



Universidad de Valladolid

Facultad de Filosofía y Letras

**L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE
EN CLASSE DE FLE. PROPOSITION D'ACTIVITÉS**

Autor : Diego Pérez Gil

Tutora : Belén Artuñedo Guillén

Curso académico: 2013-2014

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación
Profesional y Enseñanza de Idiomas**

Visto bueno de la tutora

TABLE DE MATIÈRES

Introduction	1
Première partie:	
1. Enseignement du vocabulaire : apprentissage et acquisition	3
2. La place du vocabulaire dans les différentes approches méthodologiques	7
2.1. Le vocabulaire dans la méthodologie audio-orale	7
2.2. La place du vocabulaire dans l'approche communicative	8
2.3. Le vocabulaire dans les Référentiels du CECR	9
2.4. Enseignement du vocabulaire à travers le sens ou la forme	11
2.5. Conclusion : La nécessité d'une action pédagogique	12
3. La notion de Compétence	13
4. La Motivation	15
5. Des stratégies pour développer des compétences lexicales : l'interlangue et l'interférence	17
5.1. La mémorisation	18
5.2. L'environnement de l'apprentissage	19
5.3. Les mappes sémantiques/conceptuelles	20
5.4. L'analogie	21
5.5. Techniques pour la création d'activités	22
Deuxième partie : Analyse d'activités. Typologie d'activités. Évaluation de la compétence lexicale	26
Troisième partie : Création d'activités: techniques ludiques, chansons, poèmes	32

Conclusion	44
Bibliographie et sitographie	46
Annexes	49

INTRODUCTION:

La présente étude a pour but, comme son titre l'indique, de montrer l'évolution de différentes approches et méthodes concernant l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE, ainsi que de proposer certaines activités/tâches qui abordent le travail sur l'apprentissage du vocabulaire en classe. De cette façon, les objectifs marqués sont l'approfondissement des connaissances théoriques sur ce sujet, la recherche à propos des techniques d'apprentissage afin d'améliorer l'acquisition du lexique dans le cadre de l'enseignement de FLE en éducation secondaire, et l'application de l'ensemble de connaissances théoriques acquises tout au long de ce master dans la conception et création d'activités.

La raison pour laquelle cette étude a été conçue, c'est que le vocabulaire, ou bien s'est toujours enseigné avec le reste de composantes de la langue (par exemple la syntaxe), ou bien n'a jamais eu un autre traitement identitaire et exclusif que celui de la morphologie lexicale. Il est vrai que l'on peut enseigner le vocabulaire à partir de l'approche sémasiologique (la forme des mots et des expressions) car cela facilite son apprentissage dans un premier temps, mais l'on considère que la langue, étant un outil de communication qui transmet des sens, devrait permettre aux utilisateurs de trouver les mots dont ils ont besoin à un moment donné de la conversation, et cela rend indispensable un approfondissement sur l'approche onomasiologique (ou de la sémantique lexicale) pour trouver des techniques efficaces qui améliorent les conditions d'apprentissage en classe de FLE. Et cela parce qu'en fin de compte, le but de l'approche actionnelle est de créer des acteurs sociaux de la langue/culture qui puissent communiquer dans toutes les domaines de la vie sociale.

Depuis la publication du CECR (Conseil de l'Europe, 2001) c'est l'approche actionnelle qui prévaut, en grande partie à cause des projections et directives conçues par le Conseil de l'Europe. L'on veut, à partir de l'enseignement/apprentissage à travers cette approche, que les apprenants deviennent des acteurs sociaux de la langue/culture qu'ils apprennent. Ainsi, les tâches proposées en classe de langue étrangère abordent des situations auxquelles les apprenants devront faire face tout au long de leur vie. Mais en ce qui concerne le traitement du vocabulaire, l'on voit qu'avec cette approche et aussi avec la méthode communicative, il

n'y a pas d'autre traitement que celui des approches antérieures : on enseigne le vocabulaire à partir d'exercices de répétition, de listes de mots, ou à travers le modèle sémasiologique, qui sera expliqué plus tard. Il est vrai que dans les méthodes actuelles l'on travaille le vocabulaire, mais c'est un traitement des mots en contexte plutôt que sur leur forme, ce qui fait que l'on l'aborde en même temps que les autres composantes de la langue, et non pas de manière exclusive.

