

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eđitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

**L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE
DANS UNE CLASSE DE FLE**

(Yüksek Lisans Tezi)

Tülay DERİCİ

İstanbul, 2007

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE
DANS UNE CLASSE DE FLE
(Yüksek Lisans Tezi)

Tülay DERİCİ

Danışman: Prof. Dr. Ümran DERKUNT

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Tülay Derici tarafından hazırlanan L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE DANS UNE CLASSE DE FLE (YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA SINIFINDA KELİME BİLGİSİNİN ÖĞRETİMİ) başlıklı bu çalışma 14/07/2007 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

İmzalar

Danışman : Prof. Dr. Ümran DERKUNT _____

Üye : Prof. Dr. Mustafa KAÇALIN _____

Üye : Öğr. Gör. Füsun ŞAVLI _____

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA SINIFINDA KELİME BİLGİSİNİN ÖĞRETİMİ

Yabancı bir dili öğrenmek, o dilde iletişim kurabilmektir. Yabancı bir dilde iletişim kurabilmek için dil öğrenenin, söz konusu yabancı dile ait toplumsal ve kültürel öğeleri tanımakla birlikte, dilin en önemli bileşenini oluşturan “dilsel yapısını ve bu yapıya ilişkin kuralları” yakından tanması gerekir. Dilsel beceri, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel iletişimsel etkinliklerin yerine getirilmesini ifade eder. Yabancı dil öğrenen bireyin dilsel becerisinin kazandırılmasına yönelik en önemli bileşenlerden biri de sözcük öğretimidir. Çoğu zaman öğretmenler, öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersiz olmasından, doğru sözcükleri kullanmakta zorlanmalarından, uygun sözcükleri yerli yerinde kullanamamalarından veya anlam bütünlüğünü sağlayamamalarından yakınmaktadır. Dolayısıyla, tüm bu sorunlarının giderilmesi için sözcük öğretimine ağırlık verilmelidir. Bu bağlamda eğitimciler anlambilimin verilerinden yararlanabilir çünkü sözcük öğretimi ve tümce anlambilimin konularını oluşturur. Bir metin veya söylem içinde yabancı sözcüklerle karşılaşmak öğrenci açısından konu içeriğinin anlaşılmasını engeller ve bunun sonucunda da dili öğrenmekte zorluklar yaratır.

Buradaki çalışmamızın amacı, sözcük öğretiminin yabancı dil öğretimi içindeki önemini vurgulamak ve bu amaca hizmet etmek üzere bazı sınıf içi etkinlikler önermektir. Böylece, Yabancı dil öğrenenlerin sözcük dağarcığının zenginleştirilmesini, etkili iletişim düzeyine erişmelerini hedefleyen eğitimcilere ışık tutmak isteriz.

Anahtar sözcükler: Fransızca, Sözcük öğretimi, Sözcük dağarcığı, Yabancı dil eğitimi.

RESUMÉ

L'ENSEIGNEMENT DU VOCABULAIRE DANS UNE CLASSE DE FLE

La présente thèse propose un examen approfondi de l'enseignement du vocabulaire dans une classe de Français langue étrangère. Selon une analyse théorique nous avons essayé de démontrer l'importance et la véritable place du vocabulaire. Fondé sur une évaluation du vocabulaire et capable d'assurer l'application de la démarche choisie, nous avons proposé un procédé didactique et méthodologique. La première partie de la thèse est consacrée à démontrer l'importance du vocabulaire ainsi que les domaines dont il couvre. La deuxième partie s'engage à définir la place du vocabulaire dans les méthodologies jusqu'à nos jours. La troisième partie propose des stratégies d'apprentissage. La quatrième partie présente les classes préparatoires de l'Université de Marmara ainsi que le manuel avec un extrait de lexique auquel nous nous référons. La dernière partie réunit les propositions d'exercices et de jeux pédagogiques nécessaires dans la pratique de l'enseignement du vocabulaire. De manière générale, ces analyses nous ont conduit à revoir la place du vocabulaire dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Mots Clés : Langue étrangère, Vocabulaire, Enseignement, Stratégies d'apprentissage, Didactique.

TABLE DES MATIERES

	Page
ÖZET	I
RESUME	II
TABLE DES MATIERES	III-IV
LISTE DE SCHEMAS	V
ABREVIATION	VI
INTRODUCTION	1-3
CHAPITRE PREMIER	
I. VOCABULAIRE FRANÇAIS	4-20
1.1. Mot	5
1.2. Formation des mots	7
1.2.1 Dérivation	7
1.2.2. Composition	9
1.2.3. Autres procédés de formation	10
1.3. Relations sémantiques et formelles	14
1.4. Notion de champ lexical	16
1.5. Utilisation du dictionnaire	17
1.6. Registres de la langue	18
DEUXIEME CHAPITRE	
II. VOCABULAIRE ET LES METHODOLOGIES	21-38
2.1. Vocabulaire dans la méthodologie traditionnelle	22
2.2. Vocabulaire dans la méthodologie directe	24
2.3. Vocabulaire dans la méthodologie audio-orale	27
2.4. Vocabulaire dans la méthodologie Structuro-Global Audio-visuelles (S.G.A.V)	28
2.5. Vocabulaire dans l'Approche Communicative	31
TROISIEME CHAPITRE	
III. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET LE VOCABULAIRE	39-56
3.1. Définition de la stratégie d'apprentissage en contexte de la psychologie cognitive	40
3.2. Classification des stratégies	42
3.3. Facteurs influant le choix des stratégies	47
3.4. Enseignement stratégique	53

QUATRIEME CHAPITRE		
IV.	PRESENTATION DU DEPARTEMENT PREPARATOIRE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE MARMARA. (ANNEE 2005 – 2006)	57-103
4.1.	Enseignement du français langue étrangère en classe de préparatoire à l'Université de Marmara.	58
4.2.	Manuel et méthode enseignée (Champion I et Champion II)	64
4.2.1	Grilles d'analyses de Champion I et Champion II	66
4.3.	Lexique du manuel Champion I de l'unité 0 à 4	74
CINQUIEME CHAPITRE		
V.	QUELQUES PROPOSITIONS DE JEUX ET D'EXERCICES	104-131
5.1.	Simulation globale, jeux de rôles, dramatisation, sketches et mime	124
5.2.	Emploi de l'ordinateur et de l'internet	131
	CONCLUSION	132-133
	BIBLIOGRAPHIE	134-137

LISTE DE SHEMAS

Page no

Schéma 1:

Mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie

24

Schéma 2:

Le cerveau à tous les niveaux : les traces de l'apprentissage

48

ABREVIATIONS

FLE :	Français langue étrangère
Adj. :	Adjectif
Adv. :	Adverbe
Art. :	Article
Conj. :	Conjonction
F. :	Féminin
Gr. de mots	Groupe de mots
Interj.:	Interjection
Loc.:	Locution
M.:	Masculin
N. pr.:	Nom propre
N.:	Nom
Pl.:	Pluriel
Prép.:	Préposition
Pron.:	Pronom
V. :	Verbe
LVE :	Langue vivante étrangère

INTRODUCTION

Aujourd'hui nul ne peut douter l'importance du vocabulaire. Nous savons que l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire constituent une partie essentielle de l'étude d'une langue étrangère. Après une longue période les enseignants et les apprenants se sont aperçus du besoin des connaissances lexicales pour acquérir la langue étrangère. En général les apprenants ne disposent que d'un bagage lexical limité dont les enseignants sont souvent déçus sur le plan de manque et de pauvreté du vocabulaire. Ainsi nous comprenons mieux que le vocabulaire se trouve à l'origine de l'apprentissage de la langue étrangère. Notre but est de faire reconnaître le vocabulaire qui a toujours été un parent pauvre des études de français comme une matière d'enseignement à part entière, au même titre que la grammaire où les mathématiques. Ce mémoire de thèse concerne l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans une classe préparatoire de français langue étrangère.

Le premier chapitre est consacré à une présentation du vocabulaire du français. Le vocabulaire correspond aux mots qu'il est essentiel de savoir pour communiquer efficacement. En accordant une nécessité à l'apprentissage du vocabulaire, il devient possible d'apprendre à communiquer dans cette langue étrangère. Dans ce but nous allons premièrement voir la définition du mot, leurs différentes manières de formation ainsi que leurs rapports sémantiques. Ensuite, nous nous penchons sur l'utilisation du dictionnaire, permettant aux apprenants l'acquisition de termes nouveaux. Dernièrement, nous montrons les différents registres de la langue. La richesse du vocabulaire est nécessaire pour bien exprimer sa pensée. A ce niveau, l'enseignement du vocabulaire reste une des disciplines les plus importantes.

Dans le deuxième chapitre, pour comprendre et éclairer notre recherche, il est important de se pencher sur l'histoire de l'enseignement et les méthodes. Certains héritages de cette histoire pourraient nous amener à comprendre plus facilement les enchaînements de l'approche communicative et l'enseignement du vocabulaire. Nous voyons bien que l'ancien et le nouveau forment tout un ensemble. Comme la didactique des langues a connu de nombreux courants de pensées, leurs naissances, leurs influences et leurs conséquences seront étudiées au niveau de vocabulaire

jusqu'à nos jours. Dans cette perspective, nous étudions les classifications les plus importantes des courants qui ont marqués la didactique. La naissance de courants méthodologiques s'énonce en général à une réaction, ou à une remise en cause d'une méthodologie précédente. Certaines de ces méthodes nées aux Etats-Unis, se modifient en Europe, puis elles s'influencent par l'histoire des langues de chaque pays. Ainsi, nous survolons chronologiquement les principales méthodologies traditionnelle, directe, audio-orale, structuro - globale audio – visuelles (S.G.A.V), et dernièrement l'approche communicative.

Dans le troisième chapitre, nous allons tenter de montrer les stratégies d'apprentissages et leurs nécessités. L'utilisation des stratégies joue un grand rôle dans l'apprentissage de la langue étrangère, et bien entendu sur celui du vocabulaire. L'objectif est d'interroger les phénomènes liés à l'acquisition de la langue étrangère et du vocabulaire. Ils explicitent les démarches que nous utilisons souvent dans les cours, sans avoir bien conscience des opérations en jeu. Ce sont des catégories d'aide dans l'enseignement du vocabulaire. Dans ce but, il serait important d'étudier d'abord l'influence de la psychologie cognitive, les catégories de connaissances, les classifications des stratégies. Dans une seconde étape, nous analysons les facteurs influant le choix des stratégies. Dans un dernier point, nous allons étudier l'enseignement stratégique, c'est-à-dire, l'importance de la culture dans la langue étrangère, le lieu d'apprentissage, l'adaptation de l'enseignement au public visé, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Au quatrième chapitre, afin de mener à bien notre recherche, nous faisons la présentation des classes préparatoires de l'Université de Marmara. C'est-à-dire le milieu de l'apprentissage où les apprenants apprennent la langue étrangère. Dans le calendrier académique de l'année 2005-2006, nous voyons la capacité d'accueil du département, les horaires de cours, les objectifs visés, les examens, le profil des apprenants et des enseignants. Egalement en vue d'observer le public visé, nous choisissons d'analyser le vocabulaire des cinq premiers chapitres de Champion I (0 à 4) et les grilles d'analyse du manuel et de la méthode enseignée dans les classes préparatoires.

Nous finirons par conclure notre travail de thèse avec le dernier chapitre consacré aux propositions de jeux et d'exercices pour le vocabulaire. Ce sont des propositions d'activités et de jeux qui peuvent être adoptés par les apprenants selon leurs compétences et connaissances. Pour un bon enseignement et l'amélioration du vocabulaire, des activités et des textes complémentaires seront nécessaires aux apprenants. Nous le limitons en ne donnant que certains exemples, un grand éventail d'exercices et de jeux ne seront possibles de citer tous à la fois. Ce sont des activités reconnues qui ont une place considérable dans l'enseignement des langues étrangères. Nous essayons également de répondre à la question suivante: Comment prendre plaisir en apprenant les mots ? Et dernièrement nous nous sommes penchés aussi sur l'emploi de l'ordinateur et de l'internet.

CHAPITRE PREMIER

1. VOCABULAIRE FRANÇAIS

Le vocabulaire et la place qu'il occupe dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères ont été traités en didactique des langues d'une manière différente au fil des années. Au XVIII^e siècle, le vocabulaire a été accepté comme une liste de mot. A cette époque, Douchet et Beauzée écrivent que: « *Le vocabulaire n'est que le catalogue des mots d'une langue, et chaque langue a le sien* »¹. Au milieu des années 80–90, le vocabulaire a repris un rôle important dans l'apprentissage des langues étrangères. Galisson (1991) parle de deux temps strictement différents dans l'enseignement des langues : celui des vaches grasses et celui des vaches maigres. Cette métaphore nous indique que l'importance du vocabulaire a changé, entre les méthodes dites traditionnelles et les méthodes dites directes. C'est un élément important dans l'acquisition des langues étrangères.

Jusqu'à aujourd'hui nous avons considéré le vocabulaire comme un complément de la grammaire. Peu de temps est spécialement consacré au vocabulaire dans l'enseignement de la langue étrangère. En dehors du vocabulaire propre à certaines disciplines, l'acquisition de nouveaux mots de l'usage quotidien se fait au hasard. Il a une place importante dans l'apprentissage de la langue étrangère, mais sa place n'est pas nettement identifiée. Comme ils nous l'affirment, Danièle Dumarest et Marie-Hélène Morsel : « *Dans les méthodes actuelles, la place du vocabulaire n'est pas clairement définie malgré une tendance à la 'réhabilitation' de son étude ; pourtant le développement des connaissances que les interactions sociales ne suffisent pas déclencher* »². Le vocabulaire a besoin de retrouver sa place dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Dans la terminologie linguistique, un vocabulaire « *est une liste exhaustive des occurrences figurant dans un corpus* »³. D'après une autre définition de Jean Peytard

¹ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.507 – 508.

² DUMAREST D. et MORSEL Marie-Hélène, **Le chemin des mots : pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français**, Presse Universitaires de Grenoble, 2004, p.5.

³ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.507 – 508.

et Emile Genouvrier: « *Le vocabulaire est l'ensemble {V} des mots effectivement employé par le locuteur dans tel acte de parole précis. Le vocabulaire est l'actualisation d'un certain nombre de mots appartenant au lexique individuel du locuteur.* »⁴.

L'opposition entre lexique et vocabulaire n'est pas toujours précisée. Le lexique est :

*« L'ensemble {L} de tous les mots qui, à un moment donné, sont à la disposition du locuteur. Ce sont les mots qu'il peut, à l'occasion, et employer et comprendre ; ils constituent son lexique individuel. Il reste évidemment, qu'un nombre indéterminé de mots demeurent 'extérieurs' à ce lexique, ce sont tous les mots que le locuteur n'a pas encore rencontrés dans l'usage quotidien de son langage »*⁵.

Tous les linguistes structuralistes ne font pas cette opposition. L.Hjelmslev emploie indifféremment les termes de lexique et de vocabulaire. En général, nous acceptons le lexique comme concernant les unités de la langue et le vocabulaire comme liste des unités de la parole. Le terme de vocabulaire est d'usage courant dans les études portant sur des corpus spécialisés, comme par exemple le vocabulaire de l'aviation, le vocabulaire politique, etc. Pour R.L. Wagner, « *le terme de vocabulaire désigne conventionnellement un domaine du lexique qui se prête à un inventaire et à une description* »⁶. Le vocabulaire est composé de toutes les unités sémantiques et locutions que nous appelons vocables ou plus récemment "mots". Nous nous interrogeons sur la notion de "mot".

1.1.Mot

Nous considérons le mot comme la plus petite unité du vocabulaire. Il résulte de la combinaison de quelques-unes des 26 lettres qui composent l'alphabet. Chaque mot a un sens qui peut varier selon le contexte. Bien entendu il a aussi une valeur grammaticale : Nature (nom, verbe, article, etc.) et de fonction (sujet, complément, etc.). Le Trésors du Français, pour la linguistique traditionnelle, donne la définition suivante :

⁴ PEYTARD J. et GENOUVRIER E., **Linguistique et Enseignement du Français**, Librairie Larousse, Paris, 1970, p.181.

⁵ PEYTARD J. et GENOUVRIER E., **Linguistique et Enseignement du Français**, Librairie Larousse, Paris, 1970, p.181.

⁶ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.507 – 508.

« *Le mot est un élément linguistique significatif composé d'un ou de plusieurs phonèmes ; cette séquence est susceptible d'une transcription écrite (idéogrammatique, syllabaire ou alphabétique) comprise entre deux blancs ; dans des divers emplois syntaxiques, elle garde sa forme, soit totalement, soit partiellement (dans le cas de la flexion). Sur le plan sémantique, le mot dénote un objet (substantif), une action ou un état (verbe), une qualité (adjectif), une relation (préposition), etc. C'est cette définition qui est retenue en lexicographie* »⁷.

En linguistique structurale, la notion de mot est souvent évitée en raison de son manque de rigueur.

« *Elle intervient encore dans une opposition terme vs mot. "Terme" désigne ici l'emploi monosémique (possédant une signification unique) qui sera fait d'une unité lexicale dans telle ou telle science, soucieuse d'établir une correspondance univoque entre ses concepts et les termes de sa nomenclature (par exemple, rayon est un terme scientifique de physique, dans un rayon X, rayon gamma, etc.). "Mot" désignera, dans cette opposition, l'unité lexicale du vocabulaire général, essentiellement polysémique (susceptible de significations variées)* »⁸.

Nous retrouvons également la notion de mot, dans une opposition mot vocable. Pour la statistique lexicale, le mot est « *l'unité de texte inscrite entre deux blancs graphiques. Chaque nouvelle occurrence est un nouveau mot* »⁹. Il y a eu plusieurs définitions sur le mot, mais il ne nous semble pas que ces définitions soient univoques. Comme l'affirme aussi, Julien Greimas Algirdas « *On sait, depuis les années 1930, qu'il n'existe aucune définition satisfaisante du mot : Tout comme la fée électricité, le mot reste le noyau mythique de la linguistique...* »¹⁰. Même les linguistes ne peuvent donner une définition univoque. La notion du mot elle-même est assez compliquée et l'étude des mots exige des études profondes.

L'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire nécessitent des connaissances multiples. Nous devons avoir une base de connaissance linguistique, et savoir que les mots qui composent la phrase sont des unités, qui sont complexes de construction et

⁷ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.312 – 313.

⁸ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.312 – 313.

⁹ DUBOIS J. et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994, p.312 – 313.

¹⁰ GREIMAS A.J, **Qu'est-ce qu'un mot ? Lexiques**, Le Français dans le monde, numéro spécial, Série recherches et applications, août - septembre 1989, p.58.

ont des relations qu'ils entretiennent entre eux. Ils se forment à partir des principes de structuration (dérivation, emprunts, radical, préfixe, suffixe, néologismes). Connaître ces règles de formations nous aide à mieux utiliser la langue. Les mots se groupent en familles et ont des relations sémantiques (antonymie, synonymie, hyperonymie). Ils ont également une histoire, des origines latines et grecques. L'histoire des mots permet de mieux en comprendre le sens et de bien les orthographier. Ils nous aident à l'acquisition du vocabulaire dans les domaines spécialisés (scientifique, médecine, etc.).

1.2. Formations des mots

Nous ne créons pas les mots au hasard. Chaque langue a des règles et des formations de mots. Nous pouvons utiliser les ressources qui existent déjà, combiner les ressources existantes (dérivation, composition) en faisant des emprunts aux autres langues et créer des nouveaux mots. Les mots du français sont formés à partir d'un radical, en général latin ou grec, auquel peuvent s'ajouter des préfixes ou / et des suffixes. La dérivation et la composition sont les principaux procédés de formation des mots en français. Ils peuvent être d'origine populaire ou d'origine savante. En général les unités lexicales ont une forme unique simple. Ce sont des mots simples (ou radicaux) que nous ne pouvons pas décomposer en unités de sens plus petites. Exemple : table. Mais ils peuvent aussi se présenter sous une forme plus complexe, que nous pouvons décomposer en unités de sens plus petites. Exemple: revenir / re – venir. C'est la morphologie lexicale qui étudie la construction interne (forme) des mots (unités lexicales). Elle étudie la formation des mots construits (dérivés, composés, etc.), comportant plusieurs morphèmes.

1.2.1. Dérivation

Les mots construits par dérivation sont formés avec un radical qui est le sens principal du mot auquel nous ajoutons un préfixe ou un suffixe, ou bien les deux en même temps et nous modifions le sens du mot initial. Un préfixe précède le radical et un suffixe l'accompagne. Le mot de sens nouveau ainsi créé s'appelle un dérivé. Nous appelons famille de mots tous les dérivés formés à partir d'un même radicaux.

Il existe différents types de dérivation. Nous pouvons parler de la dérivation propre qui s'effectue par le biais d'un préfixe, d'un suffixe, d'un préfixe et d'un suffixe ou de plusieurs préfixes et suffixes. Il y a la dérivation régressive qui s'effectue par la suppression d'un suffixe. En général, elle se produit à partir d'un verbe. Et il y a aussi la dérivation impropre qui s'effectue sans modification de forme par changement de catégorie grammaticale.

Les préfixes, sont des mots qui peuvent être composés de plusieurs éléments. L'un d'entre eux est indispensable, c'est le 'radical'. Le radical est né de la racine du mot (latin, grec, etc.) plus ou moins modifiée. Si le mot est composé seul du radical c'est un 'mot simple'. Le préfixe est un élément qui se place devant le mot, et de cette façon il change sa signification et non pas la nature grammaticale du mot.

Exemple: soutenable, in-soutenable

De cette manière nous obtenons des dérivés du mot initial.

Il existe de nombreux suffixes :

1) Les suffixes chargés de sens : Le suffixe est un élément qui se place à la fin du radical. Il change la signification du mot obtenu, qui devient un mot dérivé. Nous pouvons aussi former des nouveaux mots en ajoutant à la fois un préfixe et un suffixe au radical: ce sont des 'mots composés – dérivés'.

2) Les suffixes grammaticaux : Les suffixes permettent aussi d'obtenir un mot d'une nature grammaticale différente.

Ils forment :

- des noms (-age, -aison, -ier...), à partir d'un adjectif (-able, -âtre, -et...) ou d'un verbe (-ailler, -ier, -er, -oter...).

- des adverbes, essentiellement en ajoutant le suffixe -ment à l'adjectif

- des verbes, à partir d'un nom ou d'un adjectif

- des adjectifs, à partir d'un nom ou d'un verbe

Ils peuvent se former par composition de deux mots qui existe déjà.

Exemple : portefeuille

Finalement un nouveau mot peut être obtenu par un simple changement de nature grammaticale.

Autre que la dérivation, il existe un procédé de fabrication de nouvelles lexies, à partir des unités existantes, la composition.

1.2.2. Composition

Nous parlons de composition quand la lexie complexe comporte plus d'un lexème. La dérivation est un procédé consistant à fabriquer un mot nouveau par juxtaposition de mots existants déjà dans la langue, ou empruntés aux langues anciennes. Nous distinguons la composition populaire à partir des mots français, de la composition savante à partir d'éléments grecs ou latins.

Les mots de composition française, sont des mots construit avec un autre mot ou en faisant un groupe de mots en un seul mot. Chacun des mots composés peut être utilisé séparément dans une phrase. Ils forment des mots composés qui constituent des mots nouveaux et ont un sens propre. Nous n'avons pas la possibilité d'ajouter un élément supplémentaire entre eux et ils ne peuvent pas être remplacés par un autre mot.

Exemple : chaise longue.

Nous pouvons les relier avec un trait d'union, une préposition ou bien le coller et certains s'écrivent en un seul mot.

Exemple : portefeuille,

D'autres avec un trait d'union.

Exemple : abat-jour,

Avec une préposition ou un espace.

Exemple : pomme de terre, chaise longue, tout à coup.

Les mots composés savants sont des mots formés à partir d'éléments grecs ou latins.

En général, ce sont des mots rentrant dans le domaine des sciences et des techniques. Connaître l'origine de ces mots composés savants est très utile pour en comprendre le sens. Surtout pour les termes médicaux. Exemple : « *Composant : Radio-, mots latins et sens : radius, rayon, exemple : radiographie* »¹¹. Faire la différence entre composition et dérivation des mots grecs ou latins n'est pas facile. Quand ils sont composés à partir de deux mots grecs ou latins, ils se distinguent des mots dérivés au moyen des préfixes et suffixes grecs ou latins.

La formation n'est pas le seul moyen d'introduire des mots nouveaux. Nous pouvons aussi introduire des mots nouveaux par autres procédés de formation.

1.2.3. Autres procédés de formation

Nous pouvons voir d'autres procédés de formation qui sont considérés comme accessoires, parce qu'ils sont rares, simples et ne suivent pas les règles fondamentales de la formation d'un mot, à partir des éléments lexicaux qui existent déjà.

La langue française comme toutes les autres langues s'est construite avec l'histoire. Dans le passé la France a été occupé par de nombreuses populations qui ont laissé des monuments, mais également des mots que nous utilisons toujours. Les rencontres entre les différents peuples, les guerres, les alliances, les échanges commerciaux, etc., ont construit la langue. Une très grande diversité dans l'origine a donné à chaque mot son histoire. Jusqu'à nos jours les mots ont subi beaucoup de modification, que ce soit au niveau de leur sens ou de leur forme. La plupart des mots du vocabulaire français ont été empruntés, à toutes les époques à des langues différentes, à des dialectes, des lexiques techniques, des argots, etc. Grâce aux emprunts, la langue française a enrichi son vocabulaire. Des emprunts résultent aussi les formations des mots. Le fond lexical français est formé de ces mots hérités. La plupart des mots ont subi de différentes transformations.

Le français est une langue romane parlée en France et dans la francophonie. La grammaire et la plus grande partie du vocabulaire sont issus des formes orales et

¹¹DUMAREST D. et MORSEL Marie-Hélène, **Le chemin des mots : pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français**, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.35.

populaire du latin et transformés depuis l'époque de la Gaule romaine. La langue française est une longue histoire. Le français fait parti de la famille de langue Indo-européen (langues slaves, baltes, germaniques, celtiques, romanes, indiennes, iraniennes, grecques, albanaises). Historiquement venus du fonds primitif, du latin, du grec ou des langues étrangères vivantes. Après le néolithique, 3 peuples occupent le territoire : les ligures (Provence, Côte Méditerranéenne, Nord-Ouest de l'Italie), les Ibères (Languedoc), les Aquitains (Sud-Ouest). Mais, ils n'ont pas laissé beaucoup de traces dans la langue.

La première couche du lexique du fond primitif, est fondée avec le celtique utilisé par les Gaulois, le latin populaire parlé en Gaule et le germanique venu par les invasions au V siècle, qui ont tous intégrés des mots de l'usage parlé, que l'on nomme la "formation populaire". Les mots d'origine celtique correspondent en général à l'agriculture, la vie rurale et également de nombreux noms de lieux. Les mots d'origine latine populaire constituent l'essentiel du vocabulaire. Ces mots ont subi durant des siècles une usure phonétique et ressemblent peu aux mots latins originaux, parlés par les marchands, les soldats et artisans. Les mots d'origine germanique correspondent en général à la guerre ou aux constitutions. Ce sont des mots dits de formation populaire ayant évolué dans l'usage parlé.

La seconde couche du lexique sont les emprunts directs au latin, avec les débuts de la langue écrite par les savants, et les lettrés jusqu'au XVI siècle. (Les Serments de Strasbourg en 842 l'alliance entre Charles le Chauve et Louis le Germanique, rédigés en langue romane et en langue germanique, sont considérés comme le plus ancien document écrit en français). Les emprunts directs effectués du latin par les savants et les lettrés, ont permis un vocabulaire abstrait nécessaire par l'évolution de la civilisation et des techniques, nouveau besoin de nommer les inventions et concepts dans le domaine de la médecine, philosophie, des sciences humaines. Les mots formés de cette façon se nomme de "formation savante" et reste très proche de la forme originale.

