radin(e) : avare
Se cailler : avoir froid

Un enfant : un gosse, un gone, un mioche, un môme, un marmot, un loupriot
Un homme : un mec, un gonze, un zèbre
Un policier : un flic, un poulet, un argousin
Une femme : une gonzesse, une nana, la légitime (l'épouse), une poule

La cigale et la fourmi par Pierre Perret

La Cigale reine du hit-parade
Gazouilla durant tout l'été
Mais un jour ce fut la panade
Et elle n'eut plus rien à becqueter.
Quand se pointa l'horrible hiver
Elle n'avait pas même un sandwich,
À faire la manche dans l'courant d'air
La pauvre se caillait les miches.
La Fourmi qui était sa voisine
Avait de tout, même du caviar.
Malheureusement cette radine
Lui offrit même pas un carambar.
- Je vous paierai, dit la Cigale,
J'ai du blé sur un compte en Suisse.
L'autre lui dit : Z'aurez peau d'balle,
Tout en grignotant une saucisse.
- Que faisiez-vous l'été dernier ?
- Je chantais sans penser au pèze.
- Vous chantiez gratos, pauvre niase
Eh bien guinchez maintenant !

La cigale et la fourmi par Jean de La Fontaine

La Cigale, ayant chanté
Tout l'été,
Se trouva fort dépourvue
Quand la bise fut venue.
Pas un seul petit morceau
De mouche ou de vermisseau.
Elle alla crier famine
Chez la Fourmi sa voisine,
La priant de lui prêter
Quelque grain pour subsister
Jusqu'à la saison nouvelle.
« Je vous paierai, lui dit-elle,
Avant l'Oût¹, foi d'animal,
Intérêt et principal. »
La Fourmi n'est pas prêteuse ;
C'est là son moindre défaut.
« Que faisiez-vous au temps chaud ?
Dit-elle à cette emprunteuse.
Nuit et jour à tout venant
Je chantais, ne vous déplaie.
- Vous chantiez ? j'en suis fort aise.
- Eh bien ! dansez maintenant. »

1 Oût : août.

Civilisation

Le verlan

Le verlan est un argot moderne, né au début des années 70 dans les banlieues. Le principe est simple : on inverse l'ordre des syllabes d'un mot. D'ailleurs, le mot *verlan* n'est autre que le mot « l'envers » prononcé... à l'envers. Cela semble facile... mais les règles de prononciation propres au français compliquent les choses. Par exemple :

La *femme* devient en verlan la *meuf* : dans *femme*, le *e* de la syllabe finale est muet. Ce *e* devient sonore quand il se retrouve dans une syllabe initiale.

Un *keum* : un mec (homme en argot)

Ma *reum* : ma mère

Les *veuches* : les cheveux

Une *beubar* : une barbe

Un *disque* : un *skeud*

Cette « langue » ne cesse d'évoluer et n'est pas unique : au contraire, elle varie d'une ville à l'autre, d'une banlieue à l'autre... car les mots en verlan peuvent être « reverlanisés ».

Par exemple, le *flic* (policier en argot) devient en verlan *keuf* et reverlanisé *feuk* !! De quoi y perdre son latin !



En 1977, le chanteur **Renaud** donne ses lettres de noblesse au verlan, avec la chanson « Laisse béton » (Laisse tomber) où il mélange verlan, argot et langue familière.

*J'étais tranquille j'étais peinard*¹

Accoudé au flipper

Le type est entré dans le bar

A commandé un jambon beurre

Et y s'est approché de moi

Et y m'a regardé comme ça :

« T'as des bottes

Mon pote²

Elles me bottent³

J'parie qu'c'est des santiags⁴

Viens faire un tour dans l'terrain vague

J'vais t'apprendre un jeu rigolo

À grands coups de chaînes de vélo

J'te fais tes bottes à la baston »

Moi j'lui dis : « laisse béton »

Y m'a filé une beigne

J'lui ai filé une torgnolle

Y m'a filé une châtaigne⁵

J'lui ai filé mes groles⁶

J'étais tranquille j'étais pénard

Accoudé au comptoir

Le type est entré dans le bar

A commandé un café noir

Pis y m'a tapé sur l'épaule

Puis y m'a r'gardé d'un air drôle :