On tentera alors de faire une analyse des différentes tendances pédagogiques afin de créer des activités, dans le cadre des approches communicatives et actionnelles, relatives au vocabulaire et motivantes pour les utilisateurs/apprenants du FLE. Ces activités porteront autant sur la forme que sur le sens, faisant de l'enseignement/apprentissage du vocabulaire un processus plus complet et exhaustif. Et cela parce que, même si le but de l'approche actionnelle est de créer des acteurs sociaux, l'on considère que pour de jeunes apprenants, il est pertinent de connaître les modes de construction du lexique français parce que cela est un outil qui leur permettra d'être plus autonomes dans l'acquisition du vocabulaire et facilitera l'apprentissage tout au long de la vie.

Cette étude se présentera en trois parties, chacune d'entre elles ayant son importance et sa pertinence. Tout d'abord, une perspective diachronique nous servira d'approche théorique du sujet ainsi que de délimitation du traitement du vocabulaire depuis la méthode audio-orale jusqu'à l'approche communicative et l'approche actionnelle (ou par les tâches) dans le CECR (Cadre Européen Commun de Référence). L'on trouvera aussi des références concernant la notion d'apprentissage dans certains courants psychologiques qui nous serviront d'appui afin de rendre l'étude le plus complet possible. Dans une deuxième partie, déjà pratique, une analyse sur la place du vocabulaire dans deux méthodes de FLE pour de jeunes apprenants espagnols ainsi qu'une réflexion à ce propos seront présentées. Finalement, la troisième partie de ce travail portera sur la création et proposition d'activités motivantes sur le vocabulaire à visée communicative et actionnelle. Une conclusion mettra en terme l'étude présentée suivie des références bibliographiques et des annexes.

PREMIÈRE PARTIE :

1. Enseignement du vocabulaire : apprentissage et acquisition

Avant d'aborder le cadre théorique, il serait convenable de définir le terme vocabulaire, puisque ce sera autour de lui que cette étude se développera. Ainsi, « Le vocabulaire d'une langue est un sous-ensemble du lexique de cette langue. » (Tréville et Duquette, 1996:12). Cette définition nous donne une idée simple de ce qui est le vocabulaire et de ce qui est le lexique : d'une part, le lexique d'une langue serait l'ensemble de mots de cette langue que l'on rencontre dans un dictionnaire ou dans un inventaire ; d'une autre part, le vocabulaire se présenterait comme un champ plus restreint de mots qui est partagé et employé par une communauté de locuteurs. Il est important de bien différencier ces deux termes car ils entraînent des notions diverses même si l'on peut trouver indifféremment le mot « lexique » ou le mot « vocabulaire » dans les manuels et les ouvrages.

Tout au long des différentes méthodes pédagogiques, le choix entre « lexique » et « vocabulaire » semble un peu arbitraire. Dans ce travail et d'après son titre, c'est le terme « vocabulaire » que nous allons utiliser. Et cela parce que, de nos jours, et en classe de langue étrangère on n'apprend pas le lexique d'une langue mais un vocabulaire concret en vue de son utilisation dans différents contextes et situations de communication qui sont marqués. D'après Tréville et Duquette (1996:94), les diverses options méthodologiques de l'enseignement des langues se structurent à partir de trois points de recherche : celui du but de l'enseignement, celui de l'acquisition des langues et celui de la démarche pédagogique. Si l'on s'arrête sur le but de l'enseignement, ces auteurs nous disent que l'on est passé d'une approche dite traditionnelle à des approches fonctionnelles et communicatives. Quant aux théories sur l'acquisition des langues, elles vont depuis le naturalisme, qui défend l'idée que l'on apprend une langue spontanément, jusqu'à l'interventionnisme, qui justifie l'apprentissage des langues à partir d'un effort conscient de la part de l'apprenant. Finalement, en ce qui concerne la méthodologie, la démarche peut se présenter comme analytique (étude à partir des structures), globale (étude à partir du sens, approches communicatives). Dans notre étude, tous ces trois points seront présents et traités.

Mais qu'est-ce que c'est que d'apprendre une langue et, plus concrètement son vocabulaire ? L'apprentissage du vocabulaire d'une langue « consiste à entreposer, dans la mémoire, des mots (avec leurs règles d'emploi et les ramifications qui les reliait à d'autres mots), de telle sorte qu'ils puissent en être extraits, en moins d'une fraction de seconde, dès

qu'ils sont nécessaires pour effectuer une tâche langagière. » (Tréville et Duquette, 2006:53). Cette définition est valable pour ce qui est du vocabulaire ; néanmoins l'on doit aller plus loin pour spécifier plus précisément la notion d'apprentissage.