Exemple : separare =séparer

De temps en temps, deux mots français remontent à la même origine latine, l'un de

formation populaire et l'autre de la formation savante. Nous disons que ce sont des "doublets".

Exemple : (Latin) hospitale = hôtel et hôpital

A partir du XVI^{ème} siècle et surtout au XVII - XVIII^{ème}, nous avons formé des nouveaux mots en utilisant des éléments empruntés directement au latin et parallèlement au grec pour nommer les inventions et les concepts dans le domaine de la médecine, des sciences humaine et de la philosophie.

Nous avons emprunté des expressions latines en français, des noms, des adverbess et des expressions adverbiales. Nous trouvons également des emprunts aux hommes connus, aux personnages mythologiques entrés dans le vocabulaire, à des noms propres devenus des noms communs ainsi que l'argot. Les mots ne viennent pas seulement de l'étranger, des dizaines de langues et de patois apportent des nouveaux mots. Les mots de ces régions entraînent également dans le langage.

Les emprunts aux autres langues montrent les échanges et les relations entre les hommes. D'après H.Walter ils représentent un peu moins de 13 % du vocabulaire sur 4200 mots d'origine étrangère :

*« L'anglais, 1054 mots: barman, football, look, match, sketch, string...
L'italien, 707 mots: aquarelle, balcon, concerto, lavande, confetti, solfège...
L'arabe, 215 mots : alcool, algèbre, chiffre, luth, zénith, zéro...
L'allemand, 164 mots : blocus, choucroute, ersatz, képi, valse, vasistas...
L'espagnol, 159 mots : banane, casque, chocolat, guérilla, maïs, sieste...
Le néerlandais, 153 mots : matelot, maquereau, layette, ruban, dégringoler, gaufre... ».*¹²

Dans le lexique contemporain, nous voyons l'irruption de nombreux mots anglais. Certains mots sont remplacés par un mot français ou bien sont installés dans la langue avec la prononciation originale et la graphie.

Les emprunts sont valables pour toutes les langues, par exemple en turc nous avons emprunté beaucoup de mots français, comme le montre Derkunt Ü. :

¹² WALTER H., **L'aventure des mots français venus d'ailleurs**, édition Robert Laffont, collection Le livre de poche no : 14689, Paris, 1997,p.19-20

« *mathématique-matematik, matinée-matine, massage-masaj, masque-maske, menu-menü, mélancolique- melankolik, ...* »¹³.

Autre que les emprunts nous pouvons aussi former de nouveaux mots avec les onomatopées. Les onomatopées sont des mots qui se produisent à partir de l'imitation sonore, comme le précisent DUMAREST D. et MORSEL Marie-Hélène :

« *Une onomatopée est un mot imitant ou prétendant imiter, par le langage articulé, un bruit (humain, animal, de la nature, d'un produit manufacturé, etc.). La fonction de l'onomatopée est essentiellement de faire entrer dans la langue les bruits du monde et, accessoirement, d'exprimer la soudaineté ou la rapidité d'un procès* ». ¹⁴

Nous faisons entrer dans la langue, les sons du monde. Dans les langues, nous ne sortons pas les mêmes sons.

Exemple : atchoum (éternuement français), hapchou (éternuement turc).

Le néologisme permet la création de nouveaux mots, qui n'existaient pas auparavant, ce sont des mots inventés qui s'introduisent dans la langue. C'est le résultat des nouveautés scientifiques, technologiques, poétiques, le besoin de s'exprimer, être différent, etc. Nous pouvons créer des néologismes en empruntant un mot qui existe déjà dans une autre langue. Exemple : Internet, web.

Nous pouvons également donner une apparence française au nom, ce que l'on appelle la francisation.

Exemple : bug (anglais) – bogue.

Les initiales permettent de créer un nouveau mot.

Exemple : USB (Universal Serial Bus), VTT (vélo tout terrain).

La déformation crée aussi des nouveaux mots.

Exemple : télévision → télé.

¹³ DERKUNT Ü, **Petit dictionnaire des mots empruntés au français dans la langue turque**, édition de l'Université de Marmara, Istanbul, 2001, p.79-80.

¹⁴ DUMAREST D. et MORSEL Marie-Hélène, **Le chemin des mots : pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français**, Presses Universitaires de Grenoble, 2004, p.85.

1.3.Relations sémantiques et formelles

La langue française n'est pas du tout facile et elle nous joue souvent des tours. La richesse du vocabulaire est nécessaire pour bien exprimer notre pensée, mais elle n'est pas suffisante. Il faut savoir placer le mot à la bonne place et trouver le mot juste à employer. Nous ne pouvons toujours pas être surs d'utiliser le bon mot au bon moment et quand il le faut. Nous devons prendre le mot dans son contexte car autrement, hors contexte, il n'y a pas de valeur sémantique. Pour une vision globale des sens, il est nécessaire de parler et de jeter un coup d'oeil sur la sémantique. La sémantique étant l'étude du sens qui est développée plus tard que les autres disciplines linguistiques, l'étude du sens, étant plus difficile à réaliser par rapport à l'étude de la forme.

Les mots, entretiennent entre eux des relations sémantiques, ces relations sont de deux types :

a) Relations hiérarchiques (hyperonymie / hyponymie, holonymie / méronymie,) :

Les **hyperonymes** sont des termes génériques et les **hyponymes** sont des termes de sous catégorie. Il y a des relations hiérarchiques, quand elles concernent des mots qui n'ont pas le même rang.

Exemple : Plante (hyperonyme), fleur, lilas (hyponymes).

Exemple: Animal (hyperonyme), chien, caniche (hyponymes).

Il y a une relation de tout ou d'une partie. Les **holonymes** représentent toute la partie et les **méronymes** sont les parties du tout.

Exemple : Corps (holonyme) – nez, bouche, doigt, bras, etc. (méronymes).

b) des relations d'équivalence / opposition (synonymie, antonymie) :

Nous retrouvons aussi des relations d'équivalence. Le **synonyme** représente deux mots de même sens ou de sens proche. Ce sont des mots de sens voisin. Comme l'affirme Jacqueline Picoche:

« Les vrais "synonymes", ou mots ayant exactement le même sens, se trouvent assez souvent dans le langage technique, des savants différents créant chacun de leur côté des mots différents pour désigner la même chose. Ainsi archilexème et hypéronyme (v. ci-dessous). C'est plus rare dans le langage courant: ainsi, chaussure et soulier, encore que soulier tende à sortir de l'usage et à devenir un "archaïsme". En général, deux mots ne sont pas exactement équivalents. Ce dont des "parasynonymes" (ou "synonymes approximatifs") et il n'est pas indifférent d'employer l'un ou l'autre»¹⁵.

L'**antonyme** représente deux mots de sens contraire, en employant la forme négative. Comme l'indique Jacqueline Picoche:

« Les antonymes (ou "mots de sens opposé") sont un cas particulier de synonymie. Pour qu'un mot puisse dire le contraire d'un autre, il faut bien qu'ils parlent de la même chose. Si mauvais est l'antonyme de bon, c'est parce que tous deux parlent de la "valeur". Certains mots s'opposent deux à deux sans degrés intermédiaires; ainsi marié et célibataire »¹⁶.

Ce sont des mots qui représentent le sens contraire d'un autre mot.

Exemple : beau – laid, Riche – pauvre.

Ils ont des relations d'opposition entre eux.

Nous avons aussi des relations formelles (homonyme et paronyme). Les **homonymes** sont des mots qui se prononcent de la même façon mais qui n'ont pas le même sens. Il existe deux sortes d'homonymes : Homographe et homophone. Avec l'exemple ci-dessous nous voyons que la graphie est identique, nous disons que ce sont des homographes.

Exemple : Le fils (l'enfant) et les fils (matière)

Avec l'exemple ci-dessous, nous nous apercevons que la prononciation est identique, c'est-à-dire homophone.

Exemple : fer et faire, mer et mère

En général ils ont une orthographe différente.

¹⁵ PICOCHÉ J., **Didactique du vocabulaire Français**, édition Nathan, Paris, 1993, p.41.

¹⁶ PICOCHÉ J., **Didactique du vocabulaire Français**, édition Nathan, Paris, 1993, p. 45.

Exemple : vers (en direction de), vert (la couleur), verre (récipient à boire), ver (l'insecte).

Un homonyme peut être homophone et homographe en même temps. Ils s'écrivent de la même façon mais ils n'ont pas le même sens.

Exemple : son (sensation auditive), son (adjectif ou pronom possessif), son (résidu de la mouture provenant de l'enveloppe des grains), etc.

Nous risquons de confondre les homonymes car ils se prononcent de la même façon. Ils peuvent être différents par le genre, ou avec leur catégorie grammaticale et par le sens du contexte. Les **paronymes** sont des mots qui ont une ressemblance graphique mais le sens est différent. Ils sont presque homonymes.

Exemple : collision et collusion, éruption et irruption.

1.4. Notion de champ lexical

Le champ lexical appartient à la lexicologie qui est une des branches de la linguistique. Elle étudie les unités lexicales autrement dit 'les monèmes', la plus petite unité significative, qui se combinent entre eux pour former des messages dans des situations de communication. Quand nous parlons du lexique nous parlons aussi du vocabulaire.

Le champ lexical désigne l'ensemble des mots que nous utilisons dans des textes, dans des idées, etc. qui s'associent au même domaine. Le champ lexical montre un ensemble théorique de mots qui appartiennent à une même catégorie syntaxique, et qui sont liés par leur domaine de sens. Le champ lexical est, selon la définition de Jean Peytard – Emile Genouvrier:

« ...l'ensemble des mots que la langue regroupe ou invente pour désigner les différents aspects (ou les différents traits sémiologiques) d'une technique, d'un objet, d'une notion : champ lexical de l' 'automobile', de l' 'aviation', de l' 'algèbre', de la 'mode', de l' 'idée de dieu', etc. »¹⁷.

En général les mots ayant plusieurs sens, peuvent appartenir à de différents champs

¹⁷ PEYTARD J. et GENOUVRIER E., **Linguistique et Enseignement du Français**, Librairie Larousse, Paris, 1970, p.207.

lexicaux. L'ensemble des mots appartenant au même champ s'appelle le 'terme générique'.

Grâce à l'étude des champs lexicaux, nous pouvons mieux comprendre un texte, car nous avons la possibilité de séparer les mots qui appartiennent à la même idée ou domaine, de reconnaître un thème, de localiser l'essentiel de ce qui est dit. En général, nous l'utilisons pour les textes descriptifs et dans les textes argumentatifs. Cela permet de mieux rédiger une description et de développer une argumentation avec précision. Les champs lexicaux, nous donnent les premières impressions de la lecture d'un texte et permettent de trouver le thème. Nous pouvons les utiliser pour l'enrichissement du vocabulaire. D'autre part, pour bien exploiter les champs lexicaux, les dictionnaires analogiques et les dictionnaires de synonymes sont des outils indispensables.

1.5.Utilisation du dictionnaire

L'étude du dictionnaire rentre dans le domaine de la lexicographie qui est une branche qui s'occupe des techniques d'élaboration des dictionnaires. Selon la définition de J. Murray :

« Le dictionnaire est un livre qui traite des mots isolés d'une langue afin de montrer leur orthographe, leur prononciation, leur dérivation et leur histoire, ou au moins certains de ces faits. Pour la commodité du classement, les mots sont placés dans un ordre déterminé, alphabétique dans beaucoup de langues. Dans les grands dictionnaires, les informations fournies sont illustrées par des exemples littéraires »¹⁸.

Il existe plusieurs types de dictionnaires, suivant le but de l'utilisation : dictionnaires encyclopédiques, dictionnaires de langue (dictionnaires généraux, les dictionnaires bilingues, les dictionnaires de synonymes, antonymes, homonymes, etc., les dictionnaires des difficultés de la langue, les dictionnaires étymologiques), dictionnaires spécialisés (les dictionnaires biographiques, les dictionnaires disciplinaires, les dictionnaires sur un thème spécifique), etc. En général nous faisons une distinction entre les dictionnaires des langues et dictionnaires de choses, c'est-à-dire encyclopédique. Les dictionnaires de langues étudient les unités linguistiques et

¹⁸ Préface de MURRAY J., **New Oxford Dictionary**, sur le lien <http://www.etudes-litteraires.com/histoire-dictionnaires.php>.

les dictionnaires de choses donnent des renseignements sur les choses dénotées. Comme l'indique Henri Mitterand :

« Cette bipartition des dictionnaires en 'Dictionnaire de langue' et en 'Encyclopédies' a subsisté depuis Diderot. Elle s'est doublée d'une bipartition en dictionnaires généraux (décrivant soit les emplois de tous les mots inventoriés dans la langue, soit les emplois des seuls mots donnés comme d'usage contemporain), et en dictionnaire spécialisés »¹⁹.

L'utilisation du dictionnaire est importante. Nous le consultons pour avoir le sens d'un mot, son usage, son orthographe et sa définition. Également pour avoir des informations, apprendre l'utilisation des mots, connaître leurs prononciations, etc. Nous y retrouvons des expressions et des phrases données. Le dictionnaire est un outil indispensable que nous utilisons pour apprendre la langue. Par exemple, l'utilisation du dictionnaire des synonymes donne la possibilité d'enrichir le vocabulaire. Nous pouvons aussi faire d'autres activités pédagogiques avec le dictionnaire. Il est nécessaire pour pouvoir travailler personnellement. Non seulement il nous dépanne, mais qui sert comme outil d'apprentissage pour le vocabulaire. Au début de l'apprentissage, il est préférable d'utiliser un dictionnaire bilingue (Un dictionnaire, turc – français / français – turc qui donne les correspondants) puis passer à un dictionnaire unilingue (un dictionnaire français – français qui donne des définitions) de la langue étrangère.

L'apprenant doit avoir un bon usage du dictionnaire et l'habitude de le consulter. Il doit savoir repérer le mot cherché. Pour cela, il doit connaître l'ordre alphabétique, le sens des abréviations et les codes donnés.

1.6.Registres de la langue

Les registres de langue sont les différentes façons, par lesquelles nous exprimons nos pensées plus ou moins proches par le sens. L'expression, le registre de langue est identique à niveau de langue. Les registres de langue dépendent de la connaissance de la langue du locuteur, de sa culture, des ses connaissances, de son milieu social, de la personne à qui il s'adresse et de son rapport hiérarchique avec la personne. Certaines expressions peuvent varier, suivant le contexte, l'intonation de voix et

¹⁹ MITTERAND H., **Les mots Français**, édition Que sais-je ?, Paris, Décembre 1992, p.105.

suivant l'âge des interlocuteurs.

Ces niveaux de langage peuvent se rencontrer aussi bien dans la langue parlée que dans la langue écrite. L'apprenant doit avoir l'habileté à l'oral et à l'écrit de comprendre les différents registres de la langue et savoir s'adresser aux personnes avec le bon usage de la langue selon la situation en question.

Nous ne pouvons pas enseigner aux apprenants, uniquement le registre soutenu ou le registre courant, il est nécessaire qu'ils connaissent les trois registres. Sinon, ils ne parleront que comme un livre. Ils doivent pouvoir comprendre qu'un 'homme' est aussi un 'mec' ou bien un 'ami' est un 'pote', 'manger' signifie 'bouffer' et 'faire la tête' c'est aussi 'faire la gueule'. Les apprenants doivent maîtriser de manière adéquate les registres de langue dans leurs productions orales et écrites.

Il existe trois niveaux ou registres de langue :

Le registre familier est celui que, nous utilisons dans de la vie quotidienne, des termes familiers et même parfois argotiques. En général nous l'utilisons à l'oral.

Dans un contexte familier, conversation quotidienne avec les personnes qui nous sont proches, intimes et entre amis. Le locuteur ne se force pas aux règles de grammaire. Nous pouvons voir l'absence du 'ne' discordantiel dans la négation, beaucoup d'abréviations de mot, ruptures de constructions etc. Le vocabulaire est simple.

Le registre courant est un vocabulaire usuel, compris par tout le monde, avec des mots qui paraissent " neutres ". C'est le langage le plus courant que nous utilisons fréquemment, employé à l'écrit comme à l'oral, sans effort particulier. En général nous l'utilisons dans des communications non intimes, relations professionnelles, administratives, relations quotidiennes accompagnées de transactions (courses, demande de renseignements, etc.). Nous n'utilisons pas de termes recherchés ou spécialisés. Les règles de la grammaire sont respectées, avec un usage correct, des phrases coordonnées. Nous faisons attention à la concordance des temps.

Dans le registre soutenu, nous utilisons un vocabulaire riche, recherché, rare, littéraire, poétique, très précis avec des mots qui n'ont qu'un seul sens, etc. Nous le

rencontrons dans les milieux socioculturels élevés, textes officiels, conférences, recherches, discours officiels, littérature, etc. Le locuteur a besoin d'une connaissance approfondie des ressources de la langue, il doit s'exprimer correctement et avec respect des interlocuteurs. Nous utilisons des phrases complexes, les règles de la grammaire sont respectées, les constructions sont complexes et nous faisons attention à la concordance des temps.

DEUXIEME CHAPITRE

2. VOCABULAIRE ET LES METHODOLOGIES

L'apprentissage du vocabulaire a eu la nécessité d'être redéfinie à plusieurs reprises car celui-ci était en second plan. Les enseignants et les apprenants se sont rendus compte que pour acquérir la langue, nous avons besoins des connaissances lexicales. Jusqu'à nos jours il y a eu beaucoup de travaux méthodologiques. Dans notre travail, nous présenterons seulement certaines des méthodologies marquantes et reconnues pour l'enseignement des langues étrangères. De nos jours, elles sont indispensables pour connaître l'évaluation et la complexité du vocabulaire et en avoir un aperçu général.

Nous pouvons commencer par définir la différence entre une méthode d'apprentissage de langue et une méthodologie d'apprentissage. Le terme méthode désigne les matériaux et en particulier le manuel que nous utilisons en classe. En général, nous considérons la méthode comme une série de démarches précisées par des outils (les matériaux utilisés: livre, craie, cassette audio, cd, vidéo, ordinateur, manuel, etc.) que nous utilisons afin d'arriver à un but précis. Nous pensons aussi à la manière d'apprendre ou bien d'enseigner. La méthodologie désigne de préférence l'étude des méthodes et leurs utilisations, la démarche admise par les chercheurs, les linguistes, les didacticiens, et les enseignants pour réaliser une méthode. Ou comme l'indiquent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « *Soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent* »²⁰. Dans certains livres de didactique, nous utilisons le terme méthode et dans d'autre le terme méthodologie. Pour expliquer les méthodologies que nous allons voir, de notre côté nous utiliserons le terme utilisé par Christian Puren, comme dans sa préface générale. « *Les méthodes constituent des données relativement permanentes, parce qu'elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire*

²⁰ CUQ Jean-Pierre et GRUCA I. , **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, 2002, p.234.

réutiliser...) »²¹. Nous allons voir la place du vocabulaire dans les méthodologies jusqu'à nos jours. Chaque méthodologie est remplacée en rupture de la précédente et elle évolue selon les besoins.

2.1.Vocabulaire dans la méthodologie traditionnelle

La méthodologie traditionnelle a été utilisée du 18^{ème} jusqu'à la première moitié du 19^{ème} siècle. Elle est également appelée méthodologie classique, méthodologie bilingue ou méthodologie grammaire-traduction. Nous l'avons utilisée pour l'enseignement du latin et du grec comme langue étrangère et plus tard comme langues mortes. Cette méthodologie jouera un rôle didactique dans l'enseignement des langues vivantes étrangères, sera une base pour l'enseignement et servira à l'apparition des nouvelles méthodologies moderne. Nous avons calqué l'enseignement des langues vivantes sur ce modèle.

Au 18^{ème} siècle, la traduction et la mémorisation de phrases étaient utilisées comme technique d'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de façon déductive. Nous présentions d'abord la règle, puis nous l'appliquions à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs.

Au 19^{ème} siècle, nous remarquons une évolution avec l'introduction de la version-grammaire, consistant à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle.

Dans cette méthodologie, l'accent est mis sur la grammaire et la traduction de textes littéraires en langue étrangère dans laquelle nous avons sacrifié l'oral à l'écrit. La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions qui ne prend pas en compte la communication. La culture était vue comme un ensemble d'oeuvres littéraires et la langue étrangère était un ensemble de règles grammaticales. La forme littéraire était importante au niveau du sens des textes. Les textes utilisés étaient de préférence des auteurs littéraires. L'important étant l'écrit, la mémorisation des règles de langue, les exercices de thème et de version en est l'essentielle. Il fallait lire, expliquer les sens des mots, présenter les règles de grammaire et les traduire. Le

²¹ PUREN C., **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988, p.17.

vocabulaire était enseigné sous forme de listes de mots, présentés hors contexte que l'apprenant devait connaître par cœur.

Le vocabulaire prend sa place comme listes de mots à apprendre par coeur, sous forme de lexique rassemblant mot et locution. Comme l'affirme Michel Breal: «A cette époque, on apprenait le latin comme nous apprenons actuellement l'anglais ou l'allemand: on se servait à cet effet de listes de mots qui étaient destinés à être sus par cœur [...]».²² Mais à cette époque le vocabulaire n'est pas regroupé par thème.

Comme le souligne Christian Puren :

*« Celui-ci n'est pas regroupé par thème (la famille, le corps humain, les saisons, les poids et mesures, etc.) comme cela se fera à la fin du XIX e siècle, mais uniquement par critère formels, soit proprement lexicaux (ce sont les « familles de mots » constituées à partir de racines ou de procédés de dérivation ou de composition communs), soit grammaticaux (listes des prépositions de lieu, des adverbes de manière, adjectifs ou substantifs présentant la même régularité ou irrégularité morphologique ou syntaxique, etc.) ».*²³

Le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle.

Auparavant seul la langue maternelle était utilisée dans la classe. Le professeur demandait et les apprenants répondaient. Il avait tout le pouvoir et l'autorité en lui. Il n'avait pas besoin de manuel, choisissait les textes quelque soit la difficulté grammaticale et lexicale, puis il préparait les exercices. Il posait les questions et corrigeait les réponses. L'erreur n'était pas admise.

Les instruments d'apprentissages sont les dictionnaires bilingues et livres de grammaire, ce qui signifie l'impuissance des outils. Car les dictionnaires ne donnent pas les contextes d'emploi des différents équivalents du même mot.

Un ouvrage regroupant de longues listes de noms, de verbes, d'adjectifs avec leurs équivalents dans la langue maternelle, ainsi que des textes à traduire, en général littéraire. Pluche A., montre le travail effectué d'un Polonais qui apprendrait le français comme à son époque où on apprenait le latin avec la méthode de la

²² BREAL M. cité par PUREN C., **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988, p.24

²³ PUREN C., **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988, p.29.

composition grammaticale :

« Suivez le travail de notre homme : le voilà occupé à feuilleter son dictionnaire ; à chercher les termes qui répondent à ses mots polonais ; à en faire un triage tel quel, quand il s'en trouve plusieurs pour un ; à construire chaque mot en consultant une règle, puis une autre ; à gagner pied à pied le mode, le temps, la personne, le nombre, les verbes auxiliaires, et les terminaisons qui sont la marque de chaque pièce. Parvenu enfin à régler l'état d'un mot, il se met en devoir d'en agencer un autre, de lui donner, et à chacun de ceux qui le suivent, l'habit et l'équipage qui leur conviennent. Après avoir médité longuement sur chaque phrase, il mettra enfin sur le papier »²⁴.

Nous pouvons conclure que cette méthodologie développe plutôt la compréhension de textes écrits avec une connaissance passive. Le vocabulaire ne va pas plus loin que d'être des listes de mots et la production orale n'a aucun intérêt.

2.2. Vocabulaire dans la méthodologie directe

Cette méthodologie a été utilisée vers la fin du 19^{ème} siècle et le début du 20^{ème} siècle. Elle apparaît en réaction de la méthodologie précédente et pour d'autres besoins. Nous pouvons montrer le mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie avec le schéma de Christian Puren ci-dessous:

Schéma 1

Mécanisme qui aboutit à l'élaboration d'une nouvelle méthodologie

NOUVEAUX BESOINS ET NOUVELLES ATTENTES SOCIALES



INSUFFISANCE ET INADEQUATION DES RESULTATS
OBTENUS PAR LA METHODOLOGIE EXISTANTE



DEFINITION DE NOUVEAUX OBJECTIFS



ELABORATION D'UNE NOUVELLE METHODOLOGIE²⁵

À partir de la fin du 19^{ème} siècle la France voulait sortir hors du pays. La société avait besoin d'un outil de communication qui puisse donner la possibilité de développer des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Elle ne voulait plus

²⁴ PLUCHE A. cité par PUREN C., **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988, p.28.

²⁵ PUREN C., **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988, p.98.

que d'une langue littéraire. En 1902, les instructions officielles exigent l'utilisation de la méthodologie directe dans l'enseignement national. Cette décision est considérée historiquement, comme la première méthodologie spécifique à l'enseignement des langues vivantes étrangères. C. Puren la nomme : "le coup d'état pédagogique de 1902". Puis elle devient une méthodologie mixte c'est-à-dire mi-directe et mi-traditionnelle jusqu'à la fin de la Première Guerre Mondiale.

Dès la première leçon, l'enseignant utilise directement la langue étrangère sans faire de recours à sa langue maternelle. Avec des mots concrets, se référant à des réalités qu'il peut montrer et avec l'appui des éléments non-verbaux de la communication, comme les mimiques, dessins, gestes, images, dans son environnement immédiat. Ensuite avec des mots abstraits, c'est-à-dire ce qui n'est plus présent dans l'environnement mais que nous pouvons mimer, dessiner, le montrer avec des images, etc. Cette méthodologie recherche un contact sans écart et sans intermédiaire entre la langue étrangère et les réalités référentielles. Le but général est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer. Nous présentons directement la langue sous sa forme orale au lieu d'expliquer, d'analyser un texte écrit et de le traduire.

La méthodologie directe donne une grande importance à l'acquisition du vocabulaire, car il fait parti des caractéristiques essentielles de celle-ci. Comme l'indique Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca : « *L'apprentissage du vocabulaire courant: on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpable, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on exploitera à partir des mots connus* »²⁶. Pour pouvoir communiquer nous enseignons les mots (le vocabulaire) sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents en langue maternelle. L'enseignant, sans faire de traduction, commence par les mots concrets car ainsi nous pouvons montrer ce à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits, à l'aide d'objets ou d'images. Le but est de faire penser l'apprenant en langue étrangère.

La langue étrangère est enseignée d'une manière directe. Cette méthodologie

²⁶ CUQ Jean-Pierre et GRUCA I., **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, 2002, p.237.

refusant dès le début l'exercice de traduction. La traduction était une méthode plutôt indirecte, c'est pour cette raison que nous utilisons le terme 'directe'. Mais ce n'est pas possible d'exclure totalement la traduction. Comme l'affirme Henri Besse :

« Si elle exclut la traduction en L1 pour l'enseignant, elle est au loin de l'exclure pour les enseignés, surtout quand on travaille non sur la phrase mais sur les mots isolés : l'objet désigné et nommé en L2 par le maître est alors identifié par l'élève au moyen d'un mot de sa L1, et c'est entre ce mot familier (qu'il sait prononcer et dont il connaît le sens et les constructions morpho-syntaxiques) et la forme étrangère perçue qu'il établit une équivalence silencieuse, très proche de celle donnée en grammaire traduction »²⁷.

Nous passons directement de la réalité montrée à la formulation en langue étrangère. Bien qu'il y est toujours traduction dans l'esprit de l'apprenant, au moment où il perçoit le sens de ce qu'on lui montre.

Part rapport à la méthodologie traditionnelle, il y a un progrès au niveau de l'orale. Nous donnons de l'importance à la prononciation et nous considérons la langue écrite comme une langue oral "scripturée". Nous utilisons l'orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite en montrant l'objet, et en le faisant entendre nous passons directement à la réalité. L'accent est mis sur les exercices de nomination et de description du réel. Les règles de la grammaire étrangère ne s'étudient pas d'une manière explicite, mais plutôt d'une manière inductive et implicite. Nous privilégions les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant. Le dialogue est souvent de type pédagogique, c'est-à-dire à sens unique, (question de l'enseignant - réponse de l'apprenant) et la "performance" de l'élève est un moyen de vérification de ses connaissances.