« T'as un blouson

Mecton⁷

L'est pas bidon⁸

Moi j'me les gèle⁹ sur mon scooter

Avec ça j's'rai un vrai rocker

Viens faire un tour dans la ruelle

J'te montrerai mon Opinel¹⁰

J'te chourav'rai¹¹ ton blouson »

Moi j'lui dis : « Laisse béton »

Y m'a filé une beigne

J'lui ai filé un marron

Y m'a filé une châtaigne

J'lui ai filé mon blouson

1 Peinard : tranquille.

2 Mon pote : (argot) mon ami.

3 Botter : (fam.) plaire.

4 Santiags : marque de chaussures.

5 Une beigne, une torgnolle, une châtaigne : (argot) des coups.

6 Les groles : les chaussures.

7 Mecton : petit mec.

8 Bidon : (fam.) faux, ici, de mauvaise qualité.

9 Je me les gèle : (fam.) j'ai froid.

10 Opinel : marque de couteau.

11 Chouraver : prendre, voler.



Nous allons analyser cette fois une partie de la rubrique de Civilisation de *Francofolie-II* qui se trouve à la fin du "Parcours-1". Cette partie de la rubrique de Civilisation se compose de 4 pages (DOC-7.1, 7.2, 7.3, 7.4) enrichies d'images authentiques. Les deux premières pages (DOC-7.1, 7.2) présentent au lecteur/apprenant la région Aquitaine; son histoire, ses activités et aussi ses vins avec tout son lexique et trait culturel et gastronomique. Dans le DOC-7.1, il existe plusieurs images qui représentent parfaitement la région. Les deux dernières pages (DOC-7.3, 7.4) se consacrent à l'argot ou la langue verte de la langue française. Le DOC-7.3 commence par une brève mais importante explication sur l'Académie Française et puis il change de sujet et il nous présente un petit dictionnaire de l'argot constitué de 16 termes. Le langage de l'argot est un porteur indispensable et culturel d'une langue, car on utilise beaucoup de mots de l'argot dans la langue courante, grâce à ce lexique-culturel, l'apprenant pourra connaître mieux l'esprit de pensée et la manière de vivre de la société de la langue cible. Au bas du DOC-7.3, nous rencontrons les deux différentes versions de la fable "La cigale et la fourmi" avec ses audios. La première version a été adaptée à l'argot par Pierre Perret, un chanteur et compositeur qui est amoureux du langage argotique. La deuxième est la version originale de la fable célèbre de Jean de Fontaine.

Dans le DOC-7.4, il s'agit d'un autre sorte de l'argot, l'argot moderne que l'on appelle "le verlan", c'est l'inverse du mot "l'envers". Son principe est d'inverser l'ordre des syllabes d'un mot, par exemple "la meuf" au lieu de dire "la femme". Il y a aussi d'autres exemple dans le DOC-7.4. Au bas du DOC-7.4, nous voyons une chanson de Renaud avec sa photo à côté, il a écrit la chanson "Laisse béton" (laisser tomber) en mélangeant le verlan, l'argot et la langue familière.

Il est évident que la partie de Civilisation qu'on vient d'analyser sert encore; avec ses thèmes, ses images, son langage et ses documents authentiques, à l'interculturalité de la PA du CECRL. Tous ces textes servent à démontrer le côté culturel et quotidien de la vie courante française afin de mieux enrichir le bagage cognitif de l'apprenant tout en le guidant dans son acquis langagier.

Forum Internet

Intervenez à notre forum : l'Europe, ça a changé votre vie ? Exprimez-vous, pour nous dire ce que l'UE a changé, au quotidien, dans votre vie, en mieux ou en pire !

1 Moi, je voyage beaucoup pour mon travail : je m'occupe des relations internationales pour ma boîte qui produit des jouets. Je voyage en avion, mais surtout en voiture. Avant, je perdais beaucoup de temps aux frontières : j'étais souvent contrôlé, je devais faire la queue. Maintenant, on ne se rend même plus compte qu'on passe une frontière. Et puis naturellement, l'euro ! C'est tellement évident que la monnaie unique nous a simplifié la vie ! Ce n'est même pas la peine d'en parler.
Jean-Paul (49 ans) Bruges