Ce terme varie en fonction des courants psychologiques sur la construction et le développement de l'apprentissage : ainsi, les mécanicistes, aussi appelés conductistes/comportementalistes, représentés par Skinner parmi d'autres psychologues, définissent l'apprentissage comme la réception de nouveaux contenus ou connaissances qui construisent le savoir sans l'action du sujet apprenant, comme si celui-ci était une « tabula rasa » modelée uniquement par des facteurs externes. L'apprentissage, selon cette conception, n'est pas donc provoqué par l'apprenant, qui est considéré dans ce cas un agent passif de ce processus (Martín Bravo et Navarro Guzmán, 2011:21). L'approche psychologique du mécanicisme de Skinner a été très présent dans les méthodes audio-orales ainsi que dans les laboratoires de langue.

Plus tard, grâce aux apports et au développement des sciences cognitives (neuroscience, psychologie cognitive, etc.), l'on commence à donner importance aux facteurs biologiques dans le domaine de l'apprentissage. Ainsi surgit l'approche organiciste dont Jean Piaget ou Noam Chomsky sont les principaux représentants. Cette théorie considère la pensée comme une activité constructive, d'où le terme constructivisme. Aux yeux de cette psychologie, l'être humain est capable d'auto-construire connaissances grâce à la capacité cognitive, voire biologique, qu'il possède. Les facteurs externes ne participeraient donc pas dans le processus d'apprentissage (Martín Bravo et Navarro Guzmán, 2011:23-27). D'ailleurs, cette conception cognitive va d'une certaine façon de pair avec la psychologie du développement. En fait, Piaget en est aussi un des représentants de ce domaine de recherche : pour lui, l'épanouissement psychologique des humains a lieu depuis son enfance à travers la transformation même du sujet, son évolution et son action. Il est normal de penser que seul les facteurs externes interviennent dans le développement psychologique d'un enfant puisqu'il n'a pas encore atteint du tout une intelligence opératoire ou ce que l'on appelle « la période des pensées formelles ». Mais que ce soit normal ne veut pas dire que la biologie n'y intervienne pas ; Piaget nous présente plusieurs stades ou périodes successifs que les humains parcourent depuis la naissance jusqu'à l'âge de 20 ans environ. À chaque période correspondrait une limite dans les capacités intellectuelles des humains jusqu'à arriver à la dernière période. Cette avec ces théories que jaillissent les premières considérations envers un apprentissage progressif et adapté aux capacités des apprenants. L'on pourrait dire aussi

que ces théories évoluent parallèlement à l'approche communicative, car cette approche est conçue en tenant en compte les mécanismes individuels et non pas les collectifs.

Finalement apparaît la théorie historico-culturelle du psychisme grâce aux recherches menées surtout par Lev Vygotski. Celle-ci tente d'assembler et compléter les deux théories antérieures en défendant l'idée qu'il ne suffit pas d'étudier le sujet en lui-même mais qu'il faut aussi tenir en compte les facteurs qui interviennent dans son développement. Dans ce sens, cette théorie se veut plus globale car elle travaille sur le biologique et sur le contextuel en incluant les variables sociales, considérées comme coparticipantes du processus d'apprentissage (Martín Bravo et Navarro Guzmán, 2011:29). La psychologie de Vygotski observe le développement en fonction de l'interaction (entre l'apprenant, la tâche et les autres) et de l'activité. L'on a passé donc d'un modèle « binaire » (interaction apprenant/tâche) à un autre ternaire où l'interaction avec les autres compte dans le domaine de l'apprentissage. Martín Bravo et Navarro Guzmán (2011) nous renvoient à la thèse de Vygotsky (*Pensée et langage*, 1934) où l'on manifeste que la psychologie humaine a sa base dans le social à l'occasion de pratiques de communication. Dans le cas de cette théorie, l'on pourrait dire qu'elle est au cœur de l'approche actionnelle car elle permet de développer les compétences individuelles à travers l'interaction entre le sujet, la tâche et les autres. Il semble évident que de cette triple interaction l'on puisse tirer plus de profit qu'avec le modèle binaire.

L'on vient de voir les différentes conceptions du terme « apprentissage » mais, dans le cas des langues, il est indispensable de parler aussi de l'« acquisition », puisque c'est l'objectif qui se propose tout enseignant de langue étrangère pour ses élèves. Qu'est-ce donc que l'acquisition ? Pour donner une définition à ce terme, l'on recourt à l'ouvrage *Principles and Practice in Second Language Acquisition* de Stephen Krashen (1982), où l'auteur fait la distinction entre apprentissage et acquisition avant de parler sur ses cinq hypothèses sur l'acquisition de la langue seconde : Krashen expose l'idée que le premier chemin qui conduit à développer une compétence en langue étrangère, c'est l'acquisition, qu'il définit comme le développement d'habiletés langagières à travers son emploi de façon naturelle dans des situations de communications, et qui se fait le plus souvent de manière inconsciente. Quant à l'apprentissage, Krashen le présente comme le deuxième trajet à suivre pour développer des compétences dans une langue étrangère, et il le décrit comme la connaissance consciente

d'une deuxième langue, en sachant ses règles et en étant conscient d'elles. L'on peut simplifier en disant qu'il y a apprentissage au cas où il y aurait une conscience de la grammaire de la LE.