Avec la méthodologie directe, la didactique des langues vivantes étrangères fait appel à la pédagogie générale. La progression prend en compte les capacités, les intérêts et les besoins des apprenants. Nous donnons de l'importance à la motivation. En sortant du connu pour aller à l'inconnu, du plus simple au plus compliqué et du concret au plus abstrait. Pareillement dans la méthodologie traditionnelle, nous donnons plus d'importance à la compréhension qu'à la production.

²⁷ BESSE H., *Méthode et pratiques des manuels de langue*, édition Didier, Paris, 2002, p.34.

2.3.Vocabulaire dans la méthodologie audio-orale

C'est une méthodologie d'origine américaine qui a été utilisée pendant une quinzaine d'années, entre 1950 et 1965. Appelée 'aural-oral method' puis à cause de sa prononciation difficile le nom a été changé en 'audio-linguale', et qui est également appelée 'méthode de l'armée'. Elle est née au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine qui voulait former ses militaires rapidement pour qu'ils puissent communiquer avec les alliés. Cette méthodologie n'a duré que deux ans. Dans les années 1950, des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthodologie audio-orale, Ils se sont inspirés des principes de la méthode de l'armée, en y appliquant systématiquement : une théorie du langage; la linguistique structurale distributionnelle et une théorie psychologique de l'apprentissage; le behaviorisme.

Cette méthodologie basée sur les théories behavioristes, a été créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner, ils mettent l'accent sur la répétition et la considère comme un moyen d'apprentissage. Elle intègre de nouvelles techniques comme le magnétophone et laboratoire de langue. La langue était vue comme un comportement construit d'habitudes et d'automatismes. D'après cette théorie, le langage était un comportement qui s'acquiert grâce à la pratique. Les réponses créées par les stimulus sont prétendus devenir des réflexes, des acquis définitifs. A partir de ce principe dans la méthodologie audio-orale, sont présentés des dialogues de la langue courante, ceux de la vie réelle, enregistrés sur des magnétophones, et illustrés d'images fixes. La méthode doit produire des comportements de langage les plus proches possible de situations réelles. Dans les premières étapes, la langue écrite est présentée, que lorsque certaine connaissance de la langue parlée est acquise. Il y a des dialogues à apprendre par cœur, jusqu'au «surapprentissage» et une fois appris il faut combiner ces dialogues avec d'autres. Les phrases modèles deviennent des habitudes quasi-réflexes. Des "phrases-patrons" ou phrases-modèles qui servent à introduire et à pratiquer la langue parlée. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation.

Le contenu de cette méthodologie, comprend des structures et un lexique choisis selon le critère de fréquence d'emploi. Nous partons du plus simple vers le plus

complexe. L'apprentissage des structures grammaticales et du vocabulaire s'effectue d'une manière progressive pour que l'apprenant puisse fixer une structure avant d'apprendre une autre. Nous insistons à parler en faisant beaucoup d'exercices structuraux, ou des "drills," dans lesquels il faut répéter des phrases plusieurs fois. L'enseignant sert de modèle et les apprenants doivent être capables d'imiter. Tout ce qui est enseigné est acquis par l'apprenant.

Le but de la méthodologie audio – orale était de communiquer en langue étrangère. Elle accorde la priorité à la langue orale, en mettant l'accent sur la prononciation correcte. Comme l'indique Henri BESSE:

*«Il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en L2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est à dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux, les quatre habilités (Skill) sans lesquelles on ne peut prétendre bien posséder une langue».*²⁸

La place du vocabulaire est limitée au vocabulaire de base et mis en second plan par rapport aux structures syntaxiques. On limite strictement la quantité de vocabulaire introduit, jusqu'au moment où un nombre suffisant de structures est acquis par l'apprenant. La méthode de l'Armée a montré qu'il était possible d'apprendre, de comprendre et de parler une langue étrangère, sans une grande capacité intellectuelle et en peu de temps.

2.4.Vocabulaire dans la méthodologie Structuro-Global Audio-visuelles (S.G.A.V)

Cette méthodologie est apparue dans les années 1950 et a créé plusieurs générations d'outils pédagogiques. Elle s'est d'abord appelée la méthodologie Saint-Cloud-Zagreb, puis à cause des techniques utilisées, du magnétophone et du projecteur, elle a été renommée méthodologie structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V). La méthodologie audio-visuelle et la méthodologie audio-orale se sont développées à peu près dans la même période, mais elle est plutôt influencée par la méthodologie directe que par la méthodologie audio-orale. Le fondement théorique des méthodologies audio-visuelles commence avec Petar Guberina à l'Institut de

²⁸ BESSE H., *Méthode et pratiques des manuels de langue*, édition Didier, Paris, 2002, p.35.

phonétique de l'Université du Zagreb (Slovénie). Puis avec un deuxième groupe, Paul Rivenc au Centre de Recherches et d'études pour la diffusion du Français (CREDIF) de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud. Dernièrement, un troisième groupe dirigé par Raymond Renard, dans le cadre du Centre Universitaire de Mons, en Belgique, rejoint les deux premiers groupes à partir de 1960. Suite à cela en 1960, nous voyons naître la première méthode "Voix et images de France".

A partir de la deuxième guerre mondiale, l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français se sent menacé. Comme l'indiquent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

*« Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, la France doit renforcer son implantation dans ses colonies, intégrer une vague d'immigrants, lutter contre l'expansion de l'anglais qui devient de plus en plus la langue des communications internationales et, enfin restaurer son prestige à l'étranger ».*²⁹

Pour cette raison le Ministère de l'Education Nationale demande à une Commission, qui sera dirigé par le linguiste Georges Gougenheim, de faire des études pour mettre au point un français élémentaire, qui sera renommé plus tard français fondamental. Le français fondamental est le résultat d'une enquête qui porte sur la langue parlée, recueillie en situation, au magnétophone, puis sur l'établissement des listes de vocabulaire qui sont fondés sur des critères statistiques. L'objectif à atteindre est de faciliter l'apprentissage et la diffusion générale de la langue.

En 1954 les résultats des études lexicales sont publiés par le C.R.E.D.I.F. (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) en deux listes :

- Un français fondamental premier degré constitué de 1475 mots,
- Un français fondamental second degré comprenant 1609 mots.

Le français fondamental est considéré comme une base indispensable pour une première étape d'apprentissage du FLE (français langue étrangère). Propose aux apprenants une acquisition progressive et rationnelle de la langue, qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

²⁹ CUQ Jean-Pierre et GRUCA I., **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, 2002, p.240.

Cette méthodologie est fondée sur deux courants :

- 1) La linguistique structurale : Cette méthodologie prend la langue comme un système et elle a pour objectif d'enseigner la langue parlée.
- 2) La psychologie béhavioriste : La conception de la langue peut se définir comme un réseau d'habitudes, un jeu d'association entre des stimuli et des réponses établies par ce renforcement dans une situation donnée.

Elle est influencée par le structuralisme américain, mais par contre c'est avec les travaux de Ferdinand de Saussure, et en particulier de Charles Bally, qui vont servir de théorie de référence à la méthodologie SGAV. Comme l'indiquent Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca :

*« Même si le structuralisme américain a exercé quelque peu son influence, ce sont les travaux de Ferdinand de Saussure et surtout de Charles Bally qui vont servir de théories de référence à la méthodologie SGAV La langue est avant tout un moyen d'expression et de communication orales et, plus que la langue, c'est la parole en situation que vise à enseigner cette méthodologie ».*³⁰

Les contenus des méthodologies audiovisuelles sont sélectionnés à partir de 'Elaboration du français fondamental'. Où nous trouvons les mots et constructions les plus fréquents, soi-disant être les plus utiles dans la vie quotidienne, utilisés oralement par les natifs, et les plus intégrés grammaticalement dans la langue. C'est une enquête qui détermine les structures et le lexique fondamentaux, selon le critère de la fréquence d'emploi qui a été créé par Georges Gougenheim.

Elle refuse la traduction, l'accès au sens se réalise à partir de la situation visualisée. Nous donnons de l'importance à une communication véritable, dans la présentation des dialogues, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange, textes et documents, aussi bien que dans les exercices et activités de la classe. La priorité est donnée à l'oral comme objectif d'apprentissage et support d'acquisition. Les phénomènes intonatifs de la langue parlée sont montrés dans les dialogues. Tout en retardant l'apprentissage de l'écrit de ce qui est conçu comme un prolongement de

³⁰ CUQ Jean-Pierre et GRUCA I., **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, 2002, p.241.

l'oral. Les enregistrements sonores comme modèle acoustique permanent, et comme présence d'une réalité linguistique étrangère, sont des modèles dont l'enseignant peut reproduire autant qu'il est nécessaire. Avec l'association de l'image et du son, nous donnons la possibilité de présenter les dialogues dans des situations, de donner des informations situationnelles, et donner le sens des énoncés d'une manière naturelle aux apprenants. Puis nous demandons aux apprenants de réemployer les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes. Ce sont les exercices de réemploi qui remplacent les exercices structuraux de la méthodologie audio-orale. Mais ne donne pas l'initiative aux apprenants.

La langue est présentée à l'apprenant en situation, cela lui permettant de l'apprendre comme outil de communication. Mais elle n'est pas suffisante comme le souligne Henri Besse :

*« La méthode S.G.A.V. ne s'en est pas moins développée : elle permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles : salutations, diverses transactions, etc.) avec des natifs de la L2. Mais elle permet beaucoup moins aisément d'apprendre à comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux) ».*³¹

L'apprenant a des problèmes lorsqu'il se trouve dans une situation réelle, où il doit utiliser plusieurs savoir-faire en même temps. Car il doit faire la relation entre tous les éléments qu'il a appris pour accomplir une tâche réelle dans la langue étrangère.

2.5. Vocabulaire dans l'Approche Communicative

L'approche communicative est née en France à partir des années 1970. Nous appelons approche et non pas méthodologie. Comme les autres méthodologies précédentes l'approche communicative contient des origines politiques et scientifiques :

Origines politiques :

En même temps que la création de la Communauté européenne, succèdent de nouveaux besoins de communication. Nous voyons la volonté de développer

³¹ BESSE H., *Méthode et pratiques des manuels de langue*, édition Didier, Paris, 2002, p.45.

l'apprentissage de langues étrangère pour aider la construction européenne et pour l'intégration sociale des travailleurs migrants. Ainsi il y a un nouveau public d'apprenants qui apparaît à cette époque surtout un public d'adulte et en général de migrants. Cela intéresse les psychologues, sociologues, pédagogues et didacticiens.

En 1972 le Conseil de l'Europe réunit un groupe de scientifiques pour mettre au point les besoins de communication minimal, les structures grammaticales et le lexique nécessaire répondant dans chaque langue. A la fin de ce travail en 1975 il publie "Threshold Level". Van Eck et Alexander, en 1976 le traduit en français sous le nom de "Niveau Seuil" et à "Notional Syllabuses" en 1976 par D. Wilkins. Leurs analyses montre le seuil minimum pour qu'un adulte puisse se débrouiller en langue étrangère. (Niveau Seuil : Il a mis au point la Notion de besoin. C'est un modèle qui définit ce qu'un apprenant doit être capable de faire en communiquant dans la vie réelle. Nous définissons les savoirs et savoir-faire verbal et non-verbal nécessaire pour arriver à ce seuil de communication. Il est basé sur les actes de parole).

Origines scientifiques : Nous considérons que l'approche communicative est la source de la linguistique de Chomsky qui est le père de la linguistique moderne. L'influence de Chomsky est indirecte car il considère la compétence linguistique comme une capacité naturelle qui vient dès la naissance, qu'elle est universelle et que tous les humains possèdent. Selon Hymes, Chomsky ne prend pas en compte les conditions sociales de l'usage de la langue. Pour cette raison il propose la notion de compétence de communication. Ensuite beaucoup d'auteurs essayeront de déterminer les différentes composantes de cette compétence. Pour donner un exemple, en France, Moirand la divise en quatre composantes :

« 1) Une composante linguistique, c'est-à-dire la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Cette composante constitue une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère ; 2) 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 ; 3) 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 ; 4) 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.

Ces phénomènes de compensation peuvent s'exercer soit sur la compétence linguistique, soit sur la compétence sociolinguistique »³².

D'autres chercheurs s'intéressent à la nature des conditions sociales de production du langage. Certains chercheurs comme Austin et Searle font porter l'objet de leurs réflexions sur le langage ordinaire, conçu comme un instrument de communication. A la fin de ces courants de recherches résultent l'approche communicative.

L'approche communicative est influencée par la psychologie cognitive qui est une réponse à la psychologie behavioriste. Tout au contraire de la psychologie behavioriste, l'apprentissage n'est pas basé sur l'imitation d'un stimulus, mais elle se centre sur la pensée de l'apprenant. La pensée a un rôle important dans la découverte des règles de formation d'énoncés. Nous prenons en compte la participation de l'apprenant qui joue un rôle dans son propre apprentissage. La psychologie cognitive considère l'apprentissage comme un processus mental d'élaboration d'hypothèse. D'après la psychologie cognitive l'humain a deux types de connaissances : 1) type déclarative (exemple : savoir où se trouve un pays) et 2) type procédural (exemple : savoir faire du vélo). Ces hypothèses que nous utilisons font le lien entre la langue 1 et la langue 2 qui résulte de la construction mentale personnelle, c'est-à-dire l'inter langue.

1 – Objectifs de l'approche communicative :

L'objectif de l'approche communicative est de répondre aux besoins d'un public défini et d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Les objectifs sont multiples et adaptés en quatre dimensions : Compréhension orale, expression orale, compréhension écrite et expression écrite. Elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques de l'apprenant. C'est-à-dire qu'elle est centrée sur l'apprenant et non pas sur le savoir. C'est un modèle constructif où l'apprenant construit du savoir avec une démarche heuristique, qui définit la pédagogie de la découverte du savoir de l'apprenant lui-même. Les processus d'enseignement, l'apprentissage et le développement de l'autonomie de l'apprenant ont une grande importance. Elle est différente des autres méthodologies par ses objectifs et par les matériaux didactiques

³² CUQ Jean-Pierre et GRUCA I., **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, 2002, p.245 – 246.

utilisés. Les nouveaux outils sont introduit selon le besoin de l'apprenant.

2 – Centration sur l'apprenant :

Au contraire des méthodologies précédentes, l'approche communicative est centrée sur l'apprenant. Alors qu'auparavant nous donnions l'importance sur la langue cible. L'apprenant est l'acteur principal, avec conscience il doit participer à son propre apprentissage et nous acceptons qu'il ai des besoins spécifiques. Les progressions grammaticales et lexicales ne sont pas déterminées à l'avance. L'approche communicative donne des informations au fur et à mesure que l'apprenant en a besoin, qu'elle que soit la fréquence ou la complexité. De cette manière l'apprenant a un lexique et une structure grammaticale.

3 – La langue enseignée :

Nous enseignons la langue de la vie quotidienne dans un contexte authentique. Mais la classe est loin d'être authentique, car elle est artificielle, et dans ce cas nous recourons aux documents authentiques. La langue est un instrument d'interaction sociale. Pour pouvoir communiquer, l'apprenant a besoin d'une compétence de communication. La langue d'enseignement est la langue étrangère, mais si cela est nécessaire, nous pouvons aussi recourir à la langue maternelle.

4 – Le rôle des documents authentiques :

Quand nous parlons d'authenticité, nous parlons de ce qui n'a pas été créé exprès pour l'apprentissage. Nous pouvons donner l'exemple d'une chanson. La chanson n'a pas été écrite pour enseigner la langue mais nous pouvons l'utiliser dans l'enseignement pour l'apprentissage de la langue. Elle appartient au monde réel. Il y a beaucoup d'autres exemples comme les articles de journaux, prospectus, mode d'emploi, film, tarif d'horaire de bateau, recette de cuisine, etc. Il faut créé des situations authentiques dans la classe avec des activités comme par exemple les jeux de rôles, résolutions de problèmes, etc. Il est nécessaire que l'apprenant éprouve le besoin d'échanger et de communiquer. Le choix des documents doit correspondre aux apprenants. Les manuels proposent différentes approches ultérieures au savoir - faire. Nous recourons aux images et aux nouvelles technologies (ordinateur, cd - dvd,

film, ...).

5 – Le rôle de l’enseignant :

Dans l’approche communicative l’enseignant est un guide, il n’est plus un simple maître. Il est organisateur et en même temps une source. Enseigner devient un art. L’enseignement d’une langue n’est plus une simple pédagogie de la transmission de connaissances. Comme l’indique Besse :

*« Bref, dans l’enseignement / apprentissage d’une langue, on enseigne et on apprend beaucoup plus que ce qu’on sait réflexivement sur elle, un peu comme on pratique sa langue maternelle sans avoir une conscience constante et complète des règles que l’on suit intuitivement : la didactique d’une langue naturelle ne peut se borner, à notre avis, à la simple pédagogie d’un ou des savoir(s) qu’on en possède à une époque données ».*³³

Il doit faciliter l’apprentissage des apprenants. Il apprend à apprendre, il encourage les apprenants et il les guide. Il est moins directif et autoritaire. Avec les activités de communication qu’il propose, il fait en sorte que les apprenants communiquent entre eux c'est-à-dire il crée l’interaction. L’enseignant a la responsabilité d’analyser les besoins des apprenants, et de créer un environnement convenable à l’apprentissage de la langue. Seul le savoir n’est plus efficace, il doit pouvoir utiliser, comprendre et adapter les documents authentiques ou bien les fabriquer lui-même. L’approche communicative demande aux enseignants des compétences variées. Cela peut poser des problèmes aux enseignants non – natifs, donc ils doivent aussi avoir des connaissances socio - culturelle.

6 – Le rôle de l’apprenant :

L’apprenant est responsable de son propre apprentissage d’une manière active ce qui demande beaucoup de travail en équipe.

7 – Sélection du contenu :

Le contenu est choisi selon les besoins langagiers de l’apprenant. Le but de son apprentissage, son intérêt et les actes de paroles qui utiliseront résultent de

³³ BESSE H., *Méthode et pratiques des manuels de langue*, édition Didier, Paris, 2002, p.11.

l'ensemble de la sélection. Toute activité doit avoir un but. Il y a l'entraînement, l'évaluation, l'auto-évaluation et la consolidation. Le Niveau – Seuil décrit le niveau minimal de compétence de communication en langue étrangère. Il introduit la notion d'acte de parole comme par exemple : demander quelque chose, se présenter, demander un conseil, etc.

8 – La place de l'erreur :

Nous la considérons comme un élément formateur, nécessaire et normal. Elle a un sens positif car elle donne des indices sur le système construit par l'apprenant. Nous voyons les besoins de l'apprenant. Donc l'enseignant est tolérant. Les erreurs font évoluer l'apprentissage de l'apprenant. Nous évitons d'utiliser des phrases ou bien des mots qui puissent être négatifs. Nous essayons plutôt des approches positives et motivantes.

9 – La place du vocabulaire :

Jusqu'à nos jours les méthodes du français langue étrangère ont beaucoup évolué. Les premières méthodes étaient basées sur la grammaire. Le vocabulaire (lexique) et la communication étaient utilisés que comme accessoires. Comme l'indique Dumarest Danièle et Morsel Marie-Hélène : « *Virent les méthodes fondée sur l'approche communicative ; la grammaire prit une place moins importante et le vocabulaire, en parant pauvre, gardait son rôle d'outil* ». ³⁴ Avec l'apparition de l'approche communicative la grammaire a été moins importante. Le vocabulaire est de la vie courante, il n'est pas thématique. L'apprentissage du vocabulaire est infini par rapport aux autres domaines. L'apprentissage du vocabulaire n'est pas progressif car, l'apprenant apprend sans arrêt de nouveaux outils lexicaux pour pouvoir communiquer. Pour pouvoir comprendre, il est nécessaire dès le début de l'apprentissage. Il nécessite d'apprendre les relations entre les mots et leurs valeurs dans différentes situations. Le dialogue sert de support à l'enseignement de structures. Nous apprenons à produire des phrases dans des situations de la vie réelle. Les documents authentiques permettent d'apprendre beaucoup de vocabulaire

³⁴ DUMAREST D. et MORSEL Marie-Hélène, **Le chemin des mots : pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français**, Presse Universitaires de Grenoble, 2004, p.5.

de la vie réelle, ils ne tracent pas une ligne précise, ils sont incontrôlables. Comme la grammaire seule, le vocabulaire n'est pas suffisant pour pouvoir communiquer en langue étrangère. Pour pouvoir utiliser les mots, nous avons besoin de les connaître et de comprendre leurs fonctionnements.

10 – La progression :

La progression est fonctionnelle et elle est dirigée par les actes de paroles fondamentaux. En fonction du public visé elle n'est plus linéaire et ne va plus du plus simple au plus compliqué mais du plus efficace au moins utile. La progression différencie d'un apprenant à un autre et chacun a son propre rythme d'apprentissage. Tout dépend des stratégies de l'apprentissage utilisées par l'apprenant, le public visé et leurs besoins, etc.

11 – L'évaluation

Elle porte sur les compétences en acte de communication. Elle est conçue pour être le plus souvent effectuée par l'apprenant lui-même.

12 – La place de la grammaire :

Les règles grammaticales et la conjugaison ne sont pas suffisantes pour pouvoir parler la langue dans le milieu réel. Il y a des problèmes au niveau de la communication. Car il faut savoir utiliser les règles d'emploi, ce qui fait appel à la compétence sociolinguistique. Donc dans l'approche communicative la grammaire est implicite et inductive au départ, puis on explicite et on déduit la règle. L'approche communicative s'intéresse aussi à la 'grammaire en situation'.

13 – Type d'exercice et activité :

Nous trouverons de différents types d'exercices, mise en scène, classement, repérage, etc. Les exercices proposés demandent de la créativité, plus que répétition et limitation. Les activités doivent être utiles, elles doivent prévoir une tâche à réaliser aux apprenants. Il y a toujours une intention de communication. Par exemple les jeux de rôle qui ont une face théâtrale. Ainsi les simulations sont des types d'activités de répétitions de la réalité élaborées à partir des situations de la vie réelle. Dans le

dernier chapitre, nous verrons en détail les exercices qui puissent être utiles.

TROISIEME CHAPITRE

3. STRATEGIES D'APPRENTISSAGE ET LE VOCABULAIRE

Le mot 'stratégie' est d'origine militaire que nous utilisons à peu près dans tous les domaines, (stratégie militaire, politique, géographique, économique, etc.) de nos jours. Etymologiquement, le mot vient du grec qui signifie stratos (armée) et gos (je conduis). Ainsi, la stratégie représente la conduite des armées selon l'utilisation des ressources. En ce qui nous concerne ce sont les stratégies d'enseignement. La notion de stratégie prend sa place dans la didactique dès les années 70. Voici l'emploi général de la terminologie défini par Paul Cyr :

*« Malgré ces problèmes initiaux de terminologie, on emploie généralement aujourd'hui l'expression stratégies d'apprentissage en L2 afin de désigner un ensemble d'opérations mise en œuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible. En d'autres mots, l'apprentissage d'une L2 peut être vu comme tout autre processus de traitement de l'information : premièrement, l'individu sélectionne et saisit les éléments nouveaux d'information qui lui sont présentés. Ensuite, il traite et emmagasine cette information dans sa mémoire. Enfin, il la récupère afin de la réutiliser ».*³⁵

La stratégie dans la didactique, c'est l'apprentissage d'une autre langue que sa langue maternelle, qui correspond à la manière d'organiser son apprentissage. Introduit par Krashen en 1981, l'apprentissage est le processus conscient résultant d'un enseignement, et d'une acquisition qui, par opposition, se ferait en dehors de tout guidage et de façon inconsciente. Il ne faut pas confondre la définition de stratégie d'apprentissage avec la définition de stratégie de communication. Selon Faerch et Kasper, les stratégies de communication sont des plans 'potentiellement conscients' utilisés par l'apprenant pour résoudre un problème de communication résultant d'un manque de ressources linguistiques. Ces stratégies sont aussi utilisées par le natif. O'Malley et Chamot (1990) :

« ...adoptent une position plus nuancée et, tout en reconnaissant l'importance et le rôle des stratégies compensatoires dans le processus de communication, font nettement la différence entre les deux types d'intention, à savoir apprendre (stratégie

³⁵ CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p. 5.

d'apprentissage) et communiquer (stratégie de communication) »³⁶.

Oxford (1990) préfère les appeler stratégies compensatoires.

Les stratégies d'apprentissage peuvent varier selon les individus et les situations d'apprentissage et de communication. Le choix des stratégies d'apprentissage peut être différent pour chacun en fonction des variantes personnelles, situationnelles, affectives et d'ordre biographiques. Les stratégies d'apprentissage aident les apprenants dans leur organisation, leur motivation, l'utilisation des outils à disposition et l'ordre dans le travail à effectuer.

Beaucoup d'apprenants ne connaissent pas les stratégies d'apprentissage et ont des difficultés à les utiliser. L'utilisation de ces stratégies peut jouer un grand rôle sur l'apprentissage de la langue étrangère et bien entendu sur celui du vocabulaire. Tout le monde n'apprend pas de la même manière. L'apprenant doit prendre conscience de ces stratégies, et doit les utiliser selon ses besoins. L'acquisition des stratégies d'apprentissage permet aux apprenants de faciliter leurs tâches. L'enseignant est responsable de faire faire cette acquisition et de lui enseigner au fur et à mesure selon son besoin. Suivant le contexte et la tâche, il doit lui apprendre lesquelles choisir, quand et pourquoi les utiliser.

3.1.Définition de la stratégie d'apprentissage en contexte de la psychologie cognitive

La psychologie cognitive est axée sur l'analyse et la compréhension des processus de traitement de l'information chez l'être humain. Elle essaye de montrer et d'expliquer comment les être humains perçoivent, comment ils apprennent et comprennent, comment ils réutilisent l'information intégrée dans la mémoire à long terme, comment ils mènent leur attention, comment ils gèrent leurs interactions avec l'entourage, et comment ils déplacent leurs connaissances d'une situation à une autre. Elle permet de mieux utiliser les principes de la construction du savoir. L'influence de la psychologie cognitive est importante comme l'indiquent Claudette Cornaire et Claude Germain:

³⁶ CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p.61.

« ... il faut tenir compte de la structure cognitive de l'apprenant, la structure cognitive étant le système des connaissances organisées en catégories de concepts ou en d'autres termes, l'ensemble du monde intérieur du sujet, sa 'théorie du monde dans la tête', comme l'a dit Smith (1971). Pour les cognitivistes l'habilité à comprendre, à saisir un message, se trouve au cœur même de toutes les activités de communication et d'apprentissage, et l'apprenant (avec son style cognitif particulier) en est l'élément principal »³⁷.

Les recherches en psychologie cognitive montrent qu'il est important pour l'enseignant de se pencher sur la compréhension des principes d'acquisition, d'intégration et de transfert de connaissance.

Les recherches en psychologie cognitive montrent, selon Tardif (1992), qu'il existe trois types de catégories de connaissances:

1) Les connaissances déclaratives : Les connaissances déclaratives concernent le 'quoi' et elles sont statiques. Elles correspondent aux savoirs. Ces connaissances sont constituées de faits, de règles, de lois et de principes. En général, nous apprenons ces connaissances par cœur. La grande partie de l'enseignement à l'école correspond à cette connaissance. Exemple : savoir que la terre tourne au tour du soleil.

2) Les connaissances procédurales : Les connaissances procédurales correspondent aux savoir-faire et intéressent le 'comment'. Comme le terme l'indique cela concerne les procédures. Exemple : savoir conduire une voiture, savoir nager, etc. Au début c'est difficile de conduire une voiture mais avec le temps cela devient automatique. A force de l'exécuter elles s'automatisent. L'apprenant est placé dans l'action, dans des situations de tâches réelles. Cela exige de la pratique, de la répétition pour arriver à les maîtriser.