2 Salut les internautes. Moi j'ai 17 ans, je termine mes études au lycée et bientôt je commencerai mes études supérieures... Où que j'aille en Europe, mon diplôme sera reconnu ! Et si je me sens trop jeune pour partir tout de suite, je peux commencer mes études chez moi, en Allemagne et les continuer ailleurs. J'ai plein de projets sans frontières, j'en ai parlé à mes parents. Eh bien, ils sont jaloux ! Ma mère et mon père me disent souvent qu'ils auraient aimé avoir toutes ces opportunités !
Chloé (17 ans) Düsseldorf

3 Je viens du Togo, je suis Togolais. Mais pour moi aussi, l'Europe a changé beaucoup de choses. Je travaille en Belgique, j'ai un permis de séjour, ainsi je peux me déplacer partout en Europe sans problème ! J'ai un frère qui travaille en Espagne : si je veux aller le voir, je ne dois plus demander de visa, faire des démarches administratives longues, ennuyeuses : par exemple, l'année dernière, quand il est devenu papa, j'ai pu partir tout de suite, faire la connaissance de ma petite nièce !
Georges (35 ans) Bruxelles

4 Il y a un article de la Constitution européenne qui dit que « Tout citoyen de l'Union a la liberté de chercher un emploi, de travailler, de s'établir ou de fournir des services dans tout État membre » et tout de suite après, la Constitution affirme aussi que « les ressortissants des pays tiers ont droit à travailler dans les conditions de travail équivalentes à celles dont bénéficient les citoyens des États membres ». Si je pense à mes grands-parents qui ont quitté l'Italie pour venir travailler dans les mines du Nord de la France, dans des conditions terribles, je me dis que vraiment les choses ont changé. Bien sûr, il faudra que tous ces principes soient respectés, mais les affirmer, c'est déjà important !
Joséphine (29 ans) Calais

5 Pour moi, la plus belle invention européenne c'est l'euro ! J'ai 67 ans, j'ai toujours adoré voyager, mais avant, l'argent, c'était vraiment un problème ! Il fallait demander des devises avant de partir, des chèques de voyage ! En plus, ça coûtait très cher, tout ça ! Et puis à l'étranger, j'avais toujours ma calculette avec moi, pour faire les conversions, quand je voulais acheter quelque chose ! Comme j'ai toujours été nulle en maths, c'était vraiment l'horreur ! Maintenant, c'est fantastique : quel que soit le pays européen où je vais, c'est toujours l'euro ! Et en plus on peut vraiment comparer les prix d'un pays à l'autre.
Juliette (67 ans) Nantes

Le DOC-8 est un document sous forme d'un forum internet dans lequel les gens des pays membres de l'Union européenne (UE) expriment leurs idées. Il y a 5 avis et 5 photos. Les photos représentent les figures stéréotypes des pays desquels sont issus les 5 internautes viennent. Le lecteur comprend de leurs avis qu'ils sont tous contents d'être un internaute. Ils ont une idée commune; l'UE simplifie leurs vies puisqu'ils peuvent se déplacer facilement dans toute Europe et qu'ils y utilisent la même monnaie. C'est grâce à ce type de document que l'apprenant pourra avoir son propre idée sur les aspects positifs et négatifs de l'UE en élargissant son bagage lexique et cognitif. Si nous gardons à vue que la Turquie est encore un pays candidat de l'UE, d'en avoir une idée est assez actuel et important de nos jours pour le jeune lecteur et apprenant turc. Alors, l'authenticité, la réalité et l'actualité du DOC-8 préparé conformément aux idées de la PA ouvre de nouvelles horizons à l'apprenant.

UNITÉ 5 Leçon 3

2 Transformez ces phrases en introduisant une subordonnée consécutive.

- 1 Nous sommes arrivés trop tard et on ne nous a pas laissés entrer.
.....
- 2 Le froid est arrivé très brusquement et beaucoup de personnes sont tombées malades.
.....
- 3 J'ai oublié mon mot de passe, je ne peux plus ouvrir mon ordinateur.
.....
- 4 Il s'est mal comporté et tous ses amis l'ont abandonné.
.....

3 Complétez en employant l'adverbe *tout/e*.

- 1 Elle était heureuse de partir en voyage.
- 2 Elle a mangé un gâteau entier.
- 3 Il est jeune, mais il a les idées claires.
- 4 Ce soir, je porterai une robe verte.
- 5 La pièce était ennuyeuse, mais je l'ai regardée entière !