Quelles sont les 5 cinq hypothèses sur l'acquisition de la langue seconde de Krashen (1982)?

L'on vient d'exposer la première, qui est celle de la distinction entre apprentissage et acquisition.

La deuxième hypothèse est celle de « l'ordre naturelle », d'après laquelle les structures grammaticales s'acquièrent tout au long d'une séquence prévisible dans laquelle certains éléments s'assimilent avant que d'autres. Cette supposition considère aussi que l'ordre d'acquisition de la langue maternelle est similaire à celui de la langue étrangère.

La troisième hypothèse est celle du « moniteur ». Ici, apprentissage et acquisition sont en relation lorsque Krashen identifie l'apprentissage comme un moniteur qui « corrige » notre émission avant, pendant ou après sa production. L'apprentissage se présente donc comme le guide de ce qui est acquis. Cette hypothèse est plus visible dans les activités de production écrite, puisque l'on ne pense pas tout le temps au moniteur (on s'intéresse plus sur le sens que sur la forme), et les activités de production écrite nécessitent d'un temps suffisant pour les accomplir.

La quatrième hypothèse est celle qui concerne l'exposition au matériau langagier (the input hypothesis) ; Selon Krashen lui-même, celle-ci est la plus importante et il la décrit en disant que l'on acquiert une langue lorsque l'on comprend un input linguistique d'un niveau légèrement supérieur (i+1) à notre niveau de compétence. Cette hypothèse prône que l'acquisition vient donnée par un parcours qui va premièrement de la compréhension jusqu'à finalement la production. L'on part donc de la compréhension des sens vers la production des formes.

Finalement, la cinquième et dernière hypothèse de Krashen est celle du « filtre affectif », qui dénonce qu'une situation non naturelle peut produire des situations d'anxiété ou mal à l'aise chez l'apprenant. L'enseignant doit alors contrôler ces situations pour qu'il n'y ait pas de blocage chez ses élèves et essayer d'actionner leur mécanisme d'acquisition du langage à travers un input compréhensible, pertinent et motivant.

Jusqu'ici l'on a présenté les notions de *vocabulaire*, d'*apprentissage* (d'après les différentes tendances psychologiques) et d'*acquisition* (à partir des hypothèses sur l'acquisition de la seconde langue de Krashen). L'on a considéré nécessaire d'établir la conceptualisation de ces trois notions pour être précis tout au long de notre étude dans l'emploi de ces termes et pour ne pas perdre de vue ces données linguistiques et didactiques autant dans l'analyse d'activités que dans les propositions d'activités que nous voulons faire.

Maintenant, l'on va réaliser une description diachronique de la place du vocabulaire dans les diverses approches méthodologiques afin de voir l'évolution de son traitement, qui va de pair avec le reste de composantes de la langue puisque les approches/méthodes abordent la langue dans son ensemble.

2. La place du vocabulaire dans les différentes approches méthodologiques :

2.1. Le vocabulaire dans la méthodologie audio-orale¹ :

Après les méthodes traditionnelle et directe, dans lesquelles la traduction et la grammaire se présentaient comme axes centrales autour desquels se développait l'apprentissage d'une langue, la méthode audio-orale voit le jour pendant les années 1940 à cause de la Seconde Guerre Mondiale et grâce aux apports de la pédagogie behavioriste. Cette nouvelle méthode introduit un degré de progression dans le processus d'enseignement/apprentissage inexistant dans les approches antérieures, ce qui lui donne une certaine originalité. Mais ce qui est le plus important dans cette méthode, c'est l'apparition de nouvelles typologies d'exercices qui tâchent de répondre aux besoins identifiés lors de la conception de cette approche : pendant la Seconde Guerre Mondiale, les soldats américains devaient « apprendre par cœur » des dialogues en langue étrangère afin de cacher son identité américaine. C'est pourquoi toute une gamme d'exercices est conçue ; Il faut dire que la place du vocabulaire est secondaire par rapport aux structures, qu'il est aussi contextuel et qu'il n'a donc pas un traitement exclusif. La plupart des exercices sont structuraux, de substitution ou de transformation et après de mémorisation de la structure modèle. Le problème de cette

¹ Voir http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2_-2.html (consulté le 30-06-2014)

méthode se trouve dans l'incohérence d'une dynamique pédagogique très inflexible qui vise pourtant à une communication réelle et en situation. Néanmoins, ce genre d'exercices continue à être employé dans l'actualité et l'on ne peut nier qu'ils sont de grande efficacité dans l'acquisition de certains aspects des langues.