3) Les connaissances conditionnelles : Les connaissances conditionnelles concernent le 'quand' et le 'pourquoi'. Il s'agit de connaître les conditions d'applications des connaissances, de faire appel à des situations différentes. Pour Tardif et Moffet (1993) ce sont les connaissances conditionnelles qui sont responsables du transfert des apprentissages. Exemple : Reconnaître les

³⁷ CORNAIRE C. et GERMAIN C., **Le point sur la lecture**, édition Clé international, Paris, 1991, p.6.

verbes au présent dans un paragraphe.

3.2. Classification des stratégies

Pour décrire la manière d'enseigner nous utilisons des stratégies d'apprentissage. En 1985 O'Malley, Chamot et les autres chercheurs s'inspirent des données de la psychologie cognitive et proposent une classification synthétique et opérationnelle des stratégies. Ils classent les stratégies d'apprentissage en trois catégories :

1) **Stratégie socio-affectives** : Selon la définition de Paul Cyr :

*« Les stratégies socio-affectives impliquent une interaction avec les autres (locuteurs natifs ou pairs) en vue de favoriser l'appropriation de la langue cible ainsi que le contrôle ou les gestions de la dimension affective personnelle accompagnant l'apprentissage ».*³⁸

Il fait la classification comme ci-dessous :

Les questions de clarification et de vérification : Cela nécessite de demander de répéter; demander des explications, des clarifications et des reformulations.

La coopération : Les activités de coopération encouragent l'apprenant à adopter des attitudes appropriées face à lui-même et aux autres. Il apprend à agir avec ses camarades de classe pour accomplir une tâche, ou bien de résoudre un problème d'apprentissage.

La gestion des émotions ou la réduction de l'anxiété : Utilisation de différentes techniques qui donnent confiance en soi et à la motivation. L'apprenant s'encourage, se récompense et il n'a pas peur de faire des erreurs. Il parle avec soi-même, il diminue le stress de l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

2) **Stratégie métacognitives** : Paul Cyr définit la stratégie métacognitive comme ci-dessous :

³⁸ CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p.55.

« Le préfixe méta signifie 'ce qui dépasse ou englobe'. Les stratégies métacognitives consistent essentiellement à réfléchir sur son processus d'apprentissage, à comprendre les conditions qui les favorisent, à organiser ou à planifier ses activités en vue de faire des apprentissages, à s'auto évaluer et s'auto corriger »³⁹.

Paul Cyr définit six types de stratégies métacognitives pour l'apprentissage d'une langue étrangère :

L'anticipation ou la planification : Envisage des éléments linguistiques essentiels à l'accomplissement d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication. Fixe des buts à court ou à long terme. Etudie un aspect de langue ou un thème qui n'a pas encore été étudié en classe.

L'attention : Donne l'attention à toute chose liée à l'apprentissage. Fixe l'attention au cours de l'exécution d'une tâche.

L'autogestion : Voit les conditions pour faciliter l'apprentissage de la langue et l'on cherche à lier ces conditions.

L'autorégulation : Vérifie et corrige la performance durant une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication.

L'identification du problème : Pour une réalisation satisfaisante, il s'agit de poursuivre le but d'une tâche langagière ou un aspect de cette tâche qui nécessite une solution.

L'autoévaluation : Évalue les habiletés à accomplir une tâche langagière ou un acte de communication. L'évaluation du résultat de sa performance langagière ou de l'apprentissage.

3) **Stratégie cognitives :** La définition de Paul Cyr pour la stratégie cognitive :

« Les stratégies cognitives impliquent une interaction entre l'apprenant et la matière à l'étude, une manipulation mentale et physique de cette matière et l'application de techniques spécifiques en vue de résoudre un problème ou

³⁹ CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p.42.

d'exécuter une tâche d'apprentissage »⁴⁰.

Selon la classification de Paul Cyr il y a douze types de stratégies cognitives :

1) Pratiquer la langue : Répétition des segments de la langue, penser ou se parler à soi-même dans la seconde langue, pouvoir utiliser les mots et les phrases apprises en classe dans des communications authentiques, retrouver les occasions de pratiquer la langue seconde.

2) Mémoriser : L'application de différentes techniques mnémotechniques.

3) Prendre des notes : Pour la réalisation d'une tâche d'apprentissage ou d'un acte de communication, noter dans un cahier : les locutions, les concepts, les mots nouveaux, les expressions.

4) Grouper : Mettre en ordre, classer et étiqueter la matière enseignée selon les catégories, les thèmes ou les fonctions langagières.

5) Réviser : Faire des révisions structurées dans le temps pour automatiser.

6) Inférer : L'inférence est importante pour l'apprentissage du vocabulaire. Cela consiste à pouvoir utiliser les éléments connus d'un texte ou d'un énoncé afin d'induire ou d'inférer le sens des éléments nouveaux ou inconnus; recourir à son intuition et deviner intelligemment. Elle s'effectue notamment à partir du contexte.

7) Déduire: Pouvoir appliquer une règle afin de produire ou de comprendre.

8) Chercher: Pouvoir utiliser les sources de référence au sujet de la langue seconde.

9) Traduire et comparer avec la langue maternelle : Stratégie de type compensatoire.

10) Paraphraser : Refaire l'énoncé des idées et sentiments exprimés par l'auteur dans nos propres termes.

⁴⁰ CYR P., *Les stratégies d'apprentissage*, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p.46 – 47.

11) Élaborer : Etablie des liens avec les éléments nouveaux et les connaissances antérieures. Association et reproduction des énoncés. L'élaboration a une place importante car elle permet de construire le sens et de réaménager les connaissances dans la mémoire à long terme. Contextualise et relie les informations nouvelles à des concepts en mémoire ou à d'autres connaissances.

12) Résumer : Faire un résumé mental ou écrit d'une règle ou d'une information présentée dans une tâche.

Chacune des catégories fait appel à des stratégies d'apprentissage différentes, pour cette raison, l'enseignant doit faire une sélection entre certaines stratégies qui pourrait être utile pour l'apprentissage du vocabulaire.

Aujourd'hui, nous avons la possibilité de différencier le bon apprenant et l'apprenant faible grâce aux recherches de Stern en 1975 et Rubin en 1981. Comme le souligne Paul Cyr : « *Nous avons vu jusqu'à présent que la recherche sur les stratégies d'apprentissage d'une L2 a d'abord tenté de décrire les comportements du bon apprenant* »⁴¹. Le bon apprenant peut adapter les stratégies d'apprentissage selon les contextes et selon les objectifs visés.

Voici les cinq règles du bon apprenant de langue, selon Naiman N⁴². et ses collaborateurs:

1) Le bon apprenant adopte une **approche active** face à la tâche d'apprentissage : s'implique dans son apprentissage ;

- recherche et exploite les occasions de faire des apprentissages ;

- planifie ses activités ;

- pratique la langue de diverses façons.

2) Le bon apprenant est conscient du fait que la langue cible est un **système** qu'il

⁴¹ CYR P., **Les stratégies d'apprentissage**, édition Clé Internationale, Paris, 1998, p.103.

⁴² NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H. et TODESCO, A., **The Good Language Learner**, Toronto, Ontario, Institute for studies in education, Toronto, 1978.

essaie de découvrir:

- se réfère de façon judicieuse à sa langue maternelle ou à une autre langue connue et fait des comparaisons pertinentes ;
- analyse la langue cible et fait des déductions ;
- établit des liens entre des éléments nouveaux et ce qui est connu.

3) Le bon apprenant reconnaît que la langue cible est un **instrument de communication** :

- recherche des occasions de pratiquer la langue en situation naturelle ;
- se préoccupe du sens, du but d'un acte de communication ;
- utilise le contexte, la situation, les gestes afin de deviner (ou inférer) le sens des énoncés ;
- utilise diverses stratégies compensatoires : paraphrases, gestes, mots empruntés à une autre langue.

4) Le bon apprenant sait prendre en compte la **dimension affective** inhérente à l'apprentissage d'une langue étrangère :

- adopte une attitude d'ouverture et de tolérance face à la langue cible et à une certaine empathie à l'endroit de ses locuteurs ;
- peut vivre avec l'incertitude, l'ambiguïté, un sentiment de frustration ou de désorientation ;
- n'a pas peur du ridicule.

5) Le bon apprenant surveille sa **performance** :

- se soucie du code linguistique, est sensible au bon usage ;
- s'informe auprès des locuteurs natifs, essaie de les imiter ;

- se corrige ;
- évalue ses performances.

3.3.Facteurs influant le choix des stratégies

Chaque apprenant est influencé différemment de l'autre apprenant. Tout le monde n'a pas la même capacité ou le même vécu.

Nous nous apercevons que dans les divers types de connaissance, le rôle de la mémoire est important. Le vocabulaire comprend deux aspects qui correspondent à deux niveaux de traitement :

- 1) l'aspect formel : sonore et graphique du mot.
- 2) l'aspect sémantique : le sens du mot.

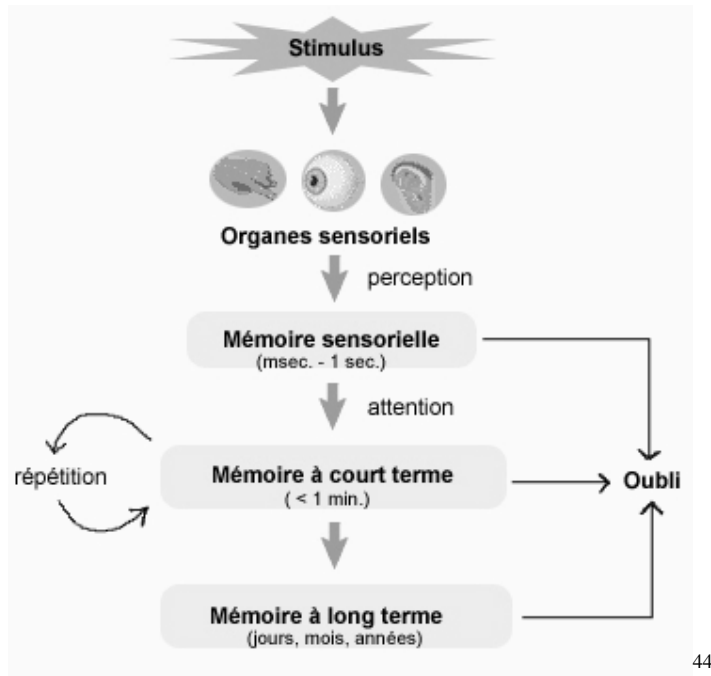
Selon John R. Andersen (1985), il y a trois étapes pour le processus d'entreposer les mots dans la mémoire avec leurs règles d'usage : « *Une étape cognitive lors de laquelle on emmagasine consciemment, une étape associative où on assimile progressivement les règles d'emploi et une dernière étape dite d'autonomie où les opérations deviennent automatiques* ». ⁴³ Pour les jeunes adultes les réseaux mentaux se forment à partir des indices sémantiques. Si ce lien sémantique n'est pas construit, le processus d'association formel ne permet pas de fixation partielle en mémoire. Les réseaux d'associations sont subjectifs et dépendent des expériences antérieures et des schémas culturels des individus.

Ces connaissances sont représentées et emmagasinées différemment dans la mémoire. La mémoire est l'unité centrale du traitement des informations. C'est un processus qui permet d'emmagasiner l'information qui vient de l'extérieur. Entre ces informations, la mémoire sélectionne ce qui est en rapport avec l'objectif et les connaissances antérieures. Selon les psychologues cognitivistes qui s'intéressent à l'organisation de la mémoire il y a trois niveaux de mémoire (Smith 1978) :

⁴³ TREVILLE, Marie-Claude et DUQUETTE, L., **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996, p.55.

Schéma 2

Le cerveau à tous les niveaux : les traces de l'apprentissage



1) La mémoire sensorielle. Elle retient les informations (stimulus) fournis par nos sens que quelques secondes.

2) la mémoire à court terme (ou empan mnémorique) sept éléments retenus que quelques minutes.

3) La mémoire à long terme: elle conserve le résumé du texte lu, sa macrostructure.

Comme l'expliquent CORNAIRE Claudette et GERMAIN Claude :

« La réserve sensorielle capte les premières impressions visuelles sous forme d'images des mots et elle le garde à peu près un quart de seconde. Puis, après une première sélection dans le corpus d'information elle envoie ces mots vers la mémoire à court terme. La mémoire à court terme donne un sens aux mots qu'elle reçoit et elle conserve cette information, et au cours des fixations suivantes, d'autres éléments

⁴⁴ Bibliothèque de l'Université McGill, **Le cerveau à tous les niveaux : les traces de l'apprentissage**, sur le lien <http://lecerveau.mcgill.ca>, Université McGill.

s'ajoutent à ceux qui sont déjà là »⁴⁵.

L'enseignant doit aider l'apprenant à organiser ses connaissances pour qu'il puisse les placer consciemment de manière organisée dans sa mémoire à long terme. Nous pouvons donner l'exemple d'un numéro de téléphone qui est un élément d'information sur le moment retenu par la mémoire sensorielle est qui ne dure que quelques secondes. Ce numéro de téléphone peut être transmis à la mémoire à court terme où l'information est retenue pendant quelques minutes. Pour nous souvenir du numéro de téléphone nous faisons appel à notre mémoire à long terme même après plusieurs jours voir des années. D'après la psycholinguistique, l'apprentissage des mots est préférable d'abord par une présentation de liste de mots pris dans une traduction ou d'autres textes et ensuite présentés en contexte. Nous pouvons utiliser certaines stratégies mnémoniques qui peuvent être décontextualisées, semi-contextualisées et contextualisées.

Le rôle du contexte a aussi une place importante car le sens d'un mot ou d'une expression est souvent déterminé par le contexte de l'énoncé dans lequel il se trouve. Nous utilisons le contexte pour deviner le sens du message. Nous devons établir des liens entre les mots, les phrases, etc. afin de mieux comprendre.

D'après Krashen (1982) nous acquérons les nouvelles connaissances dans le cerveau de deux façons :

1) Implicitement : acquisition de façon incidente, qui est complètement indépendant du savoir explicite sur la L2).

2) Explicitement : acquisition de façon consciente, avec guidage.

Chez les adultes qui apprennent une seconde langue, cette capacité est moins développée, mais nous pouvons le développer avec un enseignement stratégique. Pour Tréville et Duquette (1996), il y a un certain nombre de conditions qui dépendent de l'apprenant pour faire l'inférence lexicale à partir du contexte à savoir : La maturité langagière, c'est-à-dire les connaissances lexicales déjà acquise, la connaissance conceptuelle des mots, l'aptitude à classer les mots selon leur

⁴⁵ CORNAIRE C. et GERMAIN C., **Le point sur la lecture**, édition Clé international, Paris, 1991, p.16 – 17.

morphologie et leurs fonctions grammaticales et enfin l'exposition répétée à des mots situées dans des contextes riches.

Selon les recherches menés par les cognitivistes, l'indice de synonymie ou l'indice d'équivalence (dans la typologie de Sternberg) serait comme l'indiquent Marie - Claude Treville et Lise Duquette :

« ...le plus facilitateur pour le devinement et que les critères les plus favorables à l'apprentissage du vocabulaire par le biais de textes seraient la fréquence, la proximité d'un mot par rapport aux indices contextuels et le rapport entre les mots connus et les mots inconnus »⁴⁶.

Nous pouvons faciliter la compréhension en utilisant des synonymes ou des paraphrases lorsque nous voyons un terme ou un mot que l'apprenant risque de ne pas comprendre. Nous pouvons aussi sélectionner des termes clés afin de faciliter la compréhension. Si possible nous devons intégrer l'oral et l'écrit. Pour Sternberg (1987), la plus grande partie du vocabulaire s'apprend par le contexte. Mais chaque apprenant a une différente manière de comprendre les indices. Car l'apprenant débutant par rapport à l'apprenant expert ne connaît pas le mot et ne peut pas le mettre en relations de champs sémantiques.

La sélection du contenu joue un rôle dans les facteurs qui influent le choix des stratégies. L'enseignant doit bien sélectionner les mots à étudier dans les documents authentiques qui serviront de support à l'apprentissage de la langue. Comme l'indiquent Claudette Cornaire et Claude Germain:

« Dans la foulée, on enregistre également certains changements dans les recherches en linguistique, et on semble alors délaisser la forme des mots pour s'intéresser à l'étude de leur sens, à la relation entre eux et à la compréhension du message. Cette insistance sur le contenu resitue le vocabulaire dans une autre perspective en lui attribuant un rôle essentiel dans l'étude de la langue et, parallèlement, l'écrit est aussi l'objet d'un regain d'intérêt »⁴⁷.

Le sens prend de l'importance. Il doit faire la sélection entre les mots faciles ou difficiles, selon leurs fonctions et les besoins de l'apprenant.

⁴⁶ TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE L., **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996, p.73.

⁴⁷ CORNAIRE C. et GERMAIN C., **Le point sur la lecture**, édition Clé international, Paris, 1991, p.7.

Il faut aussi prendre en compte une certaine progression dans l'apprentissage du vocabulaire. Les niveaux de compétence langagière, d'après la description de J.P.B. Allen à trois niveaux pour l'enseignement d'une langue seconde.

1) Niveau structural (élémentaire) :

« Accent sur l'acquisition méthodique des aspects formels du lexique : structure morphologique et sémantique des mots, pratique atomisante hors contexte et présentation contrôlée de la matière fournie par des documents et situations authentiques et significatifs »⁴⁸.

2) Niveau fonctionnel (intermédiaire) : *« Accent sur le fonctionnement et le sens des mots en contexte par une manipulation des mots au niveau du discours avec une intention de communication préalable »⁴⁹.*

3) Niveau empirique (avancé) :

« Accent sur l'utilisation non analysée et naturelle du vocabulaire dans la réalisation d'objectifs sociaux, professionnels ou scolaires. La pratique est libre, non contrôlée, en interactions sociales authentiques et recours à toutes les ressources disponibles pour comprendre et communiquer en vue d'objectifs personnels »⁵⁰.

Les trois types d'enseignements doivent être complémentaires et nous pouvons utiliser les trois à la fois pour un même niveau d'apprentissage. Il en est de même pour le vocabulaire, dont l'apprentissage doit également être progressif. Il doit y avoir une véritable progression dans le vocabulaire. De même qu'avec des mots difficiles.

Il y a beaucoup de facteurs qui influent sur le choix des stratégies, en résumé, d'après la classification de Paul Cyr nous pouvons les montrer ainsi:

1) Les facteurs reliés à la personnalité :

a) Le style d'apprentissage de chaque individu (a-t-il une vision analytique ou globalisante du monde qui l'entoure ?).

⁴⁸ TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE L., **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996, p.108.

⁴⁹ TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE L., **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996, p.108.

⁵⁰ TREVILLE Marie-Claude et DUQUETTE L., **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996, p.108.

b) La tolérance à l'ambiguïté : Elle fait partie des variables affectives. Elle consiste à ne pas se sentir mal à l'aise, se sentir inquiet envers des informations vagues, incomplètes, contraires ou apparemment contradictoires. Elles peuvent faire la différence entre succès et échec.

c) La réflexion/impulsivité : l'apprenant réfléchit-il avant de parler ou se lance-t-il sans réfléchir ?

d) Extraversion/introversion : les extravertis utiliseraient un plus grand nombre de stratégies sociales et affectives alors que les introvertis plus de stratégies cognitives et métacognitives.

2) Les facteurs d'ordre biographique :

a) L'âge

b) Le sexe

c) L'origine ethnique ou la langue maternelle

3) Les facteurs d'ordre situationnel:

a. Le degré de compétence de l'apprenant

b. Les approches pédagogiques

c. La langue cible

d. Les tâches d'apprentissage

4) Les facteurs d'ordre affectif : les attitudes et la motivation.

5) Les facteurs d'ordre personnel :

a. La carrière ou l'orientation professionnelle

b. Le degré de conscience métacognitive

c. L'aptitude

3.4.Enseignement stratégique

Pour un enseignement stratégique il est nécessaire de créer un environnement approprié et de développer des stratégies d'apprentissage. La classe est le seul endroit où l'apprenant peut utiliser et apprendre le français. Donc cet environnement ne doit manquer de rien et doit être aussi riche que possible pour l'acquisition. Une variété de documents écrits doivent être disponibles dans la classe : des livres, des revues, des brochures, des journaux, des annonces publicitaires, des modes d'emploi, etc. Si cela est faisable, il faut mettre à disposition l'accès à l'internet et à divers enregistrements sonores.

Le rôle de l'enseignant a une valeur importante que se soit par un enseignant natif ou non natif. Les enseignants 'natifs', enseignent leur langue maternelle dans un milieu institutionnel et l'avantage vient de l'accent et de la connaissance de la culture de leur pays natal. Tandis que, les enseignants 'non-natifs', enseignent la langue étrangère dans un cadre institutionnel en fonction de leur degré élevé de bilinguisme. Les enseignants « non-natifs» sont en général beaucoup plus diplômés que les enseignants natifs.

L'enseignant doit mettre en oeuvre les quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire, écrire), développer les connaissances méta-linguistiques (contraster les systèmes phonologiques et linguistiques), développer les connaissances méta-cognitives (discours réflexifs sur l'enseignement-apprentissage).

Il doit connaître le public visé, les besoins langagiers, les situations de communication où il se trouve, les actes de parole et énoncés qu'il sera amené à réaliser, la compétence de communication à atteindre, les contenus grammaticaux et lexicaux à maîtriser. Il doit aussi déterminer les objectifs d'apprentissage et tenir compte de l'âge car les aptitudes d'apprentissage changent avec l'âge. Nous ne pouvons pas enseigner de la même manière à un enfant qu'à un adulte. Le contenu de l'enseignement, le registre de langue et la méthode ne seront pas le même. L'enseignant doit utiliser une langue claire sans la simplifier mais en tenant compte du niveau des apprenants. Dans une classe de débutants, il ne doit pas surcharger les apprenants car, ils n'ont pas un grand vocabulaire à leur disposition. Ils commencent

avec les petits gestes, à prononcer les phrases courtes et les expressions, puis l'écriture suit l'apprentissage. L'enseignant doit faire apprendre le mot nouveau en premier avec le geste, une image ou si possible en le montrant. Il doit le donner dans un contexte et avec la répétition, les apprenants pourront obtenir l'acquisition du nouveau mot. En général, au début de l'apprentissage, ils font des comparaisons avec leur langue maternelle. Si l'apprenant a une base solide de sa langue maternelle ou s'il a déjà appris une deuxième langue étrangère cela facilite l'apprentissage, c'est un avantage que l'apprenant soit bilingue ou trilingue. De cette manière l'apprenant trouve l'occasion de faire plusieurs comparaisons pour l'acquisition de la nouvelle langue. Au début ils pensent comme dans leur langue maternelle, ils cherchent à apprendre par l'intermédiaire des traductions directes et mot à mot. Ceci ne devrait plus durer par la suite. Après avoir acquis le logique ils essayent de penser dans la seconde langue. Il y a aussi des étudiants qui n'ont pas de connaissances suffisantes de leur langue maternelle, cela rend l'apprentissage plus difficile. L'enseignant doit encourager les apprenants à prendre des risques et faire des erreurs sans qu'ils se sentent ridicule, car l'erreur fait partie du processus d'apprentissage. Quelles que soient les conditions, l'enseignant doit faire apprendre rapidement et le mieux possible la langue étrangère et les résultats devraient être les mêmes pour tous.

Pareillement, l'apprenant a un rôle et il doit avoir une volonté personnelle. Il doit être motivé, ayant un désir intérieur et doit prendre du plaisir à apprendre le français, sans le voir comme une obligation. Cette motivation devra être durable. L'enseignant doit apprécier les efforts des volontaires (motivés) et convaincre ceux qui sont moins motivés. A ce moment là le rôle du professeur devient guide. Les apprenants sont des adultes débutants et parfois des faux débutants. Ils ont tous le même objectif. Moins nombreux sont les d'étudiants dans les classes, plus l'apprentissage atteint son objectif. La capacité de l'apprentissage change de personne en personne. L'apprenant doit lui-même prendre en charge son apprentissage, avec la conscience du processus d'apprentissage. Il doit bien définir ses besoins et faire l'organisation de son apprentissage. Il doit savoir travailler en groupe aussi bien qu'en individuel. S'auto-évaluer et réajuster son apprentissage.

Nous ne pouvons pas nier l'importance de la culture dans la langue étrangère. La

langue et la culture sont liées de façon naturelle. La langue n'est pas seulement un outil de communication, mais elle nous donne aussi une vision du monde, une certaine manière de pensée, une appartenance de vivre dans une société. La culture est tissée avec notre langue. Nous l'apprenons tous les jours dans la vie quotidienne. Elle est intégrée dans notre propre caractère et elle fait parti de nous même, elle forme notre identité et notre histoire. La culture permet d'établir un rapport fondamental entre le réel, l'individu et la langue. Elle procure un sentiment d'identité et de continuité, en permettant de faire des échanges et des partages avec les autres. Nous devons enseigner la langue et la culture en même temps. Nous ne pouvons pas enseigner uniquement la langue écrite, sinon les apprenants ne parleront que la langue de classe, littéraire, comme le livre de Champion par une simple répétition. La langue n'est pas une chose simple que nous puissions réduire. La langue est l'outil essentiel de la culture et elle donne la possibilité de diffusion. Elle transmet toute la culture du pays. Certains mots n'ont pas de sens dans d'autres langues. Exemple : machins, trucs, etc. Nous ne retrouvons pas les mêmes mots avec les mêmes sens dans d'autres cultures. Par exemple la cuisine est un langage spécifique, et des mots portent, les éléments culturels. Apprendre une langue c'est apprendre aussi la culture. Comme l'indique l'UNESCO :

*«La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances».*⁵¹

Nous devons enseigner la culture de la langue, l'histoire, la géographie, la musique, les traditions, les danses traditionnelles, l'artisanat, les recettes de cuisines traditionnelles, les croyances, l'histoire, les expressions, etc. Tous sont transmis avec la langue, par l'écrit ou par l'oral, de génération en génération.

La culture crée des passerelles avec l'étude des langues dans le monde entier. Dans l'histoire nous voyons les échanges effectués entre les civilisations. Par le biais du

⁵¹ Définition conforme aux conclusions de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (MONDIACULT, Mexico, 1982), **Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle**, sur le lien www.unesco.org

commerce, des techniques, etc. Les lieux géographiques aussi contiennent un passé historique et culturel, puisque ces lieux étaient le point de rencontre de nombreuses langues, coutumes et croyances. Avec l'apprentissage des langues étrangères, nous pouvons améliorer la communication dans le monde entier.

Les références socioculturelles permettant de donner sens à l'image. Elles peuvent être différentes de l'une à l'autre. Chaque individu construit le sens avec ses propres références. Les mots permettant de désigner les objets, les êtres, les situations les identifient, et en font des objets de perception. Les connaissances, les images mentales, l'environnement, la perception du monde, la culture jouent un rôle important dans le décodage de ce que nous percevons. Chacun crée son support imagé de sens avec ses propres caractéristiques culturelles. Nous ne pouvons pas apprendre la langue avec une simple mémorisation, elle ne sera pas suffisante. Car la langue est un outil de communication et d'apprentissage. La langue porte le sens. Elle doit permettre à l'apprenant d'atteindre les images mentales que nous appelons des représentations sémantiques. Si nous donnons un mot hors contexte aux apprenants et nous demandons ce qu'ils perçoivent de cette image visuelle, nous allons obtenir un résultat différent de chacun à l'autre qui est liée à la culture personnelle, les connaissances, le sexe, le milieu socioculturel, etc.