La « Journée européenne des langues »

- 1 Regardez ce document et décrivez l'affiche. Qui l'a éditée ? À quelle occasion ? Quels logos officiels retrouvez-vous ? Quel message veut-il transmettre ? Lisez le texte qui l'accompagne.

Conseil de l'Europe

L'Europe de la coopération culturelle

éducation

Journée européenne des langues – 26 septembre

C'est quand ?

- C'est le 26 septembre. C'est le Conseil de l'Europe qui a fixé cette date.

Quels sont les objectifs de la « Journée européenne des langues » ?

- Attirer l'attention du public sur l'importance de l'apprentissage des langues.
- Sensibiliser le public à l'existence et à la valeur de TOUTES les langues parlées en Europe.
- Encourager l'apprentissage des langues tout au long de la vie.

Comment puis-je participer ?

- Faites passer le message
Contribuez à informer un maximum de personnes sur cette Journée, en diffusant la nouvelle auprès de vos amis et collègues, dans les journaux, les lettres d'information, les sites Web, au cours de réunions et à l'occasion de vos contacts avec les médias.
- Organisez des événements
Les partenaires de « l'Année européenne des langues » ont organisé avec succès plusieurs milliers d'événements, depuis de simples exposés jusqu'à des activités associant des villes entières.

Comment célébrer la « Journée européenne des langues » ?

- Elle peut être célébrée dans les écoles, sur les lieux de travail ou dans les lieux publics, grâce à des activités faisant participer jeunes et moins jeunes ; ceci peut concerner TOUTES les langues, qu'elles aient été apprises à l'école ou plus tard.

Il s'agit, dans le DOC-9, d'un site internet; le site du Conseil de l'Europe. Dès le titre, quelques mots comme "éducation, coopération culturelle" et puis le titre de l'affiche "journée européenne des langues 26 septembre" attirent l'attention du lecteur turc. Il est clair que ce document porte plusieurs aspects différents; culturels et éducatifs. Si nous regardons son contenu, il s'agit d'une journée spéciale pour les langues européennes. Parmi les objectifs cités de la journée, le Conseil souligne particulièrement l'importance du multilinguisme tout en encourageant l'apprentissage des langues tout au long de la vie. Nous pouvons dire que le DOC-9 met en valeur la connaissance interculturelle et celle de multilinguisme de la PA du CECRL.

Les langues qui meurent, les langues qui survivent...

1 L'AVIS DU LINGUISTE

Voici un extrait d'une interview du magazine « L'Express » au linguiste Louis-Jean Calvet. Pour lui, le multilinguisme est une condition de la diversité culturelle. Il répond à une question sur la suprématie de la langue anglaise.

L'anglais est en train de devenir la langue dominante. Peut-être la seule langue de communication. Peut-on lui résister ?

Certes, l'anglais avance. Mais attention : plus une langue se répand, plus elle s'appauvrit : **en effet**, elle devient tout simplement un code. **D'ailleurs**, quiconque ¹ apprécie le langage d'Oxford est affolé en entendant débattre des hommes d'affaires japonais ou allemands dans un sabir ² anglais. Cette langue, c'est un « globish » bien loin de Shakespeare.

Il n'est pas question, naturellement, de déclarer la guerre à l'anglais. C'est un combat stupide, perdu d'avance, car l'anglais a le droit d'exister. **En revanche**, il est dangereux de vouloir l'imposer comme langue unique, dans les instances internationales ou dans certains pays. **Par exemple**, il n'y a rien de plus ridicule que d'entendre dans les couloirs de l'ONU des diplomates espagnols, italiens ou français communiquer entre eux en anglais, alors qu'en quinze ou vingt heures on peut apprendre à comprendre l'autre, tout en s'exprimant dans sa propre langue. **Alors**, ce qui est important, ce n'est pas de défendre une langue contre une autre, mais de multiplier les échanges, pour faire vivre toutes les langues. **Par ailleurs**, il faut savoir qu'une langue ne meurt que si ses locuteurs ne veulent plus la parler. **Ainsi**, pour ne pas se laisser envahir par l'anglais dans leur vie quotidienne et perdre leur propre langage, les Nordiques (Danois, Suédois, Norvégiens) ont récemment décidé d'apprendre la langue de leurs voisins. Nous menons une démarche similaire au sein de la francophonie en proposant des politiques linguistiques communes. **Finalement**, je crois que la grande chance de la francophonie, c'est précisément la générosité de nos échanges, la connivence qu'il y a entre tous les francophones, unis par une langue qu'ils aiment, qu'ils respectent, qu'ils font évoluer. Grâce à eux, demain, c'est-à-dire dans un ou plusieurs siècles, le français sera multiple.