2.2. La place du vocabulaire dans l'approche communicative :

Après la méthode audio-orale et la méthode SGAV (qui introduit des images pour faciliter l'apprentissage), l'on assiste à la naissance de l'approche communicative dès le début des années 1970 grâce aux théories de la psychologie cognitive, de la linguistique pragmatique et de la psychopédagogie. Mais ce sera au cours des années 1980 qu'elle se répandra grâce aux cours de langues menés par le Conseil de l'Europe en 1971, qui étaient faits pour les adultes et avaient comme objectif de favoriser la mobilité des personnes dans l'espace européen et d'établir un assemblage d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes en Europe (Rosen, 2006:13). Selon Tréville et Duquette,

Dans le cadre des approches communicatives, l'enseignant place l'apprenant dans des situations de communication réalistes et signifiantes et l'aide à développer des moyens de négocier le sens des messages reçus (stratégies de compréhension) ou émis (stratégies de production). (1996:95)

Cette approche, d'après ce que dit É. Rosen (2006:12), trouve son point de départ dans deux projets mis en place par le Conseil de L'Europe : *Langues vivantes*, qui avait pour but de développer chez les apprenants une compétence en communication en y incluant les possibilités gestuelles et culturelles et en rendant l'utilisateur gérant de son apprentissage ; et *Éducation des travailleurs migrants en Europe*, projet qui portait sur l'apprentissage des langues des pays d'accueil chez les enfants de migrants, mais en gardant les liens avec la culture et la langue de provenance. Néanmoins et, en ce qui concerne notre objet d'étude, l'on observe que la place du vocabulaire, même s'il est plus riche et varié dans cette approche, n'est pas totalement établie. Dans les études de R. Galisson (1983 et 1991, cités dans Tréville et Duquette, 1996:96), l'on observe qu'il considère que cette méthode éloigne les utilisateurs des mots, et présente la possibilité de restaurer l'emploi du dictionnaire monolingue de français pour apprenants étrangers pour imposer une étude du vocabulaire plus rigoureuse.

2.3. Le vocabulaire dans les Référentiels du CECR :

L'approche actionnelle paraît l'année 2001 avec la publication du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. D'après Rosen: «... la perspective privilégiée dans le Cadre est de type actionnel, c'est-à-dire que l'apprentissage des langues est considéré comme une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer. » (2006:17). Avec cette nouvelle approche, on comprend que l'apprentissage des langues devrait permettre de jouer le rôle d'acteur social dans les cultures étrangères propres aux langues que l'on apprend. L'utilisateur de la langue devra au cours de sa vie savoir agir dans les domaines de la vie sociale, qui sont 4: publique, professionnel, éducationnel et personnel. Les tâches que cette approche présente auront donc pour but de satisfaire les besoins que ces domaines présenteront aux utilisateurs des langues. Ainsi, d'après le CECR,

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

Une tâche peut donc se considérer comme tout acte social pouvant être réalisé dans n'importe quel domaine de la vie sociale avec succès et efficacité. Le Cadre distingue deux types de tâches en tenant en compte, d'une part des besoins de l'utilisateur hors du contexte d'apprentissage (tâches proches de la vie réelle) et d'autre part, du « faire-semblant accepté volontairement » pour utiliser la langue cible, se préparant de cette façon à mener les tâches communicatives réelles (tâches « pédagogiques communicatives ») (Rosen, 2006:20). Ces tâches se distinguent des exercices traditionnels parce qu'elles peuvent être travaillées comme une séquence continue et portent plus sur le sens que sur la forme, alors que les exercices traditionnels sont parfois hors contexte et s'articulent autour du travail sur la forme plutôt que sur le sens. De plus, les tâches se caractérisent par sa proximité envers la vie réelle tandis que les exercices traditionnels se présentent plus isolés et sans visée actionnelle. De ce point de vue et, acceptant aussi que les exercices traditionnels ont leur utilité dans l'apprentissage des langues, il serait convenable d'alterner ceux-ci avec des tâches basées sur l'approche actionnelle.