Chaque individu a sa propre culture générale, l'ensemble de la connaissance sur le monde. Qui est créée avec l'éducation, l'enseignement et aussi avec sa propre construction. Cette culture peut être la langue étrangère, l'histoire, la musique, l'art, la littérature, le cinéma, le théâtre, etc. Tout le monde reflète le milieu qu'il fréquente et son appartenance avec le langage qu'il utilise. Par exemple la manière de l'utilisation de l'orthographe donne des indices sur le niveau du français, de la grammaire et le niveau scolaire. Les formes d'expressions et le vocabulaire utilisés, donne aussi des indices sur sa culture et le milieu fréquenté. La langue permet donc un découpage culturel perceptif. Comme l'indique la citation de Édouard Herriot : *« La culture, c'est ce qui reste quand on a tout oublié ».*

QUATRIEME CHAPITRE

4. PRESENTATION DU DEPARTEMENT PREPARATOIRE DU FRANÇAIS A L'UNIVERSITE DE MARMARA. (ANNEE 2005 – 2006)

Le français langue étrangère (FLE) est l'enseignement du français comme langue d'apprentissage aux personnes ayant une autre langue maternelle. Il ne faut pas confondre avec le français langue seconde (FLS) qui signifie, comme l'indique Christine Tagliante :

« On s'accorde néanmoins pour dire qu'il s'agit d'une langue qui, généralement léguée en héritage par l'histoire, a conservé un statut plus ou moins officiel et se trouve assez fréquemment utilisée par l'administration du pays, l'enseignement et les médias. Les enfants de ce pays ont une autre langue maternelle, mais ils sont souvent en contact avec le français, qu'ils entendent parler beaucoup de situations de la vie quotidienne »⁵².

Enseigner le français, est aussi apprendre aux apprenants à communiquer en français. Le français est une langue vivante. C'est une langue parlée et écrite. Nous apprenons plus le français au moyen des écrivains classiques comme dans la méthode traditionnelle. Ce qui ne facilite pas l'apprentissage de la langue. Savoir les règles grammaticales et la conjugaison n'est pas suffisante pour utiliser le langage dans le milieu réel. Cela présente des problèmes de communication orale et écrite. L'enseignement de la langue n'est pas une simple pédagogie de la transmission de connaissances comme l'indique Besse :

« Bref, dans l'enseignement / apprentissage d'une langue, on enseigne et on apprend beaucoup plus que ce qu'on sait réflexivement sur elle, un peu comme on pratique sa langue maternelle sans avoir une conscience constante et complète des règles que l'on suit intuitivement : la didactique d'une langue naturelle ne peut se borner, à notre avis, à la simple pédagogie d'un ou des savoir(s) qu'on en possède à une époque données »⁵³.

Pour cette raison nous essayons d'utiliser une approche communicative. Dans l'apprentissage de la langue l'apprentissage du vocabulaire tient une place importante pour plusieurs raisons. Les enseignants sont souvent déçus des manques et de la pauvreté du vocabulaire des apprenants. Sans le vocabulaire nous ne pouvons

⁵² TAGLIANTE C., **La Classe de Langue**, édition Clé International, Paris, 1994, p.7.

⁵³ BESSE H., **Méthode et pratiques des manuels de langue**, édition Didier, Paris, 2002, p.11.

pas utiliser la langue. Il existe une différence entre l'enseignement du français langue maternelle et l'enseignement du français langue étrangère. Nous construisons la langue maternelle dès la naissance avec les premiers mots. Nous l'apprenons tout d'abord dans la famille, et ensuite avec notre entourage. Dans la langue maternelle nous ne pensons pas pour parler cela vient automatiquement. Chacun a une compétence de savoir et savoir-faire. Le vocabulaire devrait être considéré comme essentiel à la communication. Le français et le turc sont différents de l'un et de l'autre. Chaque langue a sa propre structure. Par exemple le turc ne contient pas d'article. Cela nécessite un par cœur avec le mot à apprendre. Il faut éviter tout ce qui peut décourager l'apprenant. Comme la traduction, cela peut être utile pour les étudiants avancés, mais pas pour les débutants. Donner une traduction sera plutôt décourageant car la traduction nécessite une bonne maîtrise des deux langues. La langue est tout un système. Ce n'est pas une liste de mots, mais un ensemble structuré et articulé. Nous ne devons pas réduire la somme des éléments. Car le français se définit par ses relations structurales et non pas par l'addition des mots du dictionnaire ou des notions isolées. Un mot hors du contexte ne signifie rien. Nous éviterons pour la même raison d'enseigner par listes de mots ou de paradigmes. Nous ferons comprendre et produire à l'apprenant, au moyen d'un enseignement dialogué, un certain nombre d'actes de parole.

4.1.Enseignement du français langue étrangère en classe de préparatoire à l'Université de Marmara.

Le département préparatoire a été instauré en 1988, d'abord pour le Département des Sciences Politiques et Administratives, et après en 1995 pour le Département de Didactique du Français Langue Etrangère. Dans le département des langues étrangères il y a trois sections :

- 1) Les classes préparatoires d'anglais.
- 2) Les classes préparatoires de français.
- 3) Les classes préparatoires d'allemand.

Les classes préparatoires en français se divisent en deux :

- 1- Préparation aux Sciences Politiques et Administratives à Tarabya
- 2- Préparation à la Didactique du Français Langue Etrangère à Göztepe.

Le programme suivi est le même pour chacun des deux sections.

L'objectif principal des classes préparatoires de l'Université de Marmara est d'abord de permettre à tous les étudiants d'atteindre un bon niveau de maîtrise de la langue française (compétence de lecture, d'écriture, d'expression orale et écrite). Ce niveau est requis par ce département, et est indispensable pour pouvoir continuer leurs études. A la fin de l'année préparatoire les étudiants doivent avoir un niveau 5 du DELF 2eme degré.

Au cours de l'année académique 2005–2006, l'équipe pédagogique des classes préparatoires est constituée de 22 enseignants. Ils sont âgés de 28 à 61 ans. La plupart des enseignants sont diplômés des lycées français, et ont fait en général des études dans le département de la philologie française, ou dans le département de Didactique du FLE. Qu'un seul professeur est diplômé du département de la Géographie en France et un seul enseignant français donne des cours à Tarabya pour le département des Sciences Politiques. Une équipe de quatre enseignants ne donnent pas de cours durant toute l'année, mais sont responsables de préparer les feuilles de grammaire, vocabulaire, tests, devoirs notés, contrôles, l'examen final et rattrapage. Chaque année, les enseignants ont la possibilité de participer à des différents stages organisés par l'Institut Français, sur diverses matières. Par exemple : Pratiques de Classe, FOS (Français Sur Objectifs Spécifiques), simulation, etc. Chaque été deux enseignants sont envoyés en France pour un stage d'été destiné aux professeurs de FLE (Français Langue Etrangère).

Les étudiants suivent cinq périodes de français par jour, du lundi au vendredi ou bien 25 heures par semaine au total. La 1^{ère} période est considérée comme 2 périodes avec une durée de 90 minutes et les deux autres périodes durant 75 minutes. Chaque classe travaille avec deux professeurs qui utilisent le même manuel. Chacun reprend la suite de la leçon. Le 1^{er} semestre le 1^{er} professeur intervient 2 jours dans la classe et le 2eme professeur 3 jours. Le 2eme semestre le 1^{er} professeur intervient 3 jours dans la

classe et le 2eme professeur 2 jours.

Voici le tableau des horaires de l'année académique 2005 – 2006:

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
		EXAMEN		
08:30 – 09:30	08:30 – 09:30	DE	08:30 – 09:30	08:30 – 09:30
		CONTROLE		
09:40 – 10:40	09:40 – 10:40		09:40 – 10:40	09:40 – 10:40
10:50 – 11:50	10:50 – 11:50		10:50 – 11:50	10:50 – 11:50
Pause de déjeuner	12:00 – 12:45		Pause de déjeuner	12:00 – 12:45
13:15 – 14:15			13:15 – 14:15	
14:25 – 15:25			14:25 – 15:25	

Note : entre deux heures de cours il y a une pause de 10 minutes.

Les étudiants sont admis au Département de Didactique du Français Langue Etrangère, s'ils obtiennent la note exigée en langue étrangère au concours de sélection organisé, par le Centre de Sélection et de Placement Universitaire (ÖSYM). Les contingents des étudiants admissibles sont déterminés par le Conseil de l'Enseignement Supérieur (YÖK), la capacité d'accueil est de 70 personnes pour le département des Sciences Politiques et 50 personnes pour les classes préparatoires du département de Didactique du Français Langue Etrangère. Cette capacité augmente avec les apprenants qui redoublent. La durée du programme de licence est de 4 ans (8 semestres) et la langue d'enseignement est le français. Les étudiants qui n'ont pas un niveau suffisant en langue française suivent un an de cours préparatoire à l'Ecole Supérieure des Langues Etrangères.

Dans chaque classe préparatoire au maximum il y a 25 étudiants. Les étudiants viennent de toutes la Turquie. Ils sont diplômés des lycées classiques, lycées

Anatoliens et des lycées privés. En général il parlent l'anglais, certains l'allemand et d'autre aucune langue étrangère.

Au cours de l'année académique 2005 – 2006, Il y a eu 5 classes pour le département des Sciences Politiques et 4 classes pour les classes préparatoires du département de Didactique du Français Langue Etrangère. Au total il y a 172 étudiants dans les classes préparatoires. 7 étudiants ne sont pas du tout rentrés à l'examen final de cette année universitaire et 35 étudiants n'ont pas pu participer à l'examen final, car ils n'ont pas suivi les cours ou bien n'ont pas voulu continuer leurs études. Ils devront recommencer la classe préparatoire l'année prochaine. 81 étudiants ont réussi l'examen final (38 étudiants du département de Didactique du Français Langue Etrangère et 43 étudiants du département des Sciences Politiques). Les étudiants ayant échoués à l'examen final (seulement ceux qui ont une moyenne entre 55 et 59) ont pu participer à l'examen de rattrapage. 8 étudiants du département de Didactique du Français Langue Etrangère et 11 étudiants du département des Sciences Politiques ont passé l'examen de rattrapage qui a eu lieu le 26 Juillet 2006. Seulement 2 étudiants ont échoués à cet examen.

Voici les examens de l'année académique 2005 – 2006 :

- Au total, il y a 8 contrôles continus : 4 pour le 1^{er} semestre et 4 pour le 2eme semestre. Ces contrôles continus sont composés de trois parties : compréhension d'orale, compréhension écrite et de l'expression écrite.
- 14 tests de vocabulaire – grammaire qui sont basés sur les unités des semaines précédentes.
- Examen d'oral : A la fin de chaque semestre il y a un examen oral.
- Examen final : Les étudiants des classes préparatoires peuvent participer à cet examen s'ils n'ont pas de problème d'absence.

Le barème et la durée dépendent de la difficulté des examens.

Le pourcentage des examens :

1^{er} Semestre		2eme Semestre	
Contrôles Continus	% 20	Contrôles Continus	% 20
Test (grammaire – vocabulaire)	% 10	Test (grammaire – vocabulaire)	% 10
Dictée	% 2	Devoir de semestre	% 2
Lecture	% 2	Exposé Oral	% 2
Participation + devoir rendu	% 2	Examen oral	% 6
Examen oral	% 4		
Total	% 40	Total	% 40
Examen Final			
La note finale de l'année		% 60	

Note de réussite : La note de réussite est de 60 sur 100. (Nous prenons %40 de la totalité des examens de contrôles continus avec %60 de l'examen final ou de l'examen de rattrapage).

Les étudiants qui échouent à l'examen final avec une moyenne entre 55 et 59, sont autorisés à se présenter à l'examen de rattrapage 10 jours après l'examen final. En cas d'échec à l'examen de rattrapage, ils peuvent participer à l'examen de septembre qui sert en même temps à préciser le niveau des étudiants. Les étudiants qui n'ont pas validé une année sont autorisés à redoubler. A la fin des deux années préparatoires, s'ils échouent de nouveau, les étudiants des Sciences Politiques et Administrative peuvent continuer leurs études à l'Université d'Istanbul ou dans une autre université ayant le Département des Sciences Politiques et Administratives en Turc. Mais les étudiants de Didactique du Français Langue Etrangère ne conservent pas leurs droits

de continuer leurs études.

La correction des examens se fait d'une manière différente. Le premier professeur corrige les copies de la moitié de la classe et le deuxième professeur de l'autre moitié. Et parfois tous les professeurs corrigent les copies des autres classes.

Voici notre calendrier académique 2005 – 2006 pour les classes préparatoires en français

1	03 Octobre	5	
2	10 Octobre	5	10 Octobre GV - 1
3	17 Octobre	5	20 Octobre GV - 2
4	24 Octobre	5	26 Octobre C - 1 27 Octobre GV - 3
5	31 Octobre	0	1 semaine de vacances (Seker Bayrami)
6	07 Novembre	5	
7	14 Novembre	5	14 Novembre GV - 4
8	21 Novembre	5	23 Novembre C - 2
9	28 Novembre	5	01 Décembre GV - 5
10	05 Décembre	5	
11	12 Décembre	5	12 Décembre GV - 6 et 14 Décembre C - 3
12	19 Décembre	5	
13	26 Décembre	5	29 Décembre GV - 7
14	02 Janvier	5	04 Janvier C - 4 et 5 – 6 Janvier Examen Oral
15	09 Janvier	0	1 semaine de vacances (Kurban Bayrami)
16	16 Janvier	0	Vacances semestriel
17	23 Janvier	0	Vacances semestriel
18	30 Janvier	5	01 Février Bilan de GV
19	06 Février	5	
20	13 Février	5	13 Février GV - 8
21	20 Février	5	
22	27 Février	5	01 Mars C - 5 et 02 Mars GV - 9
23	06 Mars	5	
24	13 Mars	5	13 Mars GV - 10
25	20 Mars	5	
26	27 Mars	5	29 Mars C - 6 et 30 Mars GV - 11
27	03 Avril	5	
28	10 Avril	5	10 Avril GV - 12
29	17 Avril	0	Vacances de printemps (bahar tatili)
30	24 Avril	5	
31	01 Mai	5	03 Mars C - 7 et 04 Mars GV - 13
32	08 Mai	5	
33	15 Mai	4	
34	22 Mai	5	
35	29 Mai	5	29 Mai GV - 14 et 31 Mars C - 8
36	05 Juin	5	07 et 08 Juin Examen Oral 2
12 Juin			Examen Final
26 Juin			Examen de rattrapage

G – V = Grammaire et vocabulaire

C = Contrôle continue

4.2.Manuel et méthode enseignée (Champion I et Champion II)

Nous avons la possibilité de trouver une grande variété de méthodes dans le marché. En choisissant la méthode nous devons faire attention à deux points. Premièrement à la forme et deuxièmement au contenu. Quand nous disons forme, nous parlons de l'apparence et y compris les accessoires, c'est-à-dire le cahier d'exercices, les cassettes, cahier d'évaluation, guide pédagogique etc. L'usage d'une méthode est lié à sa forme, car sans ces accessoires nous ne pouvons pas exercer la méthode. Au niveau du contenu, c'est le public visé qui est pris en compte.

Entre toutes ces variétés de méthodes dans les classes préparatoires de l'année académique 2005 -2006 nous avons utilisés Le Champion 1 et Le Champion 2 qui s'adressent à des grands adolescents, adultes et faux débutants en FLE. C'est une méthode de FLE qui permet l'apprentissage du français et à la préparation du DELF. Parvenir à la maîtrise rapide des contenus linguistiques et communicatifs nécessaires aux échanges de la vie quotidienne, à l'oral et à l'écrit. L'auteur de la méthode indique :

« Cette méthode leur permet de communiquer dans des situations de vie courante, à l'oral et à l'écrit ; elle prépare également l'apprenant au passage de l'unité A1 du DELF et à la maîtrise des éléments nécessaires à la présentation de l'unité A4 lorsque celle-ci est placée en première ou deuxième position »⁵⁴.

Depuis 4 ans Les manuels CHAMPION 1 et 2 sont utilisés dans les classes préparatoires. Champion a été diffusé en 2001 par CLE – International et c'est l'un des derniers exemples de l'approche communicative. Nous allons essayer d'analyser les manuels utilisés dans le cadre de l'utilisation du vocabulaire.

Le Champion 1, aide à rentrer dans le dialogue le plus vite possible et il encourage les apprenants à les adapter à la vie courante. Il met l'accent sur les contextes de la vie quotidienne d'une façon ludique axée essentiellement sur le savoir-faire, ainsi que la communication sur les sujets familiers. C'est l'enseignement d'un vocabulaire

⁵⁴ MONNERIE – GOARIN A. et SIREJOLS E., *Champion 1, Livre du professeur*, édition CLE International, Paris, 2001, p.2.

pratique et moderne, il ne donne que de la grammaire essentielle. L'objectif est d'apprendre le français chaque jour et jour après jour. Les dialogues se déroulent dans un quartier d'une ville de province et mettent en scène des personnages de niveaux sociaux culturels variés. Ces personnages apparaissent à la fois dans les dialogues de départ et dans les différentes activités proposées. L'apprenant se voit proposer des activités à partir d'un dialogue oralisé (observation, répétition, rédaction, exercices de prononciation, etc.). Nous pouvons le voir en détail, avec plus de précisions, dans les grilles d'analyses.

4.2.1. Grilles d'analyses de Champion I et Champion II

Grille d'analyse Champion I

1. Fiche Signalétique

Titre : CHAMPION 1, méthode de français

Auteur : Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Sirejols

Editeur : CLE International 2001 / Nouvel Edition

2. Descriptif du matériel didactique

Pour l'enseignant : Guide pédagogique, 3 Cassettes audio, 1 cahier d'exercice

Pour l'apprenant : Livre de l'élève (Accompagné d'un livret de corrigés des exercices et de transcription des enregistrements), cahier d'exercice. (Accompagné d'un livret de corrigés des exercices).

Matériel didactique : Des cassettes audio ou CD.

3. Public Visé

Age: Grand adolescents, adultes et faux débutants.

Leur connaissance en LE : Les apprenants n'ont besoin d'aucune connaissance préalable en français pour aborder la méthode.

4. Objectifs généraux du livre :

Les objectifs généraux sont d'acquérir les niveaux de compétence suivants :

- Maîtrise du français dans les situations de la vie quotidienne, et permet également la préparation aux unités A1 et A4 du DELF.

5. Type de langue privilégiée

Français courant, langue de communication en situation de vie quotidienne.

6. Finalité

Apprendre à communiquer à l'oral comme à l'écrit dans des situations de vie quotidiennes. Les dialogues se déroulent dans un quartier d'une ville de province et mettent en scène des personnages de milieux socioculturels variés.

7. Type de méthode

Approche communicative. L'approche communicative est prise de position méthodologique. Le professeur est près de l'apprenant pour l'accompagner et non pas pour le diriger.

8. Structure de la méthode

Plan d'ensemble : Le livre de l'élève s'organise autour de seize unités basées sur des thématiques variées, comportant chacune trois séquences.

Détail d'une unité :

Chaque unité se compose ;

- D'une première séquence à dominante 'oral' avec un dialogue entre des personnages. Ce support oral est suivi d'exercices de grammaire qui reprennent ou approfondissent les points de grammaire et les actes de parole présentés dans les dialogues. (2 pages)

- D'une séquence à dominante 'écrit' avec un document portant sur le même thème que le contenu du dialogue permettant d'exploiter un savoir-faire et de fixer des acquis grammaticaux (2 pages)

- D'une séquence à dominante 'compétences', avec des activités de phonétique, de la compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite et la production écrite. Les supports utilisés pour la compréhension reprennent les points grammaticaux et lexicaux des deux premières séquences. (2 pages).

- Pour chaque unité, on travaille en parallèle le code oral et le code écrit. Toutes les quatre unités, un 'bilan' permet de faire le point sur les savoirs linguistiques et communicatifs travaillés dans les unités précédentes. La méthode propose également un précis grammatical reprenant les points travaillés dans la méthode et de préparer à l'unité A1, A4 du DELF avec des sujets-types.

- Le Cahier d'exercice propose pour chaque unité des activités complémentaires qui comprennent des exercices de vocabulaire, grammaire, compréhension écrite, la phonétique, la graphie, la compréhension orale et la production écrite et qui reprennent la thématique de chaque unité et favorisent ainsi un approfondissement des acquis et des compétences. Il est accompagné d'un support audio. Il reprend l'organisation du livre de l'élève. Un livret avec les corrigés des exercices l'accompagne.

Récapitulation et annexes :

- Livre de l'élève : précis grammatical, tableaux de conjugaison

- Le cahier d'exercice : lexique présentant les mots introduits dans les 16 unités du livre de l'élève.

9. Contenue linguistique

La grammaire est progressive et l'on travaille l'aspect communicatif à partir des actes de parole.

Analyse du type de langue : langue de communication courante.

Lexique : Nombre de mots non précisé.

Rapport oral/écrite : Oral et écrit traités en parallèle.

Exercices de langue et activités :

- Séquence à dominante 'oral' :

- Dialogue entre les personnages du quartier
- 'Entraînez-vous' ; exercices à faire à l'oral à faire à l'aide de la bande de son.
- Exercices de grammaire ; des tableaux complètent les exercices oraux.

- Séquence à dominante 'écrit' :

- Documents fabriqués pour des besoins de méthode imitant des articles de journaux, des biographies, des publicités, des sondages, des écrits personnels...
- Entraînez – vous : Présentation d'écrit fonctionnels.
- Vocabulaire ; exercice à trous, de transformation, de classement...
- Grammaire ; des tableaux complètent les exercices de transformation et de réemploi

- Séquence permettant de travailler les compétences de compréhension et de production :

- Phonétique : Activités à partir de la bande son.
- Graphie : Activités de découverte du code écrit, dictées.
- Ecouter : Activités de compréhension à partir de la bande son.
- Parler : Activités de production orale basées sur les actes de parole étudiés.
- Lire : Lecture de documents "authentiques".
- Ecrire : Situations d'écrits simples en relation avec le thème abordé.

10. Durée et rythme d'apprentissage

Environ 150 heures

11. Objectif Communicative (Savoir – faire)

Poser des questions, parler des goûts et de sentiments, exprimer la surprise – la satisfaction. Saluer, se présenter, identifier quelqu'un, faire répéter, demander/dire comment on va, remercier, prendre congé...

12. Phonétique

Traitée de manière systématique dans CHAMPION 1. Entraînement à la phonétique, à l'intonation, à la phonie/graphie. Rythme de la phrase courte et répétition.

13. Appareil de contrôle

Huit pages de 'Bilan' situées toutes les trois unités, permettant d'évaluer les quatre compétences (CO, PO, CE, PE).

14. Rôle de l'image

Types d'images : En général en couleur, dessins, photos authentiques et fabriqués.

Rôle de l'image : Image de type situationnel. Point de départ pour l'activité de production orale et écrite.

15. Contenu lexical

Compréhension et acquisition des mots courants, en nombres non précisés, de la vie quotidienne.

16. Contenu Socio- culturel

Présent mais pas dans une rubrique distincte.

- Aspect implicite : les coutumes et les habitudes
- Aspect explicite : des activités de la vie quotidienne.

Grille d'analyse Champion II

1. Fiche Signalétique

Titre : CHAMPION 2, méthode de français

Auteur : Annie Monnerie-Goarin, Evelyne Sirejols

Editeur : CLE International 2001 / Nouvel Edition

2. Descriptif du matériel didactique

Pour l'enseignant : Guide pédagogique, 2 Cassettes audio, 1 cahier d'exercice

Pour l'apprenant : Livre de l'élève (Accompagné d'un livret de corrigés des exercices et de transcription des enregistrements), cahier d'exercice. (Accompagné d'un livret de corrigés des exercices).

Matériel didactique : Des cassettes audio ou CD.

3. Public Visé

Age: Grand adolescents, adultes et niveau intermédiaire.

Leur connaissance en LE : Les apprenants ont besoin d'une connaissance de niveau intermédiaire.

4. Objectifs généraux du livre :

Les objectifs généraux sont d'acquérir les niveaux de compétence suivants :

- Maîtrise du français dans les situations de la vie quotidienne,
- Préparation aux unités A2, A3 et A4 du DELF.

5. Type de langue privilégiée

Français courant, langue de communication en situation de vie quotidienne.

6. Finalité

Apprendre à communiquer à l'oral comme à l'écrit dans des situations de vie quotidiennes. Les dialogues se déroulent dans un quartier d'une ville de province et mettent en scène des personnages de milieux socioculturels variés.

7. Type de méthode

Approche communicative. L'approche communicative est prise de position méthodologique. Le professeur est près de l'apprenant pour l'accompagner et non pas pour le diriger.

8. Structure de la méthode

Plan d'ensemble : Le livre de l'élève s'organise autour de douze unités basées sur des thématiques variées : faits divers, sports, spectacles, alimentation, mode,

logement, famille, animaux, environnement, santé, consommation, langue étrangère. Le livre de l'élève s'organise autour de douze unités basées sur des thématiques variées, comportant chacune trois séquences.

Détail d'une unité :

Chaque unité se compose ;

- D'une première séquence à dominante 'oral' avec un dialogue et des exercices de grammaire (2 pages).
- D'une séquence à dominante 'écrit' avec un document portant sur le même thème que le dialogue permettant d'exploiter un savoir-faire et de fixer des acquis grammaticaux (3pages).
- D'une séquence à dominante 'compétences', qui est axée sur les quatre types de compétences : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite (3 pages).
- Pour chaque unité, on travaille en parallèle le code oral et le code écrit. Toutes les quatre unités, un 'bilan' permet de faire le point sur les savoirs linguistiques et communicatifs travaillés dans les unités précédentes. La méthode propose également un précis grammatical reprenant les points travaillés dans la méthode. Et de préparer à l'unité A2, A3 et A4 du DELF avec des sujets-types.
- Le Cahier d'exercice propose pour chaque unité des activités complémentaires qui comprennent des exercices de vocabulaire, grammaire, compréhension écrite, la phonétique, la graphie, la compréhension orale et la production écrite et qui reprennent la thématique de chaque unité et favorisent ainsi un approfondissement des acquis et des compétences. Il est accompagné d'un support audio. Il reprend l'organisation du livre de l'élève. Un livret avec les corrigés des exercices l'accompagne.

Récapitulation et annexes :

- Livre de l'élève : précis grammatical, tableaux de conjugaison.
- Le cahier d'exercice : lexique présentant les mots introduits dans les 12 unités du livre de l'élève.

9. Contenu linguistique

La grammaire est progressive et l'on travaille l'aspect communicatif à partir des actes de parole.

Analyse du type de langue : Langue de communication courante.

Lexique : Nombre de mots non précisé.

Rapport oral/écrite : Oral et écrit traités en parallèle.

Exercices de langue et activités :

- Séquence à dominante 'oral' :

- Dialogue entre les personnages du quartier.
- 'Entraînez-vous' ; exercices à faire à l'oral à l'aide de la bande de son.
- Exercices de grammaire ; des tableaux complètent les exercices oraux.

- Séquence à dominante 'écrit' :

• Documents fabriqués pour des besoins de méthode imitant des articles de journaux, des biographies, des publicités, des sondages, des écrits personnels...

- Entraînez – vous : Présentation d'écrits fonctionnels.
- Vocabulaire ; exercice à trous, de transformation, de classement...
- Grammaire ; des tableaux complètent les exercices de transformation et de réemploi.

- Séquence permettant de travailler les compétences de compréhension et de production :

- Phonétique : Activités à partir de la bande son.
- Graphie : Activités de découverte du code écrit, dictées.
- Ecouter : Activités de compréhension à partir de la bande son.
- Parler : Activités de production orale basées sur les actes de parole étudiés.
- Lire : Lecture de documents "authentiques".
- Ecrire : Situations d'écrits simples en relation avec le thème abordé.

10. Durée et rythme d'apprentissage

Environ 150 heures.

11. Objectif Communicative (Savoir – faire)

Faire une description physique, s'exprimer, donner son opinion, utilisation des formules de politesses, exprimer un conseil, désigner un objet ou une personne, se plaindre, exprimer une hypothèse...

12. Phonétique

Traitée de manière systématique dans CHAMPION 2. Entraînement à la phonétique, à l'intonation, à la phonie/graphie. Rythme de la phrase courte et t répétition.

13. Appareil de contrôle

Huit pages de 'Bilan' situées toutes les trois unités permettant d'évaluer les quatre compétences (CO, PO, CE, PE).