1 **Quiconque** : toute personne qui.

2 **Sabir** : jargon, fait du mélange de plusieurs langues.

Compréhension **DEL F**

1 Lesquelles de ces affirmations correspondent à l'opinion du linguiste ?

- 1 ☐ La suprématie de l'anglais est inéluctable et entraînera la disparition des autres langues.
- 2 ☐ La suprématie de l'anglais n'est pas forcément positive pour cette langue.
- 3 ☐ La suprématie de l'anglais ne durera pas.
- 4 ☐ Il est important de lutter par tous les moyens contre la suprématie de l'anglais.
- 5 ☐ Il est dangereux et ridicule d'imposer l'anglais comme seule langue de communication internationale.
- 6 ☐ Il est important de proposer des actions communes pour défendre le multilinguisme.
- 7 ☐ La francophonie a de nombreux atouts pour résister face à l'anglais.

2 Répondez aux questions.

- 1 On évoque une nouvelle « langue », le « globish » : de quoi s'agit-il ?
- 2 Que font les pays nordiques pour que leurs langues ne soient pas supplantées par l'anglais ?
- 3 Quelle action mènent les francophones pour défendre la langue française ?

Le DOC-10 est un extrait d'une interview du magazine "L'Express". Il s'agit d'une question sur la suprématie de la langue anglaise. Louis-Jean Calvet, un linguiste, répond à la question "L'anglais est en train de devenir la langue dominante. Peut-être la seule langue de communication. Peut-on lui résister?". Dès la consigne du DOC-10 nous constatons l'une des particularités les plus importantes du Conseil de l'Europe et aussi celle du CECRL; l'avis du linguiste met l'accent sur le multilinguisme en le considérant comme une condition de la diversité culturelle. Cependant, dans son interview, il souligne l'importance du multilinguisme. D'après lui, "ceux qui est important, ce n'est pas de défendre une langue contre une autre, mais de multiplier les échanges, pour faire vivre toutes les langues". Alors, nous pouvons sans doute dire que le DOC-10 traite un sujet actuel qui concerne directement l'apprenant d'une langue étrangère ici du français langue étrangère.

Nous constatons que l'évaluation de la compréhension se fait d'une manière globale. L'apprenant n'a pas besoin a priori de savoir tous les mots inconnus du texte puis qu'il doit trouver les affirmations correspondantes à l'avis du linguiste (exercice-1) et répondre aux 3 questions qui n'exigent pas de détails (exercice- 2).

Les textes s'adressant à la compréhension écrite de *Francofolie- II*, ainsi que ceux de *Francofolie- I*, reflètent les particularités de la PA en gardant l'authenticité et servant à l'élargissement des connaissances culturelles de l'apprenant en lui proposant un environnement de l'apprentissage du FLE conforme à la vie quotidienne réelle des français mais aussi celle des pays de l'Union Européenne.

6.

CONCLUSION

Les notions de multilinguisme et de multiculturalisme sont les deux des principaux objectifs éducatifs du Conseil de l'Europe vu que nous vivons dans un monde en interaction constante tant langagière que culturelle avec des acteurs sociaux de diverses cultures et nations. Pour qu'on puisse y entrer, il nous faut une communication efficace qui ne pourra pas être établie sans la notion du « texte qui est une séquence discursive orale ou écrite, car « le texte assure les échanges nécessaires entre les interlocuteurs.

Dans l'enseignement d'une langue étrangère et aussi dans la perspective actionnelle du CECRL, la compréhension des textes écrits occupe une place importante. Les textes écrits sont des supports pour la classe sans lesquels l'apprentissage d'une langue ne pourra être réalisé. Ils peuvent être sous forme de livres, de magazines, de bandes dessinées, de textos, de messages électroniques, etc. C'est grâce à eux que l'apprenant pourra enrichir ses compétences culturelles et interculturelles, ses compétences langagières et linguistiques en langue étrangère. De plus, comme les textes écrits sont aussi des porteurs culturels, l'apprenant aura l'occasion de comparer la culture cible ; sa manière de vivre et de pensée, ses traditions, les usages quotidiens de la langue, avec sa propre culture.