L'approche actionnelle, quant à elle, trouve sa base dans les méthodes communicatives puisqu'elle tente de développer chez l'apprenant une compétence en communication, mais ce qui est caractéristique de cette perspective, c'est l'utilisateur de la langue étrangère comme acteur social de cette culture, c'est-à-dire qu'il est adapté aux contextes sociaux qui peuvent lui être présentés.

Comme l'on a déjà commenté, l'approche actionnelle trouve son origine dans la création du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues. Le vocabulaire, tout comme le reste de composants de la langue, y est présent. Il est organisé en accord avec les six niveaux du Cadre et chacun de ces niveaux (du A1 au C2) expose les connaissances, aptitudes et attitudes qu'un apprenant devrait atteindre lors de son évaluation. Le Cadre présente aussi ce que l'on a appelé *référentiels* ; Dans le dictionnaire de didactique de J-P. Cuq (2003, cité dans Rosen, 2006:75), un référentiel peut être défini comme un « inventaire de compétences nécessaires à des activités et l'inventaire finalisé de ces activités elles-mêmes. »

Les niveaux du Cadre révèlent aussi les compétences et les contenus susceptibles d'être acquis par les apprenants. D'après le Référentiel de l'Alliance Française, les compétences sont groupées en 5 catégories : écouter, lire, écrire, s'exprimer oralement et interagir. (Chauvet, 2008:11).

En ce qui concerne le lexique, ce référentiel présente des fiches « lexique » qui offrent des champs lexicaux à apprendre par l'étudiant suivant les différents niveaux de compétences. De cette façon, « À chacun de ces niveaux correspondent des descripteurs définissant les compétences dans chacune des activités. » (Rosen, 2006:40). Ainsi et, sous forme de compétences (« *je peux ...*»), l'on peut regrouper les compétences et les contenus qu'à un niveau donné l'apprenant devrait maîtriser lors d'une situation réelle de communication. Le même auteur indique que,

De nombreuses indications sur ce qu'un apprenant est capable de faire à tel ou tel niveau sont données. D'une part sont précisés les situations, les thèmes et les objets de la prise de parole (participer à une conversation, à un débat) et, d'autre part, les performances attendues (se débrouiller avec les nombres, argumenter de manière convaincante). (2006:41).

Finalement, quant à l'évaluation, le Cadre prétend favoriser l'autonomie des utilisateurs et à partir de ses descripteurs, deux types de grilles d'auto-évaluation dont l'une synthétique

et l'autre analytique ont été conçues (Rosen, 2006:61). D'une part, les grilles analytiques (sous la forme « je peux ») reflètent l'acquisition ou non de ce qui devrait être assimilé par l'utilisateur à un certain niveau. D'autre part, les grilles synthétiques sont celles qu'emploie le Passeport² des portfolios et servent à préciser de façon générale le niveau de compétence de l'apprenant dans les activités qu'il est capable de faire en langue étrangère.

2.4. Enseignement du vocabulaire à travers le sens ou la forme : les modèles d'apprentissage du vocabulaire :

D'après Tréville et Duquette (1996:56), « Le vocabulaire comporte deux aspects, l'un formel (c'est l'aspect sonore et graphique du mot) et l'autre sémantique (c'est le sens du mot). » Conformément à cette citation, l'on comprend donc qu'il y a deux approches didactiques pour enseigner le vocabulaire en classe de LE : l'approche sémasiologique, qui aborde le vocabulaire à partir des mots et leurs formes, et l'approche onomasiologique ou lexicographique, que le fait à partir du sens vers la forme (Cavalla et al., 2009:33).

Ces deux biais, bien que différents, se complètent l'un à l'autre et favorisent un enseignement et un apprentissage riches du vocabulaire de la langue cible. D'après l'ouvrage de Cavalla et al. (2009), dans l'actualité les auteurs de manuels se penchent plutôt sur un enseignement basé sur le sens vers la forme, ce que l'on appelle l'approche onomasiologique à visée communicationnelle (des notions vers les formes).