14. Rôle de l'image

Types d'images : En général en couleur, dessins, photos authentiques et fabriqués.

Rôle de l'image : Image de type situationnel. Point de départ pour l'activité de production orale et écrite.

15. Contenu lexical

Compréhension et acquisition des mots courants, en nombres non précisés, de la vie quotidienne.

16. Contenu Socio- culturel

Présent mais pas dans une rubrique distincte.

- Aspect implicite : les coutumes et les habitudes
- Aspect explicite : des activités de la vie quotidienne

4.3.Lexique du manuel Champion I de l'unité 0 à 4

Voici les cinq premiers chapitres de Champion 1 ci-dessous pour mieux montrer le but et l'objectif du vocabulaire. Chaque mot peut être utilisé dans de différents champs lexicaux selon le contexte utilisé. Nous ne recommandons pas l'apprentissage du vocabulaire avec une liste de mots. Les mots que nous apprenons hors du contexte sont isolés et ne signifient rien.

CHAMPION I

UNITE 0

La première leçon est très importante pour les deux côtés car elle est définitive. L'enseignant va mettre ses limites, il commence à jouer son rôle de guide. Les apprenants de leur côté vont voir le niveau de tolérance de l'enseignant. Si leur guide joue bien son rôle, s'il est lui-même ou s'il est comme quelqu'un qui ne l'est pas en réalité. Sa présence doit être suffisante pour avoir l'attention de la classe. Il ne doit pas faire semblant d'être comme une personne qui ne l'est pas. En parlant avec une voix calme, il doit se présenter et faire la connaissance avec les apprenants et savoir sa responsabilité envers eux. Après un bref instant de connaissance il doit commencer à son cours.

But : On voit les premiers dialogues avec une communication minimale. Le but est de faire un échange de mots entre les apprenants et l'enseignant. Comment se présenter, présenter quelqu'un, saluer, remercier... Pouvoir demander un renseignement, dire son nom, l'alphabet français, se débrouiller, etc. On jette un coup d'œil sur la France. Que savent les apprenants sur le pays, sur les français, leur culture. On montre que le français n'est pas seulement parlé en France.

Objectif de vocabulaire :

La France c'est

Concorde	(n.pr.)
Coupe du monde de football	(gr. de mots)
Découvrir	(v.)
Europe	(n.m. et n.pr.)
France	(n.f. et n.pr.)
Fromage	(n.m.)
Les châteaux de la Loire (Chambord)	(n.pr.)
Mode	(n.f.)
Monde	(n.m.)
Parfum	(n.m.)

Se présenter, présenter quelqu'un, une personne

Enfant	(n.m.)
Femme	(n.f.)
Fille	(n.f.)
Fils	(n.m.)
Mari	(n.m.)
Monsieur	(n.m.)
Présenter	(v.)

Saluer

Bonjour	(n.m.)
Madame	(n.f.)
Mademoiselle	(n.f.)

Prendre congé

(A) bientôt	(adv.)
(A) Demain	(adv. et n.m.)
(A) Lundi	(n.m.)
Au revoir	(n.m.)
Prendre	(v.)
Salut	(n.m.)

Vous excuser

Excuser	(v.)
Excusez-moi	(gr. de mots)
Pardon	(n.m.)

Remercier

Beaucoup	(adv.)
Merci	(n.m. et interj.)
Merci beaucoup	(gr. de mots et interj.)
Remercier	(v.)

Demander un renseignement

Demander	(v.)
Dire	(v.)
Gare	(n.f.)
Pouvoir	(v.)
Renseignement	(n.m.)
Trouver	(v.)

Demander un objet

Billet	(n.m.)
S'il vous plait	(gr. de mots)
Vouloir	(v.)

L'Alphabet français

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W	
X Y Z	
Consonne	(n.f.)
Épeler	(v.)
Voyelle	(n.f.)

Dire comment vous vous appelez

Comment	(adv., n.m. et conj.)
Dire	(v.)
S'appeler	(v.)

Vous débrouiller

Avoir	(v.)
Bien	(adv., adj. et n.m.)
Comprendre	(v.)
Connaître	(v.)
Débrouiller	(v.)
Deuxième	(adj. Et n.)
Entendre	(v.)
Fois	(n.f.)
Manquer	(v.)
Mot	(n.m.)
Ne ...pas	(adv.)
Répéter	(v.)
Vouloir	(v.)

Les jours de la semaine

Jour	(n.m.)
Semaine	(n.f.)
Lundi	(n.m.)
Mardi	(n.m.)
Mercredi	(n.m.)
Jeudi	(n.m.)
Vendredi	(n.m.)
Samedi	(n.m.)
Dimanche	(n.m.)

Les mois de l'année

Mois	(n.m.)
Année	(n.f.)
Janvier	(n.m.)
Février	(n.m.)
Mars	(n.m.)
Avril	(n.m.)
Mai	(n.m.)
Juin	(n.m.)
Juillet	(n.m.)
Août	(n.m.)
Septembre	(n.m.)
Octobre	(n.m.)
Novembre	(n.m.)
Décembre	(n.m.)

Les saisons

Saison	(n.f.)
Printemps	(n.m.)
Été	(n.m.)
Automne	(n.m.)
Hiver	(n.m.)

Les mots de la classe

Bureau	(n.m.)
Cahier d'exercice	(gr. de mots)
Cassette	(n.f.)
Dessin	(n.m.)
Dialogue	(n.m.)
Ecouter	(v.)
Ecrire	(v.)
Exemple	(n.m.)
Feuille de papier	(gr. de mots)
Lire	(v.)
Livre	(n.m.)
Observer	(v.)

Ordinateur	(n.m.)
Parler	(v.)
Photo	(n.f.)
Professeur	(n.m.)
Regarder	(v.)
Répéter	(v.)
Stylo	(n.m.)
Texte	(n.m.)

CHAMPION I

UNITE 1

But : Savoir saluer, identifier quelqu'un, se présenter, présenter quelqu'un, poser des questions. On apprend les noms de professions, la nationalité, les noms de ville et pays, on apprend à compter, etc.

Objectif de vocabulaire :

Les noms de professions

Acteur, trice	(n.)
Agent immobilier	(gr. de mots)
Au pair	(n.)
Boucher	(n.m.)
Buraliste	(n.)
Chanteur, euse	(n.)
Dentiste	(n.m.)
Employé, e	(n.)
Epicier, ière	(n.)
Etudiant, e	(n. et adj.)
Ingénieur	(n.m.)
Journaliste	(n.)
Libraire	(n.)
Médecin	(n.m.)
Pharmacien, enne	(n.)
Président de la république	(gr. de mots)
Secrétaire	(n.m. et n.f.)
Voyagiste	(n.)

Travail

Ecrire	(v.)
Presse	(n.f.)
Travailler	(v.)

Les nombres de 1 à 101

Nombres de 1 à 30

1 un	2 deux	3 trois
4 quatre	5 cinq	6 six
7 sept	8 huit	9 neuf
10 dix	11 onze	12 douze
13 treize	14 quatorze	15 quinze
16 seize	17 dix-sept	18 dix-huit
19 dix-neuf	20 vingt	21 vingt et un(e)
22 vingt-deux	23 vingt-trois	24 vingt-quatre
25 vingt-cinq	26 vingt-six	27 vingt-sept
28 vingt-huit	29 vingt-neuf	30 trente

Nombres de 30 à 101

30 trente	31 trente et un	32 trente-deux	33 trente-trois
34 trente-quatre	35 trente-cinq	36 trente-six	37 trente-sept
38 trente-huit	39 trente-neuf	40 quarante	41 quarante et un(e)
42 quarante-deux	43 quarante-trois	44 quarante-quatre	45 quarante-cinq
46 quarante-six	47 quarante-sept	48 quarante-huit	49 quarante-neuf
50 cinquante	51 cinquante et un	52 cinquante -deux	53 cinquante-trois
54 cinquante-quatre	55 cinquante-cinq	56 cinquante-six	57 cinquante-sept
58 cinquante-huit	59 cinquante-neuf	60 sixante	61 soixante et un
62 soixante-deux	63 soixante-trois	64 soixante-quatre	65 soixante-cinq
66 soixante-six	67 soixante-sept	68 soixante-huit	69 soixante-neuf
70 soixante-dix	71 soixante et onze	72 soixante-douze	73 soixante-treize
74 soixante-quatorze	75 soixante-quinze	76 soixante-seize	77 soixante-dix-sept
78 soixante-dix-huit	79 soixante-dix-neuf	80 quatre-vingt(s)	81 quatre-vingt-un
82 quatre-vingt-deux	83 quatre-vingt-trois	84 quatre-vingt-quatre	85 quatre-vingt-cinq
86 quatre-vingt-six	87 quatre-vingt-sept	88 quatre-vingt-huit	89 quatre-vingt-neuf
90 quatre-vingt-dix	91 quatre-vingt-onze	92 quatre-vingt-deux	93 quatre-vingt-treize
94 quatre-vingt-quatorze	95 quatre-vingt-quinze	96 quatre-vingt-seize	97 quatre-vingt - dix-sept
98 quatre-vingt - dix-huit	99 quatre-vingt - dix-neuf	100 cent	101 cent un

Papier d'identité

Adresse	(n.f.)
An	(n.m.)
Avoir	(v.)
Date de naissance	(gr. de mots)
Délivrer	(à, le) (v.)
Est inscrit à l'université	(gr. de mots)
Lieu de naissance	(gr. de mots)
Naître	(v.)
Nom	(n.m.)
Prénom	(n.m.)
Profession	(n.f.)
Signature	(n.f.)
Valable jusqu'au	(gr. de mots)

Pronoms Sujets

Je	(pron.)
Tu	(pron.)
Il	(pron.)
Elle	(pron.)

Présentation

Age	(n.m.)
C'est monsieur ...	(v.) (gr. de mots)
Connaître	(v.)
Enfant	(n.m. et n.f.)
Habiter	(v.)
Il a quel age	(gr. de mots)
Il a quel age ?	(gr. de mots)
Il habite ou ?	(gr. de mots)
Je suis	(v.) (gr. de mots)
Jeune	(ajd. et n.)
Où	(pronom, adv.)
Présenter	(v.)
Qu'est-ce qu'il fait ?	(gr. de mots)
Quel, quelle, quel, quelles	(adj. Et pron.)
Qui est-ce	(gr. de mots)
Rue	(n.f.)
Travailler	(v.)

Saluer

Bonjour	(n.m.)
Ça va très bien	(gr. de mots)
Etre bien	(v.)
Monsieur	(n.m.)
Salut	(n.m.)

Villes et pays

Berlin	(n.pr.)
Bordeaux	(n.pr.)
Bruxelles	(n.pr.)
Grecque	(n.pr.)
Paris	(n.pr.)
Rennes	(n.pr.)
Versailles	(n.pr.)

Nom propre

Ouest – infos	(n.pr.)
Supermarché monoprix	(gr. de mots) (n.pr.)

Nationalité

Allemand, e	(adj. et n.)
Canadien, enne	(adj. et n.)
Français, e	(adj. et n.)
Grec, Grecque	(adj. et n.)

Personne célèbre et célébrité

Céline Dion	(chanteuse) (n.pr.)
Jacques Chirac (Président de la république)	(n.pr.)
Personnage	(n.m.)
Sophie Marceau (actrice)	(n.pr.)

Description

Petit, e	(ajd. et n.)
----------	--------------

Moyen de communication

Numéro de téléphone	(gr. de mots)
Téléphone	(n.m.)

CHAMPION I

UNITE 2

But de communication: Demander, commander quelque chose à quelqu'un dans un café, dans un restaurant. Commander un magazine ou un catalogue par écrit. La consommation, etc.

Objectif de vocabulaire :

Café

Addition	(n.f.)
Aller	(v.)
Aller bien	(gr. de mots)
Avoir	(v.)
Bien	(adv. et adj.)
C'est combien – c'est ...	(gr. de mots)
Ca fait combien – ça fait ...	(gr. de mots)
Client, e	(n.)
Commander	(v.)
Consommation	(n.f.)
Désirer	(v.)
Etre	(v.)
Faire	(v.)
Franc	(n.m. et n.p.)
Habiter	(v.)
Prendre	(v.)
Qu'est-ce que	(gr. de mots)
Qu'est-ce que vous prenez ?	(gr. de mots)
Quartier	(n.m.)
S'il vous plaît	(gr. de mots)
Serveur, euse	(n.)
Vouloir	(v.)

Consommation

Bière	(n.f.)
Café	(n.m.)
Chocolat	(n.m.)
Coca	(n.m.)
Eau minérale	(gr. de mots)
Fruit	(n.m.)
Glace	(n.f.)
Glace vanille	(gr. de mots)
Glaçon	(n.m.)
Jus	(n.m.)
Jus de fruit	(gr. de mots)
Menthe à l'eau	(gr. de mots)

Thé	(n.m.)
Vanille	(n.f.)
Verre d'eau	(gr. de mots)

Tabac – Journaux

Alors	(adv.)
Appartement	(n.m.)
Avoir	(v.)
Bien sûr	(adv.)
Cadeau	(n.m.)
Carte postale	(gr. de mots)
Chercher	(v.)
Coin	(n.m.)
Dans	(prép.)
Désirer	(v.)
Dire	(v.)
Etre	(v.)
Faire	(v.)
Gratuit, e	(adj.)
Heureusement	(adv.)
Hier	(adv.)
Il est d'hier	(gr. de mots)
Oui	(adv. et n.m.)
Plus	(adv., conj. et n.m.)
Pour	(prép. Et n.m.)
Prendre	(v.)
Timbre	(n.m.)
Voilà	(prép.)
Vouloir	(v.)
Vous	(pronom pers.)

Pronoms toniques

Elle (pronom pers.)	
Lui (pronom pers.), il (pronom pers.)	
Moi, je, j'	(pronom pers. Et n.m.), (pronom pers.)
Toi, tu	(pronom pers. Et nominal), (pronom pers.)
Féminin, une	(n.f)
Masculin, un	(n.m.)
Pluriel, un	(n.m.)
Un, une	(adj. et pronom)

Commander un magazine ou un catalogue par écrit

Abonnement	(n.m.)
Adresse	(n.f.)

Aller	(v.)
An	(n.m.)
Au lieu de	(gr. de mots)
Bulletin	(n.m.)
Cadeau	(n.m.)
Carte	(n.f.)
Carte bleue	(n.f. et gr. de mots)
Catalogue	(n.m.)
Chèque bancaire	(gr. de mots)
Chèque postal	(gr. de mots)
Chercher	(v.)
Code	(n.m.)
Commander	(v.)
Compléter	(v.)
Coordonnée	(n.f.)
Demander	(v.)
Désirer	(v.)
Dialogue	(n.m.)
Economie	(n.f.)
Ecrire	(v.)
Envoyer	(v.)
Etudiant, e	(n. et adj.)
Faire	(v.)
Gratuit, e	(adj.)
Gratuitement	(adv.)
Imaginer	(v.)
Indiquer	(v.)
Jeune	(adv. et n.)
Madame	(n.f.)
Mademoiselle	(n.f.)
Mandat	(n.m.)
Merci	(n.m.)
Minitel	(n.m.)
Minute	(n.f.)
Normal, ale, aux	(adj. et n.)
Numéro	(n.m.)
Offre spéciale d'abonnement	(gr. de mots)
Oui	(adv. et n.m.)
Par	(prép.)
Payer	(v.)
Payer par carte bleue	(gr. de mots)
Payer par chèque	(gr. de mots)
Pour	(prép. Et n.m.)
Pour un an	(gr. de mots)
Prendre	(v.)
Prendre un abonnement	(gr. de mots)
Prendre un café	(gr. de mots)

Presse	(n.f.)
Prix	(n.m.)
Qu'est-ce que c'est?	(gr. de mots)
Qui est-ce?	(gr. de mots)
Recevoir	(v.)
Réduction	(n.f.)
Remercier	(v.)
S'abonner	(v.)
S'il vous plaît	(gr. de mots)
Service	(n.m.)
Téléphone	(n.m.)
Téléphone compact	(gr. de mots)
Voyage	(n.m.)

Magasin

La Redoute	(n.pr.)
------------	---------

Ville

Rennes	(n.pr.)
Vitré	(n.pr.)

Saisons

Automne	(n.m.)
Hiver	(n.m.)

Jeux

Pictionnary (le)	(n.m.et n.pr.)
------------------	----------------

Les nombres de 100 à 501

100 cent	101 cent un	102 cent deux	...
200 deux cents	201 deux cent un	202 deux cents deux	...
300 trois cent	301 trois cent un	302 trois cent deux	...
400 quatre cents	401 quatre cent un	402 quatre cent deux	...
500 cinq cents	501 cinq cent un		...

Mot d'exercice

Différent, e	(adj.)
Ecouter	(v.)
Et	(conj.)
Identique	(adj.)
Répéter	(v.)
Son	(n.m. et adj.)

CHAMPION I

UNITE 3

But : Demander une chambre dans un hôtel. Interroger sur la quantité, le prix, comprendre les petites annonces pour trouver un logement. Savoir décrire un logement. Rédiger une annonce, une lettre pour une agence immobilière, etc.

Objectif de vocabulaire :

Hôtel

Adresse	(n.f.)
Aller	(v.)
Alors	(adv., loc. et conj.)
Atmosphère	(n.f.)
Avec	(prép. Et adv.)
Avoir	(v.)
Bain	(n.m.)
Bien	(adv. et adj., n.m.)
Bien sur	(adv.)
Bon, bonne	(adj ; et adv.)
C'est combien	(gr. de mots)
Ça fait	(gr. de mots)
Chambre	(n.f.)
Chambre avec douche	(gr. de mots)
Chambre pour deux	(gr. de mots)
Chambre sur cour	(gr. de mots)
Chambre sur la rue	(gr. de mots)
Client, e	(n.)
Combien	(adv., conj. Et n.m.)
Cour	(n.f.)
Dans	(prép.)
Dernière	(prép. et adv.)
Douche	(n.f.)
Etre	(v.)
Etre possible	(gr. de mots)
Faire	(v.)
Faire un prix	(gr. de mots)
Grand, e	(adj., n.m. et adv.)
Hôtel	(n.m.)
Ici	(adv.)
Idée	(n.f.)
Justement	(adv.)
Lit	(n.m.)
Mais	(conj. et adv.)
Moins	(adv.)
Non	(adv. et n.m.)
Pas possible	(gr. de mots, négation)
Personne	(n.f.)

Possible	(adj. et n.m.)
Pourquoi pas	(gr. de mots)
Prendre	(v.)
Prix	(n.m.)
Prix réduit	(gr. de mots)
Proche (de)	(adj.)
Repas	(n.m.)
Restaurant	(n.m.)
Rue	(n.f.)
Salle de bains	(n.f.)
Solution	(n.f.)
Sur	(prép.)
Tant pis	(adv., nominal, locution)
Tarif	(n.m.)
Téléphone	(n.m.)
Télévision	(n.f.)
Travailler	(v.)
Un grand lit	(gr. de mots)
Vouloir	(v.)

La négation

Ça va / ça ne va pas	(gr. de mots)
Elle a le téléphone / elle n'a pas le téléphone	(gr. de mots)

Saluer

Bonjour	(n.m.)
Madame	(n.f.)
Monsieur	(n.m.)

Agence immobilière

(A) proximité	(loc., adv. Et n.f.)
Agence	(n.f.)
Agent immobilier	(gr. de mots)
Aimer	(v.)
Appartement	(n.m.)
Appeler	(v.)
Ascenseur	(n.m.)
Au (à et le) , aux (à et les)	(art.)
Beau séjour	(gr. de mots et n.m.)
Boulevard	(n.m.)
Calme	(n.m., adj.)
Campagne	(n.f.)
Cave	(n.f.)
Chambre de service	(gr. de mots)
Chercher	(v.)
Coin repas	(v.)

Combien (de)	(adv., conj. Et n.m.)
Comprendre	(v.)
Correspondre	(v.)
Cuisine	(n.f.)
Dépenser	(v.)
Ecrire	(v.)
Egalement	(adv.)
Employé, e	(n.)
Entrée	(n.f.)
Environ	(adv.)
Envoyer	(v.)
Etage	(n.f.)
Etre	(v.)
Faire	(v.)
Garage	(n.m.)
Grand, e	(adj., n.m. et adv.)
Habiter	(v.)
Immeuble	(n.m.)
Jardin	(n.m.)
Location	(n.f.)
Louer	(v.)
Maison	(n.f.)
Maximum, ale, aux	(n.m. et adj.)
Mètres carrés	(gr. de mots)
Par mois	(gr. de mots)
Payer	(v.)
Pièce	(n.f.)
Pour	(prép. et n.m., loc.)
Pouvoir	(v.)
Pouvoir dépenser	(gr. de mots)
Pouvoir payer	(gr. de mots)
Préférer	(v.)
Près (de)	(adv., loc. et prép.)
Proposer	(v.)
Propriétaire	(n.)
Quartier	(n.m.)
Rechercher	(v.)
Renseignement	(n.m.)
Repas	(n.m.)
Rez-de-chaussée	(n.m.)
Rue	(n.f.)
Salle de bain	(n.f.)
Salon	(n.m.)
Séjour – salon	(n.m.)
Séjour	(n.m.)
Tout, toute, tous, toutes	(adj., pronom et adv.)
Vendre	(v.)

Vente	(n.f.)
Vouloir	(v.)
Wc	(n.m.)

Pour lire une annonce

1 ^{er} : premier étage	(n.f.)
Annonce	(n.f.)
Appt : appartement	(n.m.)
Asc : ascenseur	(n.m.)
Ch : chambre	(n.f.)
Compr : comprenant	(v)
Cuis : cuisine (une)	(n.f.)
F1 : 1 pièce	(n.f.)
F2 : 2 pièces	(n.f.)
F3 : 3 pièces	(n.f.)
F4 : 4 pièces	(n.f.)
M.F : million de francs	(gr. de mots)
m ² : mètres carrés	(gr. de mots)
Pce : pièce	(n.f.)
Rdc : rez-de-chaussée	(n.m.)
Sdb : salle de bains	(n.f.)

Les nombres ordinaux

1 ^{er} /1 ^{re} premier/première
2 ^e deuxième
3 ^e troisième
4 ^e quatrième

Nombres de 500 à 1 million

500 cinq cents
501 Cinq cent un
1 000 mille
1 200 mille deux cents
2 000 deux mille
10 000 dix mille
1 000 000 un million

Ville

Lyon	(n.pr.)
Paris	(n.pr.)
Rennes	(n.pr.)
Rouen	(n.pr.)

Nationalité

Américain, e	(adj. et n.)
Français, e	(adj. et n.)

Profession

Etudiant en chimie	(gr. de mots)
Etudiant, e	(adj. et n.)
Ingénieur	(n.m.)
Journaliste	(n.)

Mot de classe

Attention	(n.f.)
Barrer	(v.)
Comparer	(v.)
Compléter	(v.)
Consonne	(n.f.)
Consulter	(v.)
Décrire	(v.)
Description	(n.f.)
Ecouter	(v.)
Entendre	(v.)
Etre lié	(gr. de mots)
Fiche	(n.f.)
Imiter	(v.)
Lettre	(n.f.)
Liaison	(n.f.)
Lier	(v.)
Lire	(v.)
Mot	(n.m.)
Négation	(n.f.)
Observer	(v.)
Parler	(v.)
Parmi	(prép.)
Rédiger	(v.)
Remplacer	(v.)
Répéter	(v.)
Sans	(prép.)
Sous forme de	(gr. de mots)
Suivant, e	(adj., n.m. prép. et n.f.)
Verbe	(n.m.)
Voyelle	(n.f.)

Temps

Jour	(n.m.)
Jour par semaine	(gr. de mots)
Mois	(n.m.)
Par	(prép., locution et adv.)
Par mois	(gr. de mots)
Samedi	(n.m.)
Semaine	(n.f.)

Payement

Par carte bancaire	(gr. de mots)
Payer par chèque	(gr. de mots)

L'âge

Age	(n.m.)
Enfant	(n., loc.)
Jeune	(adj. et n.)

Présentation

Ami, e (n. et adj.)
Appeler (v.)

Réduction

Carte jeune	(n.f. et gr. de mots)
-------------	-----------------------

S'abonner

Abonnement	(n.m.)
Demander un abonnement	(gr. de mots)
Envoyer	(v.)
Pouvoir appeler	(gr. de mots)
S'abonner	(v.)
Travailler	(v.)

Correspondance

Carte postale	(n.f. et gr. de mots)
---------------	-----------------------

Science

Chimie (n.f.)

Demeure

Chez (prép.)

Identité

Passeport	(n.m.)
-----------	--------

Mot d'exercice

Cet, cette (ce)

(adj.)

Ça

(pron.et adv.)

Lequel, Laquelle, lesquels, lesquelles

(pron.)

Quel, quelle

(adj. et pron.)

Sa (son)

(adj.)

CHAMPION I

UNITE 4

But : Pouvoir demander une direction, un lieu. Indiquer une direction, localiser, lire un plan, donner des indications. Donner des consignes : permettre, interdire. Les noms de la ville : rue, place...L'ordre, interdiction. Expression de localisation. Expliquer le trajet, etc.

Objectif de vocabulaire :

Ordre et interdiction (Impératif)

Aller	(v.)
Arrêtez vous	(gr. de mots)
Attendez le feu rouge	(gr. de mots)
Attendre	(v.)
Défense	(n.f)
Défense de tourner	(gr. de mots)
Défense de tourner	(gr. de mots)
Etre	(v.)
Falloir tourner	(gr. de mots)
Il faut	(gr. de mots)
Il ne faut pas	(gr. de mots)
Il ne faut pas dépasser	(gr. de mots)
Interdit de stationner	(gr. de mots)
Interdit, ite	(adj. Et n.m.)
Obligatoire	(adj.)
Panneau	(n.m.)
Priorité	(n.f)
Ralentir	(v.)
Sens interdit	(gr. de mots)
Sens obligatoire	(gr. de mots)
Tourner	(v.)
Tourner à droite	(gr. de mots)
Travailler	(v.)

Expression de localisation

(À) gauche	(adj. Et n.f.)
(À) sa, son (place)	(adj.)
(À) côté	(n.m.)
(À) droite	(n.f, loc. et adv.)
Adresse	(n.f.)
Aller	(v.)
Aller vers	(gr. de mots)
Après	(prép., adv., loc. et adv.)
Arriver	(v.)
C'est tout droit	(gr. de mots)

C'est tout près	(gr. de mots)
Dans	(prép.)
Dépasser	(v.)
Désirer	(v.)
Devant	(prép., adv. et n.m.)
Direction	(n.f.)
Donner	(v.)
Droit, e	(n.f., loc., adj., et adv.)
En direction de	(gr. de mots)
En face de	(gr. de mots)
Encore	(adv.)
Environ	(adv.)
Etre à côté	(gr. de mots)
Etre en face de	(gr. de mots)
Faire	(v.)
Gauche	(n.f., loc. et adv.)
Habiter	(v.)
Ici	(adv. et loc.)
Indication	(n.f.)
Indiquer	(v.)
Itinéraire	(n.m.)
Jusque (à)	(prép. et adv.)
Où	(pronom, adv.)
Pour	(prép. et n.m. et loc.)
Prendre	(v.)
Prendre la direction	(gr. de mots)
Près d'ici	(gr. de mots)
Puis	(adv.)
Sortir	(v.)
Sur	(prép.)
Sur la gauche	(gr. de mots)
Tomber	(v.)
Tomber sur une petite route	(gr. de mots)
Tourner	(v.)
Tout droit	(gr. de mots)
Tout près d'ici	(gr. de mots)
Trouver	(v.)
Vers	(prép. et n.m.)
Vouloir	(v.)

Distance approximative

Environ	(adv.)
Près	(adv., loc. et adv.)
Vers	(prép. et n.m.)