Dans notre travail, nous avons essayé d'analyser, étant fidèle aux normes de la perspective actionnelle, des textes écrits de la méthode de français langue étrangère intitulée « Francofolie I, II » après avoir nous penché sur les caractéristiques du CECRL, les méthodologies du FLE et la compréhension écrite au sein du CECRL.

Nous avons constaté que les textes écrits du manuel « Francofolie I, II » portent les caractéristiques de la perspective actionnelle du CECRL en nous proposant une grande diversité de textes authentiques; pages de sites Internet, lettres, courriels, documents authentiques, forum Internet, etc. Ce qui permet aux apprenants d'enrichir leur connaissance lexicale et sémantique tout en les motivant à découvrir les richesses linguistiques et culturelles de la langue cible. L'authenticité et l'actualité des documents proposés éveillent la curiosité de l'apprenant sans l'ennuyer. Les thèmes abordés ne sont pas loin de la vie quotidienne ce qui permet l'approchement le plus que possible de l'apprenant turc avec l'univers quotidien français. Le lexique utilisé dans le manuel contient parfois des expressions, des termes relatifs à la langue familière courante ce qui favorise l'apprentissage et l'enseignement de la langue parlée.

Finalement, nous pouvons dire que le manuel en question contribue grandement au développement de la compétence de la compréhension écrite par le biais des morceaux de lecture teintés des couleurs locales de la langue et de la culture cible tout en étant fidèle à la perspective actionnelle du Cadre Européen Commun de Référence.

RÉSUMÉ EN TURC

FRANCOFOLIE (2005) ADLI DERS KİTABINDA YER ALAN OKUMA METİNLERİNİN DİL ÖĞRENİMİNDEKİ ROLÜNÜN EYLEM ODAKLI YAKLAŞIMA GÖRE İNCELENMESİ

TÜKENMEZ, Oğuzkaan

Yüksek Lisans Tezi, Fransızca Öğretmenliği Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Suna AĞILDERE

Ekim- 2012, 98 sayfa

Anlama iletişimin ilk adımıdır. Eğer, bugün, etkili bir iletişimi amaçlıyorsak, sözel anlama kadar yazılı metinleri anlamadan da bir o kadar yararlanılmalıdır. Dil yetilerinden biri olan yazılı metinleri anlama eskiden beri var olmuştur ve yabancı dil öğretimi/öğrenimindeki önemli yerini korumaktadır.

Bu çalışmada, Fransızca öğretiminde kullanılan « Francofolie I, II » adlı ders kitabındaki okuma metinlerini, Avrupa Konseyi'nin Diller için Ortak Başvuru Metni'ni tarafından önerilen (OBM) yabancı dil öğretim yöntemi eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmiştir.

Çalışmamız beş ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin (OBM) kapsamını incelenmiştir.

İkinci ve üçüncü bölümde eylem odaklı yaklaşımla birlikte ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretiminde kullanılan diğer öğretim yöntemlerinin kısaca gelişimini incelenmiştir.

Dördüncü bölümde, okuma metinlerini genel olarak inceledikten sonra, onların Avrupa Ortak Başvuru Metni'ndeki yerini incelenmiştir.

Ve son bölümde ise, « Francofolie I, II » adlı ders kitabındaki okuma metinlerini eylem odaklı yaklaşıma göre incelenmiştir.

Anahtar kelimeler: Okuma-anlama, eylem odaklı yaklaşım, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi.

BIBLIOGRAPHIE

Ağildere, T.S. (2006). *La traduction dans l'enseignement du français langue étrangère d'après le cadre européen commun de référence pour les langues*, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık

Beacco, J.J. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris: Les Éditions Didier

Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, (Le C.E.C.R.L), (2001). Conseil de l'Europe, Didier

Cuq, J.P. et GRUCA, I. (2003). *Cours De Didactique Du Français Langue Etrangère et Seconde*, Presses Universitaires de Grenoble

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi, Dil Pasaportu, Dil Biyografisi, Dil Dosyası*, Ankara: Pegem Yayıncılık

Francofolie I(2006). *Livre de l'élève*. Première éd., İstanbul: Dünya Basın Yayın.