Selon Singleton (1994, cité dans Tréville et Duquette, 1996:56), en langue seconde, même si l'aspect formel et le sémantique sont présents dès le départ dans l'acquisition d'un mot, les associations s'articulent sur les formes dans un premier temps, tandis que les données sémantiques apparaîtraient au cours du développement de la compétence langagière. Selon ces auteurs,

Dans la classe de français, l'attention de l'apprenant de niveau élémentaire étant surtout sollicitée par les formes de mots nouveaux, il convient peut-être de privilégier une approche morphophonologique de l'étude des mots en début d'apprentissage et, progressivement, de donner préséance à une approche sémantique. (1996:22)

² Voir le Passeport des Langues sur http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_passport_FR.asp (consulté le 29-06-2014)

Quant à l'approche onomasiologique, le fait de fournir les mots sous forme de réseaux sémantiques devient essentiel pour l'acquisition du vocabulaire depuis deux points de vue, dont l'un linguistique afin de concrétiser la signification d'un mot ou d'une unité lexicale et imposer les limites de regroupement avec des mots proches au sujet du sens, et l'autre psychologique, en vue de faciliter la compréhension et acquisition des mots. (Tréville et Duquette, 1996:27).

2.5. Conclusion : La nécessité d'une action pédagogique :

Après avoir parcouru les différentes tendances méthodologiques et didactiques dérivées des divers courants psychologiques qui portent sur le développement de l'intellect et sur la construction d'apprentissage, l'on observe qu'il serait pertinent d'approfondir encore plus sur le sujet de l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE.

Tréville et Duquette (1996:96-97) savent bien que l'on ne peut se contenter d'acquérir spontanément le vocabulaire à travers la lecture ou l'écoute de matériaux oraux puisque, même en admettant que ce processus débouche sur une connaissance partielle des mots, cela ne suffit pas pour développer une compétence à la réutilisation exacte de ces mots. Il faut donc aller plus loin et doter à l'apprenant d'un enseignement systématique du vocabulaire qui complète les tâches réalisées en classe. À cet égard, et suivant ce que rapportent les auteurs cités ci-dessus, le rôle de l'enseignant aurait pour but de développer chez l'apprenant un savoir-faire (la compétence à utiliser les mots) qui soit en même temps un savoir sur les mots et sur leur fonctionnement. De cette façon, l'enseignement doit comprendre, outre la dimension linguistique (phonologie, sémantique et morphologie) et sociolinguistique (l'aspect/compétence pragmatique), une dimension appelée stratégique qui permette à l'utilisateur de la langue de compenser à travers diverses techniques les difficultés qui peuvent se présenter lors d'une situation de communication. En somme,

Face à une dose massive de mots nouveaux, l'apprenant doit être amené à une réflexion d'ordre métalinguistique et entraîné dans une variété d'exercices et de pratiques qui lui donnent les moyens de s'emparer des mots et de les ancrer en mémoire sur les schèmes déjà en place. (Tréville et Duquette, 1996:97).

Ce savoir-faire dont l'on vient de parler (c'est le but que l'enseignant se propose pour ses élèves) s'est vu remplacé dans le Cadre Européen Commun de Référence par le terme *compétence linguistique*. (CECR, 2001:17).

3. La notion de Compétence :

L'on a considéré pertinent de commenter brièvement les sortes de connaissances que distinguent les psychologues cognitivistes dans les domaines du Savoir et de l'apprentissage ; ces diverses connaissances correspondent de nos jours aux compétences générales et, plus concrètement dans le cadre des langues, aux compétences communicatives langagières. Et c'est pourquoi l'on les inclut en tant qu'introduction au terme compétence. La plupart des théories cognitivistes coïncident lorsqu'elles énoncent l'existence de trois types de connaissance.

D'abord, l'on retrouve les connaissances déclaratives (ce que l'on appelle le Savoir), qui sont celles qui montrent nos connaissances théoriques à propos d'un sujet. Ainsi, « dans le domaine langagier, les connaissances déclaratives comprennent notamment les définitions des mots et les règles de grammaire. » (Tréville et Duquette, 1996:54). D'après le CECR (2001, cité dans Rosen, 2006 :24), les Savoirs «...recouvrent la culture générale, la connaissance du monde et le savoir interculturel. ». Cela correspondrait à la compétence grammaticale.

En deuxième lieu, l'on a les connaissances procédurales, c'est-à-dire les Savoir-faire avec lesquels l'on montre, dans le cas des langues, le niveau d'acquisition de l'apprenant et aussi l'on peut résoudre avec succès les malentendus culturels. Ici, c'est le savoir-faire des choses en L2. C'est la compétence communicative pure.

Finalement, l'on distingue aussi les connaissances dites stratégiques, qui pourraient être comparées aux Savoir-Être (l'attitude face à une situation déterminée) mais qui, lorsque l'on parle de langues, elles se réfèrent aux capacités que l'on possède pour sélectionner ce que l'on veut apprendre -ou ce qui nous intéresse-, faisant en quelque sorte que l'on apprenne à apprendre.