Verbe pour localiser ou demander une direction

A partir du plan	(gr. de mots)
Aller	(v.)
Arriver	(v.)
Arriver sur	(gr. de mots)
C'est tout près	(gr. de mots)
Chercher	(v.)
Continuer	(v.)
Demander	(v.)
Donner un itinéraire	(gr. de mots)
Etre	(v.)
Etre à	(gr. de mots)
Expliquer	(v.)
Il va à la poste	(gr. de mots)
Indications	(n.f.)
Passer	(v.)
Plan	(n.m.)
Prendre	(v.)
Prendre une rue	(gr. de mots)
Ralentir	(v.)
Regarder	(v.)
S'il vous plait	(gr. de mots)
Tourner	(v.)
Trouver	(v.)
Venir	(v.)
Venir voir	(gr. de mots)
Aller + à + nom de lieu	Verbe de mouvement
Voir	(v.)
Vouloir	(v.)
Vouloir aller à	(gr. de mots)

Boisson

Bière	(n.f.)
Café	(n.m.)
Thé	(n.m.)

Dessert

Chocolat	(n.m.)
Glace	(n.f.)

Nationalité

Allemand, e	(adj. Et n.)
Américain, e	(adj. Et n.)
Anglais, e	(adj. Et n.)
Belge	(adj. Et n.)
Espagnol, e	(adj. Et n.)
Français, e	(adj. Et n.)
Grec, Greque	(adj. Et n.)
Italien, enne	(adj. Et n.)
Nationalité	(n.f.)
Portugais, e	(adj. Et n.)
Suédois, e	(adj. Et n.)

Ville

Bretagne	(n.pr.)
Combourg	(n.pr.)
Dinan	(n.pr.)
Hédé	(n.pr.)
Rennes	(n.pr.)

Moyen de transport

Train (En)	(n.m.)
Voiture (En)	(n.f.)

Métier

Au pair	(n.)
Dentiste	(n.)
Médecin	(n.m.)
Secrétaire	(n.m. et n.f.)

Pays

Allemagne	(n.pr.)
Angleterre	(n.pr.)
Belgique	(n.pr.)
Brésil	(n.pr.)
Espagne	(n.pr.)
Grèce	(n.pr.)
Italie	(n.pr.)
Suède	(n.pr.)

Lieu dans la ville

Avenue	(n.f.)
--------	--------

Bar-tabac	(n.m.)
Bâtiment	(n.m.)
Boulevard	(n.m.)
Café	(n.m.)
Campagne	(n.f.)
Carrefour	(n.m.)
Cinéma	(n.m.)
Cour	(n.f.)
Eglise	(n.f.)
Etage	(n.f.)
Gare	(n.f.)
Hôtel	(n.m.)
Maison	(n.f.)
Maison de campagne	(gr. de mots et n.f.)
Musée	(n.m.)
National, ale, aux	(adj. et n.)
Pharmacie	(n.f.)
Place	(n.f.)
Poste	(n.f.)
Quai	(n.m.)
Quartier	(n.m.)
Restaurant	(n.m.)
Route	(n.f.)
Route nationale	(gr. de mots et n.f.)
Rue	(n.f.)
Théâtre	(n.m.)
Théâtre municipal	(gr. de mots et n.m.)
Tour	(n.f. et n.m.)
Village	(n.m.)

Code de la route

Arrêter	(v.)
Attendre	(v.)
Bleu, e	(adj. et n.m.)
Défense	(de) (n.f.)
Dépasser	(v.)
Droit, e	(n.m., loc., adv. Et adj.)
Falloir	(v.)
Feu	(n.m.)
Feu rouge	(gr. de mots)
Feu vert	(gr. de mots)
Interdiction	(n.f.)
Interdit, e	(adj. Et n.m.)
Km/h kilomètre par heure	(gr. de mots)
Mètre	(n.m.)
Obligation	(n.f.)
Panneau	(n.m.)

Ralentir	(v.)
Sens	(n.m.)
Sens obligatoire	(gr. de mots)
Stationner	(v.)
Stop	(inter. et n.m.)
Tourner	(v.)
Traverser	(v.)
Vélo	(n.m.)

Nombre cardinaux

Deux	(adj. et n.m.)
------	----------------

Nombre ordinaux

Première	(adj., n. et adv.)
Deuxième	(adj. et adv.)

Description

Beau, bel, belle	(adj., n.m.), (adj. et n.f.)
Bon, bonne	(adj., adv., interj, n.m. et loc.adv.)
Grand, e	(adj., loc.adv., adv.)
Jeune	(adj., n.)
Nouveau, el, elle	(adj., n. et loc.adv.)
Nouvelle	(n.f., adj.)
Petit, e	(adj., loc., n. et adv.)
Vert, e	(adj. et n.m.)

Personne

Ami, e	(n. et adj.)
Enfant	(n. et loc.)
Etudiant, e	(adj. et n.)
Fille	(n.f.)
Homme	(n.m.)
Jeune fille au pair	(gr. de mots)
Monsieur	(n.m.)
Personne	(n.f.)

A la maison

Entrée	(n.f.)
Porte	(n.f.)
Rez-de-chaussée	(n.m.)
Salle de bain	(n.f.)

A l'hôtel

Chambre	(n.f.)
Hôtel	(n.m.)
Réduction	(n.f.)
Sur une cour	(gr. de mots)
Télévision	(n.f.)

A la poste

Carte postale	(n.f.)
Ecrire	(v.)
Numéro de téléphone	(gr. de mots)
Timbre	(n.m.)
Vouloir téléphoner	(gr. de mots)

Papier d'identité

Avoir	(v.)
Carte d'identité	(n.f.)
Papier	(n.m.)
Passeport	(n.m.)

Jour de la semaine et partie de la journée

Dimanche	(n.m.)
Matin	(n.m.)

Saluer et présentation

Bonjour	(n.m.)
Présenter	(v.)

Communication

Laisser	(v.)
Laisser un mot	(gr. de mots)
Mot	(n.m.)

Bar-tabac

Cadeau	(n.m.)
Catalogue	(n.m.)
Gratuit, e	(adj.)
Journal, aux	(n.m.)

Description

Calme	(n.m.)
Couleur	(n.f.)

Disposition

Absence	(n.f.)
Avoir prêter	(gr. de mots)
Prêter	(v.)

Mots de classe

Appeler	(v.)
Croix	(n.f.)
Dire comment	(gr. de mots)
Ecouter	(v.)
Entendre	(v.)
Expliquer	(v.)
Imiter	(v.)
Indication	(n.f.)
Lire	(v.)
Mettre	(v.)
Phrase	(n.f.)
Placer	(v.)
Remplacer	(v.)
Répéter	(v.)

Mot d'exercice

Au, aux, (à et le) à la, à l',	(prép.)
Autre	(adj. et pronom)
Avec	(prép. et adv.)
Comme	(conj., adv.)
Des (et + de) (un , une)	(art.)
Leur, leurs	(pronom et adj.)
Lui, il	(pronom pers.)
Mais	(conj. et adv.)
Même	(adj., pronom, adv. et loc.)
Notre (nos)	(adj., pronom, n.)
Où	(pronom et adv.)
Ou	(conj.)
Pendant	(prép., loc.)
Plus	(adv., conj., loc. et conj. de coordination)
Pour lui	(gr. de mots)
Quand	(conj. et adv.)
Son (sa)	(adj.)
Toi, tu	(pronom pers. Et nominal),(pronom pers.)
Tout, toute, tous, toutes	(adj., pronom et adv.)
Un, une (n.f.)	(adj., pronom, loc. et article)
Vous	(pronom pers.)

A la fin de l'année nous devrions faire un test pour pouvoir mesurer l'apprentissage du vocabulaire. Combien de mots ont été rencontrés par l'apprenant dans le manuel et combien de mots sont compris et utilisés par l'apprenant. Pourquoi certains apprenants peuvent apprendre plus que d'autres en suivant le même enseignement ? Quelle est la cause de cette hétérogénéité ? Combien de mots sont maîtrisés ? Quel est le vocabulaire employé ? Il faudra aussi vérifier l'écart entre les apprenants. Il est probable que ces questions trouveraient plus vite une réponse avec une recherche approfondie selon le résultat obtenu.

CINQUIEME CHAPITRE

5. QUELQUES PROPOSITIONS DE JEUX ET D'EXERCICES

Comment prendre plaisir en apprenant les mots à les mémoriser et à les produire ? Il y a beaucoup de moyens d'apprentissage mais le plus favorable c'est d'apprendre en jouant. L'essentiel est de prendre plaisir en enseignant et en apprenant car, cela est un excellent moyen de motiver les apprenants et d'attirer leurs attentions. L'apprentissage avec les jeux peut être adopté par les enseignants qui souhaitent utiliser des outils moins conventionnels et diversifier leurs pratiques pédagogiques, en y associant le jeu, le langage et la créativité avec le but de faciliter l'expression orale et rarement à l'écrit. Utile pour les étudiants qui veulent acquérir une compétence de communication, leur permettant de résoudre les problèmes qu'ils auront à affronter.

Il y a plusieurs types d'exercices et de jeux pour l'apprentissage du vocabulaire que nous pouvons utiliser selon le besoin de l'apprenant. Le but n'est pas d'examiner les exercices, mais plutôt de faire une suggestion pour les enseignants et les apprenants en langue étrangère. C'est comme une tentative de réflexion sur l'enseignement, et l'apprentissage du vocabulaire, et de montrer que les possibilités de traitements de situations du vocabulaire sont plus importantes ce que l'on croirait. Il nous faudrait expliciter et démontrer les avantages particuliers. Les jeux et les exercices que nous pouvons proposer dans l'enseignement des langues étrangères doivent être basé sur l'objectif, utile et pédagogique. L'enseignant doit bien choisir le jeu à jouer et les exercices qui vont effectués. Il doit bien organiser la classe.

Les études générales, consacrées au jeu sont assez nombreuses mais ne traitent qu'exceptionnellement des rapports entre jeu et langage. Nous ne donnons pas beaucoup d'importance, les jeux n'entrent en classe que de temps en temps. Souvent nous prétendons que les jeux sont amusants. Nous pouvons très bien apprendre en s'amusant à condition que le court ne soit pas raté en le rendant plaisant. Nous ne pouvons pas utiliser le jeu pendant tout le cours mais dans une partie nécessaire.

Ces dernières années, la pédagogie a adopté le jeu comme outil d'apprentissage. Le

jeu en classe trouve sa place dans des situations où l'apprenant va s'impliquer, agir pour exercer et soutenir ses compétences. Dès 1978, Caré et Debyser avaient déjà vu que le jeu, vaut « *mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue* ». ⁵⁵ Le jeu dans la classe de langue est conseillé, justifié par son rôle chez l'apprenant et précieux pour créer des situations vivantes et motivantes. Par exemple selon Johan Huizing : « *C'est le jeu qui acculture et socialise en enseignant la dialectique de liberté et des règles, des conventions librement acceptées, et porte ainsi en germe toute civilisation* » ⁵⁶. Quant à Roger Caillois, lui il fait du jeu une « *occupation séparée, soigneusement isolée du reste de l'existence* » ⁵⁷. Donc la place du jeu dans l'enseignement est importante. La langue est mise en action et utilisée dans un contexte fonctionnel de communication. Le jeu permet de mémoriser par la pratique orale fondée sur la répétition des structures. Le jeu vaut beaucoup mieux que les exercices de répétition et de la mémorisation par cœur.

Le jeu ne doit pas être vu comme une simple activité, il doit donner une motivation et du plaisir en apprenant. Nous pouvons choisir entre le travail de groupe, les exercices de simulation ou bien le jeu et les exercices de créativité :

a) Le travail de groupe : Au lieu de faire un travail individuel, nous pouvons faire un travail en groupe, c'est une méthode d'enrichissement qui permet d'avoir de meilleurs résultats d'apprentissage. En créant des interactions sociales nous pouvons faire comme dans la vie réel. Pour que le travail en groupe soit possible, il faut une atmosphère agréable entre le guide et les apprenants. Tout le monde doit participer de la même façon sans se mettre dans une compétition. Le but n'est pas de prouver qui est le meilleur mais de partager.

b) Les exercices de simulations : Il faut apprendre la langue à partir d'une communication authentique. Comme cela n'est pas possible dans la salle de classe, nous devons utiliser des techniques de simulation pour que les apprenants puissent être dans des situations dans lesquelles, ils pourront se trouver et dans lesquelles ils seront obligés d'utiliser la langue étrangère. Nous pouvons utiliser les jeux de rôles, les sketches ou saynètes, des exercices de dramatisations, etc.

⁵⁵ CARE Jean – Marc et DEBYSER F., **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978, p.11.

⁵⁶ CARE Jean – Marc et DEBYSER F., **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978, p.3.

⁵⁷ CAILLOIS R., **Les jeux et les hommes. Le Masque et le Vertige**, édition Gallimard, Paris, 1967, p.37.

c) Les jeux et les exercices de créativité : Grâce aux jeux et aux exercices de créativité nous pouvons utiliser le vocabulaire acquis dans un autre contexte que celui dans lequel il a été appris. L'apprenant peut s'en servir d'une nouvelle manière.

Voici un ensemble d'activités proposées sous forme de jeux et d'exercices avec les mots de la vie courante et leurs catégories utiles pour l'apprentissage du vocabulaire dans une classe de FLE.

Selon Bogaards les exercices de vocabulaire sont regroupés en six catégories :

- 1- Les exercices sur la forme,
- 2- Les exercices sur le sens,
- 3- Les exercices sur les collocations,
- 4- Les exercices sur les aspects grammaticaux,
- 5- Les exercices sur les pragmatiques,
- 6- Les exercices sur les stratégies lexicales.

1- Les exercices sur la forme : Ce sont des exercices utiles dans les premiers stades de l'apprentissage de la langue étrangère. Ils sont nécessaires pour que l'apprenant se familiarise avec les nouveaux sons et les règles d'orthographe.

Exemple :

Changer une lettre d'un mot, et trouver des mots nouveaux. Nous écrivons un mot au tableau. Ensuite nous expliquons aux apprenants qu'ils doivent écrire sous ce mot, un mot nouveau obtenu en changeant une lettre.

- «
- 1- SONT
 - 2- ORT
 - 3- ORS
 - 4- SOUS
 - 5- SOIS
 - 6- POIS

Etc. ». ⁵⁸

- 2- Les exercices sur le sens : Ce sont des exercices qui visent à fixer le sens des mots basés sur un type d'appariement sous forme de choix multiple.

Exemple 1 :

« *L'employé qui s'est trompé en préparant la liste de mariage s'est exclamé :*

- a) *Autant pour moi*
- b) *D'autant pour moi*
- c) *Au temps pour moi*

***Au temps pour moi !** Se dit lorsqu'on reconnaît que l'on s'est trompé. Cette expression, généralement écrite par erreur 'autant pour moi', relève au sens propre du vocabulaire militaire. Au commandement au temps ! Précédent et s'apprête a recommencer le mouvement ».* ⁵⁹

Exemple 2 :

« *Nicole et Monique ont pleuré comme des*

- a) *Madeleines*
- b) *Madelaines*
- c) *Madeleine*

Au mariage de Simone et Raymond.

***Madeleine.** L'origine de l'expression pleurer comme une Madeleine étant méconnue, le nom propre est souvent pris a tort pour le nom commun. La Madeleine en question est généralement assimilée au petit gâteau conchoïdal dont l'invention est attribuée a la cuisinière Madeleine Paumier. Les plus malins flairent a tort une allusion à la 'madeleine de Proust'. En fait, les références pâtisseries et littéraires doivent ici s'effacer devant l'allusion biblique. Une tradition fait en effet de Marie - Madeleine. La pécheresse repentie qui a mouillé de ses larmes les pieds de Christ (Luc 7, 36) ».* ⁶⁰

- 3- Les exercices sur les collocations : Ce sont des exercices qui ont le but de réviser

⁵⁸ CARE Jean – Marc et DEBYSER F., **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978, p.45.

⁵⁹ JASKARZEC P., **Le Français est un jeu : 200 questions pièges pour améliorer son français**, édition Libro, Paris, 2005, p.9 et p.12.

⁶⁰ JASKARZEC P., **Le Français est un jeu : 200 questions pièges pour améliorer son français**, édition Libro, Paris, 2005, p. 9 et p.12.

les collocations qui sont en général sous forme d'appariement d'items de deux listes. La méthode des textes à trous est aussi convenable pour réemployer les collocations. Cette forme d'exercice est celle que nous retrouvons le plus fréquemment dans les manuels.

Voici un exemple de Bogaards (cité par Brown, 1974) :

« *Choose the items that collocate most usefully with each verb. (Choisissez les termes qui se combinent le mieux avec chaque verbe) :*

<i>to appeal</i>	<i>the library catalogue</i>
<i>to encourage</i>	<i>that he is a good teacher</i>
<i>to omit</i>	<i>finish this today</i>
<i>to recognize</i>	<i>against the judge's decision</i>
<i>to consult</i>	<i>to sign his name on the letter</i>
<i>Etc.</i>	<i>Etc. ».</i> ⁶¹

4. Les exercices sur les aspects grammaticaux : En général ce sont des exercices traditionnels de substantif dans le cadre de l'expression écrite.

5. Les exercices sur les pragmatiques : Il n'y a pas beaucoup d'exercices pour renforcer la connaissance lexicale sur le plan pragmatique ou textuel. M.Mc Carty propose quelques exercices au niveau de la conversation courante dans lesquels l'apprenant doit répondre aux propos du locuteur en suivant des indications précises :

Exemple : « *Disagree, with an antonym (Exprimez votre désaccord avec un antonyme)*

A- Un film vraiment passionnant.

*B- Je le trouvais plutôt ennuyeux ».*⁶²

Nous pouvons aussi donner un autre type d'exercice où les mots sont employés comme anaphores dans le texte. Il se présente comme un texte à trous, l'exercice peut être donné avec ou sans liste de mots à choisir.

⁶¹ BOGAARDS P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, édition Didier-Hatier, Paris, 1994, p.196.

⁶² BOGAARDS P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, édition Didier-Hatier, Paris, 1994, p.201.

Voici l'exemple de Francis 1982, cité par McCarty 1982 :20 :

« *Un rôdeur aurait été arrêté dans les murs de Buckingham Palace. Le a été attrapé tôt le matin, alors que la reine et le Prince Philip dormaient encore. (Individu, coupable, criminel, homme) ».*⁶³

Nous pouvons également proposer des situations où les apprenants doivent exécuter des actes de parole spécifiques. Proposer des textes traitant d'un même sujet mais écrits avec des styles différents (comparaison). Organiser des discussions à propos de textes écrits ou demander aux élèves de poser des questions sur ces sujets à leurs correspondants ou aux locuteurs natifs de la L2 (Nous pouvons aussi faire l'inverse).

6. Les exercices sur les stratégies lexicales : Ce sont des exercices qui proposent des textes courts où tous les mots, à part celui à trouver, sont bien compris. L'apprenant peut alors s'habituer à profiter des possibilités qu'offrent, pour trouver le sens du mot inconnu, sa forme linguistique et son contexte : reconnaître une ressemblance formelle avec la langue maternelle, décomposer la forme du mot, reconnaître les relations de dérivations avec les mots connus de la langue étrangère, etc.

R.Yorkey (1970, cité par Numan 1991: 124) propose une technique intéressante qui fait découvrir aux élèves le profit qu'ils peuvent tirer du contexte.

Exemple : « *Présentation d'un mot inexistant 'whoosis' dans une première phrase.*

Nous avons un whoosis.

Dans une question à choix multiple, on suggère les choix suivants:

(a) un poisson tropical

(b) un batteur à oeufs

(c) une valise en cuir.

Ensuite, on présente deux expansions de la première phrase, qui permettent d'abord d'exclure une possibilité, ensuite de choisir la seule qui convienne.

⁶³ BOGAARDS P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, édition Didier-Hatier, Paris, 1994, p.201.

Nous avons un whoosis, mais le manche est cassé

Nous avons un whoosis, mais le manche est cassé, alors nous devons battre l'oeuf avec une fourchette.

Les apprenants doivent également disposer de mots bouche-trous, comme machin, truc et se servir d'expressions toutes faites suffisamment vagues pour dire n'importe quoi, comme et tout ça, vous savez bien... Il faut pousser l'apprenant à se servir de ces astuces qui forceront parfois le locuteur natif à fournir le mot cherché ».⁶⁴

Les activités lexicales ont le but de mémorisation, d'acquisition, de compréhension et de réemployer le lexique. Le lexique d'une langue est très riche nous ne pouvons pas tout prendre et tout donner. Voici d'autres exemples d'exercices :

Grilles lexicales : Nous donnons des mots de sens proche, inventés ou bien modifiés qui n'y sont pas.

Lexique éparpillé : Nous donnons des structures de phrase avec des cases vides à remplir. Nous demandons de remplir et mettre en ordre.

Un corpus de mots en vrac : Il s'agit de retrouver les mots qui font partis de différents domaine lexicale. (Hôtel, sport, etc.).

Remplissage de la structure vide : Nous donnons des phrases ou structure en désordre puis nous demandons de le mettre en ordre convenable.

Un corpus de phrases ou de termes : Il s'agit de retrouver l'intrus.

Recherche des mots inconnus : Nous donnons un texte et nous demandons de relever les mots inconnus puis nous les écrivons au tableau. Selon le contexte nous essayons de deviner le sens du mot inconnu.

Nous pouvons aussi utiliser la paraphrase qui est une autre technique très utile. Ou bien nous pouvons aussi faire des descriptions des objets bizarres dont ils ne connaissent pas le nom.

Nous pouvons aussi utiliser des questionnaires à choix multiple proposant différents

⁶⁴ BOGAARDS P., *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*, édition Didier-Hatier, Paris, 1994, p.202.

équivalents d'une expression ou de terme pour chercher un intrus.

Des questionnaires à choix multiple

Une liste de mots isolés : Il s'agit de distinguer les termes familiers.

Des exercices formels : Il s'agit de donner le masculin ou le féminin, trouver les synonymes, etc.

Des exercices d'appariement et de classement : Il s'agit d'associer des mots et leur contraire, d'associer des mots, des concepts des idées, etc. De les mettre du plus petit au grand, etc. Selon Giasson-Lachance (1981) il y a deux types de classements, la classification ouverte avec lequel nous ne donnons pas les critères à l'avance et la classification fermée dont nous donnons les critères à l'avance.

A part le classement de Bogaards Il y a beaucoup d'autres exemples de jeux et d'exercices. Nous avons relevé plusieurs activités caractéristiques. Le but de ces jeux est de travailler le vocabulaire et l'orthographe. Nous pensons à des jeux comme le pendu, les mots croisés... D'un point de vue morphologique et lexical ces jeux implicites une conscience des enchaînements de la langue. L'apprentissage de mots nouveaux et l'enrichissement du lexique serviront de support lors d'activités purement communicatives.

Jeux pour se présenter

C'est un jeu individuel. Le but de ce jeu est de faire épeler les mots, montrer l'orthographe et le sens.

Exemple : « *Déroulement : Demandez à chaque élève de se présenter en donnant son nom et son prénom et d'ajouter une phrase quelconque dans laquelle il émet une opinion personnelle sur un sujet de son choix ou dans laquelle il donne une information sur lui-même ou encore dit ce qui lui passe par la tête. Une simple phrase suffira comme :*

« *Je m'appelle Joan Clark et je suis très timide* ».

« *Je m'appelle Mike Buckby. J'adore le beaujolais* »⁶⁵

⁶⁵ WEISS F., **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983, p.9.

Jeu de valise : Chaque joueur doit dire à tour de rôle la phrase 'je pars en voyage et dans ma valise, je mets ...'.

Exemple :

Premier joueur : je pars en voyage et dans ma valise, je mets mes chaussettes.

Deuxième joueur : je pars en voyage et dans ma valise, je mets mes chaussettes et mes lunettes.

Troisième joueur : je pars en voyage et dans ma valise, je mets mes chaussettes, mes lunettes et ma brosse à dent.

Ainsi de suite jusqu'à celui qui se trompe.

Quel est le contraire de... ?

Nous donnons un mot et nous demandons le contraire du mot.

Exemple : chaud - froid, faux – vrai, etc.

Mots – cachés

Dans une grille de lettre, nous retrouvons une série de mots signalés hors de la grille, alors qu'ils sont éparpillés horizontalement, verticalement et obliquement.

Mots croisés

Nous donnons une grille rectangulaire. Il y a des cases blanches et des cases noires (sert à séparer). Le but est de trouver tous les mots de la grille grâce aux définitions données en annexe.

	1	2	3	4	5	6	7	8
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								

La reformulation

Nous donnons des éléments de construction et la personne doit reformuler la phrase qu'il entend.

Exemple : A ce que vous dites, si j'ai bien compris, selon vous, etc.

Téléphone arabe

Le premier joueur chuchote un mot ou bien une courte phrase à l'oreille de son voisin. Son voisin à son tour doit répéter la phrase de son autre voisin. La dernière personne dit à haute voix ce qu'il a entendu.

Repérage des mots

Nous faisons écouter un dialogue et nous demandons d'écrire au tableau ce qu'ils ont retenus en mémoire.

Trouver des mots en donnant une lettre

Nous donnons une lettre et nous demandons de trouver des mots correspondant à cette lettre.

Exemple : Nous donnons la lettre A

Noms de / Pays/ Villes/Prénom de fille/ Prénom de garçon/ etc.

Amérique/ Avignon/ Alice/ Antoine/etc.

Vraie ou faux

Nous donnons un texte et nous demandons des questions sur le contenu les caractéristiques des personnages, actions, lieu, temps, etc. Ensuite nous demandons aux apprenants de cocher la case selon leur réponse.

	VRAI	FAUX
On pose une question ?	x	
On pose une question ?		x

Le classement alphabétique

Nous donnons des mots qui commencent tous par une autre lettre de l'alphabet et nous demandons de les mettre par ordre alphabétique.

Exemple : Pomme / Raisin / Banane / Fraise / Pastèque / Kiwi / Cerise / Melon / Poire / Orange

Banane – Cerise – Fraise – Kiwi – Melon – Orange – Pastèque – Poire – Pomme – Raisin.

Le vocabulaire de base en images illustrées

Nous donnons de différent thème et de mots que nous devons associer à des images.

Exemple : Pomme / Raisin / Banane / Fraise / Pastèque / Kiwi / Cerise / Melon /
Poire / Orange



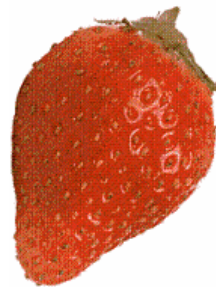
Pomme



Raisin



Banane



Fraise



Pastèque



Kivi



Cerise



Melon



Poire



Orange

Inventer des onomatopées

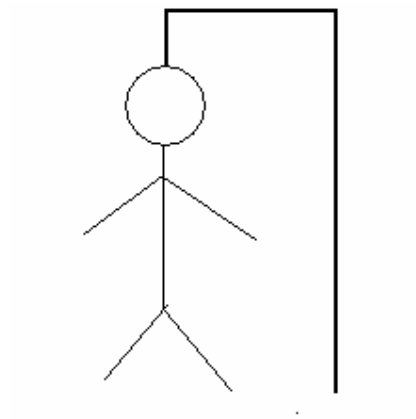
En général nous utilisons les onomatopées dans les bandes dessinées. En écrivant au tableau quelques onomatopées, nous pouvons demander aux apprenants d'inventer une courte bande dessinée en utilisant seulement les onomatopées. De cette manière ils travailleront sur l'articulation.

Le pendu

Nous choisissons un mot connu par les apprenants et nous donnons la première et la dernière lettre du mot choisi. Le mot peut appartenir à un thème précis. (Pays, cuisine, chanson, etc.).

T - - - - E (TURQUIE)

Les apprenants commencent à demander en donnant des lettres. Ils essaient de deviner le mot avant que le bonhomme soit pendu.



Le vocabulaire par les chansons

Nous pouvons utiliser les chansons francophones en cours de FLE pour l'apprentissage du vocabulaire en temps qu'activités et d'exercices à partir des clips et de paroles de chansons. Nous pouvons aussi utiliser les chansons pour l'apprentissage de la grammaire (dans ce texte nous pouvons demander de retrouver le présent de l'indicatif), de l'orthographe, de la phonétique, de la dictée, de la compréhension écrite et de la compréhension orale.