Francofolie I(2005). *Guide Pédagogique*. Première éd., Genova: CIDEB Editrice.

Francofolie II(2006). *Livre de l'élève*. Première éd., İstanbul: Dünya Basın Yayın.

Francofolie II(2005). *Guide Pédagogique*. Première éd., Genova: CIDEB Editrice.

Gür, Ö., (2004). *Avrupa Ortak Dil Kriterleri Çerçevesinde Türkiye'de Yetiskinlere Yönelik Yabancı Dil Olarak Almanca Öğretim*, Yüksek Lisans Tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

İşisağ, K. U. (2008). *Sözlü İletişim Becerilerinin Gelişiminde Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Uygulamalarının Başarıya, Tutuma ve Kalıcılığa Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Lederer, M. (1994). *La traduction aujourd'hui : Le modèle interprétatif*, Hachette, Paris

Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*, Cambridge University Press, London

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*, Paris: Hachette Éducation

Puren, C. (1988). *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Clé International, Paris

Uzun, N., (2005), *Ortak Avrupa (OAÇ)'nin Dilbilimsel Dayanakları Üzerine Gözlemler*, XIX. Ulusal Dilbilim Kurultayı Bildirileri, Sanlıurfa, Harran Üniversitesi, Tübitak, s. 317-325.

Widdowson, H, G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Hatier/Didier, Paris

RESSOURCES EN LIGNE

- (1) Can, N. (2002). *Değişim Sürecinde Eğitim Yönetimi*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156. Consulté le 17 Août 2011. Disponible sur le site
Web : http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/155-156/can.htm
- (2) Cèbe, S. (2007). *Un choix de textes déterminé par une planification didactique centrée sur les opérations intellectuelles*, Dixième colloque international de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français, le socioculturel en question. Université de Lille. (on-line). Consulté le 20 Septembre 2012. Disponible sur le site
Web : http://www.crdp.accreteil.fr/rubriques/contributions_reflexion/contributions_ecrits_en_reception.php
- (3) Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Etrangère en contexte syrien, *Comment enseigner la compréhension écrite*, Consulté le 27 Septembre 2012. Disponible sur le site
Web : http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours2_CE/comp_ecr/cours2_ce01.htm
- (4) Demirel, Ö. (2005). *Avrupa Konseyi Dil Projesi ve Türkiye Uygulaması*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 167. Consulté le 15 Août 2011. Disponible sur le site
Web : http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm
- (5) Nia, M.A. *Quel rôle pour la compréhension dans l'enseignement d'une langue étrangère?*, Recherches en langue et Littérature Françaises. Revue de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines, Année 53 NO.221 Université de Tabriz. Consulté le 25 Septembre 2012. Disponible sur le site
Web : <http://www.ensani.ir/storage/Files/20120427093425-8077-8.pdf>

- (6) Puren, C. (2000c). *Du guidage à l'autonomie dans la lecture des textes littéraires en classe de langue*. Consulté le 23 Janvier 2012. Disponible sur le site
Web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000c/>
- (7) Puren, C. (2000d). *De l'enseignement par les textes à l'apprentissage par les tâches*. Consulté le le 23 Janvier 2012. Disponible sur le site
Web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2000d/>
- (8) Puren, C. (2006f). *De l'approche communicative à la perspective actionnelle. À propos de l'évolution parallèle des modèles d'innovation et de conception en didactique des langues-cultures et en management d'entreprise*, Consulté le le 23 Janvier 2012. Disponible sur le site
Web : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006f/>
- (9) Richer, J. J. *Des Perspectives D'évolution Méthodologique Pour L'enseignement/ apprentissage Des Langues ?*, Université de Dijon. Consulté le 10 Août 2011. Disponible sur le site
Web : <http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chine1/richer.pdf>
- (10) Seara, A.R. *L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langueétrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours*, Consulté le 22 Septembre 2012. Disponible sur le site
Web : http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm
- (11) Tatah, N. (2011). *Pour une pédagogie de la compréhension de l'écrit en classe de FLE*, Consulté le 20 Septembre 2012. Disponible sur le site
Web : http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Algerie12/nabila_tatah.pdf