Une chanson pour le vocabulaire

Niveau : débutant en Français Langue Etrangère (FLE).

Public : Adultes débutant apprenants en FLE.

Objectifs généraux :

- Compréhension écrite et orale du vocabulaire
- Production écrite : pouvoir rédiger un résumé à partir des mots qui se trouvent dans le texte.
- Production orale: communiquer à l'oral avec la classe et utiliser les mots du texte.

L'apprenant doit être capable de lire ou d'écouter les paroles d'une chanson et de les comprendre.

En premier lieu nous choisissons une chanteuse (ou chanteur) française : Un parcours sur la chanteuse Patricia Kaas.

Album: "Mademoiselle chante les blues" (1988).

Chanson : Mon mec à moi

Paroles : Didier Barbelivien

Musique : F.Bernheim

Deuxièmement nous nous renseignons sur le chanteur ou la chanteuse (date de naissance du chanteur ou de la chanteuse, lieu de naissance, date de décès s'il y a lieu, nationalité, style musical, etc.) et nous discutons sur la chanteuse et nous faisons un résumé.

Nous montrons le clip plusieurs fois aux apprenants en bien écoutant la chanson et nous donnons le texte avec les paroles de la chanson.

Voici le premier texte avec l'écoute de la chanson:

Mon mec à moi
Il joue avec mon coeur,
il triche avec ma vie,
il dit des mots menteurs,
et moi, je crois tout ce qu'il dit

Les chansons qu'il me chante,
les rêves qu'il fait pour deux,
c'est comme les bonbons menthe,
ça fait du bien quand il pleut.

Je me raconte des histoires,
en écoutant sa voix,
c'est pas vrai ces histoires,
mais moi j'y crois !

Mon mec à moi
il me parle d'aventures et,
quand elles brillent dans ses yeux,
je pourrais y passer la nuit :

Il parle d'amour
comme il parle des voitures,
et moi je le suis où il veut,
tellement je crois tout ce qu'il me dit (2 fois)

Oh oui !

Mon mec à moi,
sans jamais dire " je t'aime ",
c'est rien que du cinéma,
mais c'est du pareil au même.

Ce film en noir et blanc
qu'il m'a joué deux cents fois,
c'est Gabin et Morgan
(enfin, ça ressemble à tout ça)

Je me raconte des histoires,
des scénarios chinois,
c'est pas vrai ces histoires,
mais moi j'y crois !

Mon mec à moi
il me parle d'aventures et,
quand elles brillent dans ses yeux,
je pourrais y passer la nuit

Puis nous demandons de trouver le lexique manquant dans le deuxième texte :

Mon mec à moi
Il joue avec mon ----,
il ---- avec ma vie,
il dit des mots ----,
et moi, je crois ---- ce qu'il dit

Les ---- qu'il me chante,
les ---- qu'il fait pour deux,
c'est comme les ---- menthe,
ça fait du bien quand il ----.

Je me raconte des ----,
en écoutant sa ----,
c'est pas ---- ces histoires,
---- moi j'y crois !

Mon ---- à moi
il me parle d'---- et,
quand elles brillent dans ses ----,
je pourrais y ---- la nuit :

Il parle d'----
comme il parle des ----,
et moi je le suis ---- il veut,
tellement je crois tout ce qu'il ---- dit (2 fois)

Oh oui !

Mon mec à moi,
sans ---- dire “ je t'aime “,
c'est rien que du ----,
mais c'est du pareil au même.

Ce film en ---- et blanc
qu'il m'a joué deux cents fois,
c'est Gabin et Morgan
(enfin, ça ressemble à tout ça)

Je me raconte des histoires,
des ---- chinois,
c'est pas vrai ces histoires,
mais ---- j'y crois !

Mon mec à moi
il me parle d'aventures et,
quand elles ---- dans ses yeux,
je pourrais y passer la ----

Recettes de cuisine illustrées

Nous avons la possibilité d'apprendre le vocabulaire avec les recettes de cuisine en support des images illustrées.

Exemple : **Sandwichs**

Club Sandwich



Pour : 2 personnes

Durée : 20 minutes

Difficulté : facile

Il vous faut: 4 tranches de pain de mie, 4 blancs de poulet cuits, 4 feuilles de salade, 2 tomates, 2 œufs durs, mayonnaise, olives noires.

Phases techniques:



1 Préparer tous les ingrédients.

2 Toaster les tranches de pain de mie sur les deux faces.



3 Tailler les feuilles de salade en chiffonnade.



4 Ajouter une cuillère à soupe de mayonnaise...



5 ...et bien mélanger.



6 Tartiner une tranche de pain de mie de cette préparation.



7 Disposer sur le dessus les tomates coupées en tranches...



8 ...le blanc de poulet froid...



9 ...les oeufs durs coupés en tranches fines.



10 Recouvrir d'une tranche de pain de mie et renouveler une fois les opérations précédentes.



11 Parer les bords du sandwich.



12 Passer deux piques en bois surmontés d'une olive à travers le



sandwich...

13 ...et le couper en deux dans la diagonale.



14 Servir avec une petite salade verte.



66

5.1. Simulation globale, jeux de rôles, dramatisation, sketches et mime

Selon les principes de l'approche communicative, c'est en communiquant que nous apprenons à communiquer. Il faut que l'apprenant vive dans des situations de communications où il sera obligé d'utiliser la langue étrangère. Cela peut être possible avec de divers types d'activité de communication comme la simulation globale, sketch, jeux de rôle, mime et dramatisation.

⁶⁶ **Meilleur du Chef est l'enseigne** commerciale de la société **Plat-Net**, la recette et les images ont été prises sur le site : <http://www.meilleurduchef.com>

Les simulations globales :

Une simulation engage un projet de plus grande compréhension que le jeu de rôle, plus détaillé et plus complexe, qui s'étale en général sur plusieurs semaines et comprend une série de scènes ou plusieurs scènes jouées simultanément. Il peut aussi avoir des jeux de rôles dans une simulation. Selon la description de Francis Debysers :

*« Une simulation globale est un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence – un immeuble, un village, une île, un cirque, un hôtel – de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir. [...] Décrire le monde, raconter la vie et vivre la comédie des relations humaines, tel est le pari pédagogique des simulations. C'est l'ampleur de cette ambition qui explique le terme de "global" ».*⁶⁷

Dans une simulation il y a de différentes phases. Tout d'abord nous choisissons un lieu-thème (un magasin, un hôtel, etc.), dans ce lieu-thème nous mettons des personnages, (les apprenants). Puis nous donnons une identité à ces personnages (nom, âge, caractère, etc.) nous leur demandons d'être en relation entre eux et nous faisons intervenir des événements (ils se téléphonent, ils partent en voyage, etc.).

Exemple de simulation :

« Le conseil municipal

Nombre de participant : Un peu plus d'une dizaine.

Objectifs linguistiques : Exposé un problème, argumentation, débat, accord, désaccord, emploi des moyens linguistiques nécessaires à l'expression des relations logiques. Expressions déontiques (on doit, on ne doit pas, il faut, etc.) ; moyens linguistique de la prise de décision.

Niveau : Moyen ou avancé avec préparation orale et écrite et travail préalable sur documents authentiques et fabriqués. Information de civilisation indispensable.

Situation : Un conseil municipal se réunit pour prendre une décision soit pour traiter un incident qui trouble ou dérange la collectivité, soit pour accepter, refuser ou modifier un projet (urbanisme, investissement, problème de voirie, etc.) par exemple :

- *Une chaîne d'hôtels veut installer une station de ski dans un village savoyard ;*

⁶⁷ DEBYSER F., **L'Immeuble**, édition Hachette FLE/CIEP, Paris, 1996, préface.

- Sur une plage bretonne, des estivants pratiquent le nudisme : d'autres estivants pudibonds ou des habitants de la commune se sont plaints ;
- Un vieux quartier insalubre mais historique doit-il être détruit pour installer à sa place un ensemble commercial et des bureaux ?
- Un mouvement écologiste a dénoncé la pollution que provoque une usine qui donne du travail à la moitié de la population active de la commune. Mais le patron de l'usine menace de fermer son entreprise et de la réinstaller ailleurs si on l'oblige à procéder à des aménagements antipolluants trop coûteux.

Préparation : le conseil municipal peut se jouer en jeu de rôle ou en simulation. En jeu de rôle fantaisiste on pourra improviser ou préparer à peu de frais une situation à la Clochemerle : faut-il ou non ériger un urinoir sur la place du Marché ou laisser s'ouvrir un sex-shop devant l'église ? Dans ce cas la préparation sera comparable à celle qui est proposée pour le tapage nocturne. Si l'on prépare plus sérieusement une simulation du conseil municipal le travail préalable et le matériel documentaire seront beaucoup plus importants socio éducatif ; l'information en civilisation sera aussi importante que la préparation linguistique proprement dite : qu'est-ce qu'une commune, rôle du conseil municipal, rôle du maire, attributions du conseil, etc.

*Toutefois ce travail qui se rapproche de celui auquel donne lieu une étude de cas, ne devra pas faire oublier l'importance de la préparation psychologique et scénique : imaginer le conseil municipal ses membres, leur âge, leur métier, leur caractère, etc. ».*⁶⁸

Exercices de dramatisations : La dramatisation consiste « à faire rejouer par des étudiants le dialogue de la leçon devant le groupe-classe ou bien en reproduisant aussi fidèlement que possible les répliques ». ⁶⁹ Les apprenants doivent jouer les rôles des différents personnages selon les dialogues qui se trouvent dans les méthodes.

Exemple de dramatisation :

« **Le questionnement**

Valentine, (surprise) – Qu'est ce que c'est que ça ?

Trielle – Ton argent

Valentine – Quel argent ?

Trielle – L'argent pour le mois

Valentine – Il n'y a pas le compte

⁶⁸ CARE Jean – Marc et DEBYSER F., **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978, p.107.

⁶⁹ BESSE H., **Méthode et pratiques des manuels de langue**, édition Didier, Paris, 2002, p.151.

Trielle – Comment, pas le compte ?

Valentine – Non.

Trielle – Si.

Valentine – Non. Est-ce que tu deviens imbécile ? De huit cent francs. Otez six cent cinquante ?

Trielle – Reste cent cinquante francs.

Valentine – Et bien ?

Trielle – Et bien quoi ?

Valentine – Donne les moi...

Trielle – Ah non !

Valentine – Pourquoi donc ?

Trielle – Parce que tu me les dois.

Valentine – Moi ?

Trielle – Oui. Toi.

*Valentine – Qu'est-ce que tu me chantes ? Tu ne m'as prêté d'argent. D'ailleurs, je n'ai pas l'habitude de te carotter des avances ».*⁷⁰

Sketches ou saynètes : Ce sont des dialogues que les apprenants peuvent inventer, écrire, mettre en scène et jouer devant la classe. Nous demandons aux apprenants de se mettre en petit groupes et de chercher une situation, une rencontre, etc. qu'ils aimeraient dramatiser pour le présenter en forme de sketches ou saynètes.

Exemple de sketches :

« Déroulement : Après avoir fixé leur choix, les élèves préparent le scénario, écrivent les dialogues, répartissent leur sketch à leurs camarades.

En prenant, par exemple, comme point de départ une rencontre entre une dame et un monsieur dans le train de Bordeaux – Paris, vous pouvez proposer la démarche suivante : par groupes de trois, les élèves présentent cette rencontre qui peut avoir été :

⁷⁰ CARE Jean – Marc et DEBYSER F., **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978, p.71.

- sentimentale,
- mystérieuse,
- familiale,
- ennuyeuse,
- touchante,
- criminelle,
- etc.

Chaque groupe prépare un dialogue autour de cette rencontre. Tandis que deux élèves joueront le rôle de la dame et du monsieur, le troisième jouera le rôle de présentateur, commentateur, témoin indiscret ou horrifié, etc.

Remarque : Si vous disposez d'un équipement vidéo, enregistrez ces sketches. Les élèves auront ainsi l'occasion de se voir, de s'entendre parler français et de pouvoir évaluer leur performance linguistique et théâtrale ».⁷¹

Jeux de rôles : Un jeu de rôle est la représentation d'une situation dans laquelle les joueurs ont un rôle et ensuite ils confrontent un problème ou une question d'ordre social et doivent prendre une décision. L'apprenant est obligé de s'exprimer en français. Les apprenants doivent, à l'aide de quelques consignes faire un dialogue « *qui à la différence du sketch, ne sont pas préparés à l'avance et au cours desquels chaque participant doit réagir instantanément comme dans un dialogue normal* »⁷². Le but de cet exercice est de pouvoir communiquer en français en réemployant le vocabulaire étudié. Ces jeux de rôles nécessitent de l'imagination une certaine maîtrise de la langue car l'apprenant ne sait pas ce que son interlocuteur va dire.

Exemple de jeu de rôle :

« Tu connais le fiancé de Marie Chantal ?

(Variante du mystérieux visiteur)

Nombre de participant : 2 ou 3.

Objectif linguistique : L'identification et la description d'une personne au moyen

⁷¹ WEISS F., **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983, p.80.

⁷² WEISS F., **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983, p.7.

d'adjectifs, de la modalisation des adjectifs (un peu, plutôt, assez, très, etc.) de complément déterminatifs (de ... avec...) et de constructions simple (avoir...être faire...).

Principaux acte de parole : Questions sur un tiers et description de celui-ci (description physique, psychologique, sociologique) appréciations.

Situation : Deux amies de Marie Chantal, Artémise et Cunégonde.

Artémise apprend à Cunégonde que Marie Chantal va se marier avec Anatole. Cunégonde demande à Artémise, qui a rencontré Anatole, qui il est, ce qu'il fait, comment il est, etc. Suivant le déroulement du jeu de rôle, Anatole pourra être aussi bien un garçon merveilleux, un prétendant grotesque, un marginal sympathique ou inquiétant, etc. On pourra également apprécier la chance ou la malchance de Marie Chantal, et, dans ce dernier cas, dire, entre amies, que c'est bien fait pour elle ».⁷³

Mime : Le mime est la représentation par des gestes de certains sentiments et de certaines actions. C'est une activité qui développe l'imagination et la créativité. Nous pouvons utiliser le mime pour apprendre aux apprenants la signification de certaines mimiques et de certains gestes.

Exemple de mime:

« Qu'est-ce qu'il fait ?

Préparation : Vous demandez à chaque élève de penser à une action qu'il devra mimer devant ses camarades qui devront trouver ce qu'il fait.

Voici quelques suggestions de mime :

- *manger une pomme, du raisin, un sandwich, une glace, etc.*
- *jouer d'un instrument de musique : de la guitare, du piano, de l'accordéon, etc.*
- *regarder les vitrines d'un magasin (faire du lèche-vitrine), un match de football, etc.*
- *écouter de la musique classique, du jazz, de la musique disco, etc.*

Déroulement : Chaque élève présente son mime puis les autres lui posent des questions :

- *Est-ce que tu regardes par la fenêtre ?*
- *Non.*

⁷³ WEISS F., **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983, p.94.

- *Est-ce que tu lis un livre ?*

- *Non.*

- *Est-ce que tu regardes la télévision ?*

- *Oui.*

Vous pouvez également leur suggérer de mimer des gestes et actions de la vie courante :

- *à la maison (faire la cuisine, le lit, laver la vaisselle, cirer les chaussures, etc.).*

- *en classe (travail scolaire, faire un devoir, poser une question, etc.).*

- *dans la rue, dans un restaurant, dans un magasin (demander son chemin, commander un café, manger de la salade, acheter une robe ou des chaussures, etc.)* ».⁷⁴

5.2. Emploi de l'ordinateur et de l'internet

L'ordinateur offre beaucoup de possibilités pour l'apprentissage des langues étrangères. Selon le besoin individuel, on a l'avantage de réviser, jouer en apprenant, faire des répétitions, échanger des documents culturels, faire des recherches, etc. grâce à des logiciels payés ou gratuits ou bien des sites internet. L'apprenant peut accéder à l'information du français provenant des divers médias et de la traiter. L'informatique dans l'enseignement des langues ne doit pas être abusé, il doit avoir sa place comme les autres outils de travail.

Ces derniers temps nous parlons aussi de l'apprentissage en ligne. Les environnements virtuels d'apprentissage des langues à distance permettent une communication tant orale (audio-conférences) qu'écrite (e-mail, chat, etc.). Mais l'apprenant en apprentissage à distance doit adapter des nouvelles méthodes de travail. A l'aide d'un professeur nous pouvons prendre des cours ou bien prendre du soutien à distance.

L'internet est aussi un lieu universel de rencontre où nous faisons du chat, ainsi que de nouveaux amis. Pour améliorer notre français nous pouvons échanger des courriers électroniques. La communication à distance peut être en mode synchrone

⁷⁴ WEISS F., **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983, p.78.

c'est-à-dire une conversation par audio-conférence ou par l'écrit au clavier, elle se déroule en temps réel. Elle peut être aussi asynchrone avec l'échange par courrier électronique et la communication se déroule en temps différé. En connexion sur l'internet ou hors connexion par des logiciels qui ne nécessitent pas de se connecter sur l'internet. Les étudiants peuvent trouver, évaluer, adapter, créer et de partager des renseignements en utilisant la technologies.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, nous souhaitons avoir montré l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage du vocabulaire dans une classe préparatoire de français langue étrangère. Le but de notre travail était de sensibiliser les enseignants à l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire. Il est évident que seul le vocabulaire n'est pas suffisant dans l'apprentissage de la langue étrangère. La connaissance des difficultés précises de la compréhension peut, mener les pédagogues à améliorer leurs pratiques, à surveiller leur langue, leurs références culturelles et à trouver des remèdes ponctuels. Cette recherche met en évidence à quel point le vocabulaire a une place importante dans l'apprentissage de la langue étrangère. Nous avons donné un aperçu assez précis sur le domaine du vocabulaire. Mais la recherche qui s'achève est loin d'avoir répondu de façon univoque et définitive.

Pour faire le bilan des recherches effectuées, reprenons les objectifs essentiels que nous nous sommes fixés. Notre problématique était la suivante : comment traiter, sur les plans didactiques et pédagogiques, l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire dans une classe préparatoire de français langue étrangère. Tout en laissant le débat ouvert, nous avons voulu soulever la question suivante: "Que signifie l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire?". Pour certains, cette question n'a aucune valeur et pour d'autres, conscient du terme 'vocabulaire' savent où le placer dans l'apprentissage de la langue étrangère. L'apprentissage du vocabulaire représente un champ infini, pourtant il a dû être redéfini plusieurs fois car le vocabulaire était en second plan et a toujours été très peu pris en considération. Aujourd'hui il est temps qu'il puisse trouver sa place dans l'enseignement de la langue étrangère.

Dans un premier temps, nous avons pris la mesure de donner un aperçu sur l'histoire des mots du vocabulaire français, afin de montrer la place du vocabulaire jusqu'à nos jours.

Dans un second temps, il consistait à souligner la naissance des courants méthodologiques ayant marqué la didactique des langues vivantes et la place du

vocabulaire dans ces méthodologies. Il faut préciser que l'approche communicative a révolutionné la didactique des langues vivantes, de par une redéfinition des objectifs d'apprentissage et bien sur celui du vocabulaire.

Nous avons vu ensuite la complexité de la didactique des langues qui nous amène à penser qu'une seule stratégie, ne peut fournir la réponse aux problèmes liés à l'enseignement du vocabulaire français en langue étrangère. Pour savoir comment s'acquiert le vocabulaire par les apprenants, il est nécessaire de comprendre les stratégies. L'apprenant doit prendre conscience de ces stratégies, et doit les utiliser selon ses besoins. Il n'est pas possible d'affirmer de manière autoritaire qu'une seule stratégie soit utilisable, ce qui serait notamment simpliste par rapport à la diversité des facteurs en jeu. Les stratégies d'apprentissages sont nombreuses. Mais même après ces multiples stratégies d'apprentissage pour l'acquisition du vocabulaire, est-il possible de trouver une méthode commune ? Car chacun apprend différemment.

Par la suite nous avons fait une présentation du cycle préparatoire de l'Université de Marmara et du manuel utilisé, Champion I et Champion II, tout en regardant le contenu du manuel, les activités de l'apprenant et les objectifs pédagogiques. Nous avons donné un extrait du lexique du manuel utilisé Champion I.

Pour ce qui est du dernier point, nous avons proposé des jeux et des exercices pour le vocabulaire de production orale ou bien écrite. Des jeux de vocabulaire qui peuvent être introduits, contribuent à fixer et à enrichir les connaissances des apprenants. Ce qui est indispensable pour développer une véritable compétence de communication. Notre intention n'est pas de discuter ces jeux et exercices. Nous voulons simplement faire une présentation rapide et utile pour les enseignants.

Grâce à ce travail, nous espérons avoir pu donner quelques éclaircissements concernant le vocabulaire. Tout en montrant que l'apprentissage et l'enseignement du vocabulaire sont vraiment importants dans l'apprentissage de la langue étrangère.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages utilisés

- BESSE (Henri), **Méthode et pratiques des manuels de langue**, édition Didier, Paris, 2002
- BOGAARDS (Paul), **Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères**, édition Didier-Hatier, Paris, 1994
- CAILLOIS (Roger), **Les jeux et les hommes. Le Masque et le Vertige**, édition Gallimard, Paris, 1967
- CARE (Jean Marc) et DEBYSER (Francis), **Jeu, langage, créativité : les jeux dans la classe de français**, édition Librairies Hachette et Larousse, Paris, 1978
- CORNAIRE (Claudette) et GERMAIN (Claude), **Le point sur la lecture**, édition Clé international, Paris, 1991
- CUQ (Jean-Pierre) et GRUCA (Isabelle), **Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde**, Presse Universitaires de Grenoble, Collection FLE, Grenoble, 2002
- CYR (Paul), **Les stratégies d'apprentissage**, édition Clé Internationale, Paris, 1998
- DEBYSER (Francis), **L'Immeuble**, édition Hachette FLE/CIEP, Paris, 1996
- DUMAREST (Danièle) et MORSEL (Marie-Hélène), **Le chemin des mots : pour un apprentissage méthodique du vocabulaire français**, Presses Universitaires de Grenoble, 2004
- GARDES-TAMINE (Joëlle), **La grammaire - Tome 1: phonologie, morphologie, lexicologie**, édition Armand Colin (Cursus), Paris, 1990
- GREIMAS (Algirdas Julien), **Qu'est-ce qu'un mot ? Lexiques**, Le Français dans le monde, numéro spécial, Série recherches et applications, août - septembre 1989
- JASKARZEC (Pierre), **Le Français est un jeu : 200 questions pièges pour améliorer son français**, édition Librio, Paris, 2005
- MITTERAND (Henri), **Les mots Français**, édition Que sais-je ?, Paris, Décembre 1992
- NAIMAN, N., FROHLICH, M., STERN, H.H. et TODESCO, A., **The Good Language Learner**, Toronto, Ontario, Institute for studies in education, Toronto, 1978

- PEYTARD (Jean) et GENOUVRIER (Emile), **Linguistique et Enseignement du Français**, Librairie Larousse, Paris, 1970
- PICOCHÉ (Jacqueline), **Didactique du vocabulaire Français**, édition Nathan, Paris, 1993
- PUREN (Christian), **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**, édition Nathan, collection Didactique des langues, Paris, 1988
- TAGLIANTE (Christine), **La Classe de Langue**, édition Clé International, Paris, 1994
- TREVILLE (Marie-Claude) et DUQUETTE (Lise), **Enseigner le vocabulaire en classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1996
- WALTER (Henriette), **L'aventure des mots français venus d'ailleurs**, édition Robert Laffont, collection Le livre de poche no : 14689, Paris, 1997
- WEISS (François), **Jeux et activités communicatives dans la classe de langue**, édition Hachette, Paris, 1983

Dictionnaires utilisés

- DERKUNT (Ümran), **Petit dictionnaire des mots empruntés au français dans la langue turque**, édition de l'Université de Marmara, Istanbul, 2001
- DUBOIS (Jean) et autres, **Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage**, édition Larousse, collection « Trésor du Français », Paris, 1994
- LITRE (Paul-Émile), **Dictionnaire de la langue française**, Éditions du Cap, tome un (A, B, C), Monte-Carlo, 1956

Méthodes de français et Méthodes Complémentaires utilisés

- MONERIE -GOARIN (Annie) et SIREJOLS (Evelyne), **Champion 1 et 2**, Méthode de français, CLE International, Paris, 2001

Ressources sur internet utilisés

- Bibliothèque de l'Université McGill, **Le cerveau à tous les niveaux : les traces de l'apprentissage**, <http://lecerveau.mcgill.ca>, Université McGill. (Consulté le 6 février 2007)

Définition conforme aux conclusions de la Conférence mondiale sur les politiques culturelles (MONDIACULT, Mexico, 1982), **Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle**, sur le lien www.unesco.org (Consulté le 1 janvier 2007)

Meilleur du Chef, enseigne commerciale de la société **Plat-Net**, <http://www.meilleurduchef.com> (Consulté le 1 mars 2007)

MURRAY J., **New Oxford Dictionary**, <http://www.etudes-litteraires.com/histoire-dictionnaires.php>. (Consulté le 10 janvier 2007)

Ouvrages consultés

CHOI – JONIN (Injoo) et DELHAY (Corinne), **Introduction à la méthodologie en linguistique**, Strasbourg, Presse Universitaire de Strasbourg, 1998

KORKUT (Ece) et (KIRAN Ayse), **Acquisition du vocabulaire Français**, Izmir, Kasim, 1990

LANCHEC (Jean-Yvon), **Psycholinguistique et pédagogie des langues**, Paris, Collection Sup, Presse Universitaire de France, 1976

LEHMAN (Denis), **Objectifs spécifiques en langue étrangère**, Paris, Hachette F.L.E., 1993

LEON (Renée), **Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école**, Paris, Hachette Education, 1992

MATHIS (Geneviève), **Professeur de français : Les clés d'un savoir-faire**, Nathan Pédagogie, Paris, 1997

Articles Consultés

GÜMÜŞ (Hüseyin), **Le Rôle de la Culture dans le formation des professeurs de français et dans l'enseignement des langues étrangères**, *in* Yabancı Dil öğretiminde ve Yabancı Dil öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kültürel Boyut, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 18-20 Eylül 1996, "II.Ulusal Eğitim Sempozyumu", Bildiriler, 1997

ŞAVLI (Fusun) et ŞENALP (Aylin), (2006), **Analyse Critique du Manuel « CHAMPION 2 » dans le contexte turc : les classes préparatoires des Sciences Politiques et Administratives**, in Dilbilim, Dil Öğretimi ve Çeviribilim Yazıları, Ankara, Pegem A Yayıncılık, Cilt - 1, pp. 443 – 451

Thèses consultées

KORKUT (Ece), **Apprentissage du vocabulaire dans l'enseignement du français langue étrangère**, Thèse de Maîtrise, Université Gazi, Ankara, 1987

Ressources sur internet consultées

ABC de la chanson francophone, www.paroles.net (Consulté le 1 janvier 2007)

Bonjour de France, <http://www.bonjourdefrance.com> (Consulté le 3 janvier 2007)

DUFLAIRE Roger, Polar FLE, <http://www.polarfle.com> (Consulté le 6 janvier 2007)

France 5, <http://www.france5.fr> (Consulté le 1 mars 2007)

Le Point du FLE, <http://www.lepointdufle.net> (Consulté le 1 février 2007)

Peinture FLE, <http://www.peinturefle.ovh.org> (Consulté le 15 janvier 2007)

Radio France, www.radiofrance.fr (Consulté le 1 avril 2007)

RFI Langue Française, http://www.rfi.fr/lffr/statiques/accueil_apprendre.asp (Consulté le 1 avril 2007)

RTL, <http://www.rtl.fr> (Consulté le 14 janvier 2007)

TV5, www.tv5.org (Consulté le 6 mars 2007)