Ces connaissances ont été donc extrapolées à la conception des différentes compétences communicatives langagières. Ainsi, la compétence linguistique ou grammaticale (cela varie en fonction de l'ouvrage) représenterait la connaissance des composantes de la langue

(lexique : morphologie et sémantique, grammaire: syntaxe, phonétique et phonologie, orthographe) c'est-à-dire au Savoir; De son côté, la compétence pragmatique répondrait au Savoir-faire, aux savoirs procédurales; finalement, la somme des connaissances procédurales et stratégiques donnerait ce que l'on appelle compétence « communicative », bien que l'on puisse considérer que celle-ci comporte aussi les connaissances déclaratives.

Le terme *compétence* comporte dans le domaine de l'éducation toute une somme de significations dans lesquelles différentes études menées dans divers champs de recherche y ont mis leurs travaux et leurs apports. Comme l'on a déjà exposé, la compétence communicative peut être comprise comme la somme des compétences pragmatique et stratégique ou sociolinguistique. Le CECR, quant à lui, décrit la compétence communicative comme l'ensemble de connaissances, capacités et traits individuelles qui permettent à une personne de communiquer (2001). L'on développe la compétence communicative lorsque l'on travaille sur des tâches de langue dont l'exécution implique l'activation de procédés concrets qui demandent certaines détresses.

Finalement, l'on a trouvé qu'il est convenable de remarquer que le CECR ne parle plus des « quatre compétences » (écouter, parler, écrire, lire), expression traduite de l'anglais « skills » et qui en français peut aussi trouver comme équivalent l'expression « habiletés linguistiques » (Rosen, 2006:29). Néanmoins, le Cadre Européen Commun de Référence a inclus l'interaction et la médiation comme des activités de communication langagière. (CECR, 2001:48)

Après avoir exposé l'approche actionnelle du CECR et le terme de compétence, l'on trouve qu'il est nécessaire de parler d'un des facteurs sur lesquels repose le succès de l'apprentissage de langues étrangères : la motivation.

En effet, les tâches basées sur les interactions sociales réelles font croître de manière sensible la motivation des apprenants.³

³ Voir <http://eurofle.wordpress.com/2007/11/21/ouvrir-la-classe-de-langue-sur-le-monde/> (consulté le 30-06-2014)

4. La Motivation :

En plus des tendances méthodologiques adoptées dans l'enseignement/apprentissage de langues, un des facteurs qui influe le plus sur l'apprentissage chez l'apprenant est celui de la motivation. Il faut tenir en compte que « La motivation ne va pas concerner uniquement l'apprentissage du lexique, mais celui d'une langue dans son entier et de la culture à laquelle elle est liée. » (Cavalla et al., 2009:34).

D'après l'article de Román J.M. (2011, Universidad de Valladolid), la motivation est comprise comme un processus qui comporte trois étapes : un premier moment d'activation, puis de direction et finalement de régulation ou de résultat. L'activation se présente comme la mise en marche de ce processus, résultat d'un déclenchement produit par un stimulus intrinsèque ou extrinsèque. La direction, serait la participation active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage à partir des tâches, et aussi le *feed-back* fourni par l'enseignant qui devrait permettre à l'utilisateur de s'approcher vers l'objectif établi. Déjà dans la dernière étape, celle de la régulation ou du résultat, l'apprenant voit les conséquences d'avoir accompli la tâche et, dépendant de sa satisfaction, la conduite continuera à être motivée ou non.

Mais la motivation elle-même comporte d'autres facteurs ou aspects qui l'altèrent ou la modifient. Dans le cas de l'enseignement/apprentissage de LE, l'on doit faire attention aux facteurs motivationnels et cognitifs dans l'acquisition et dans les tâches d'apprentissage, aux aspects sociaux de la motivation ainsi qu'éducatifs vers l'apprentissage de la L2 et aux schèmes motivationnels dans la classe de langues (Lorenzo F., 2006).

D'après l'auteur cité ci-dessus, dans l'ensemble de facteurs motivationnels et cognitifs dans l'acquisition l'on trouve d'une part des bases neurophysiologiques de la motivation qui expliqueraient les différences individuelles quant au niveau d'acquisition de la langue étrangère. Ainsi, tout comme le reste de facteurs affectifs, la motivation de l'apprenant conditionnera le traitement de l'information reçue tant dans des contextes académiques que naturels d'apprentissage. D'une autre part, la mémoire et l'attention des apprenants se présenteront de manière proportionnelle à leur motivation. Finalement, à l'intérieur de ces bases neurophysiologiques il y a des mécanismes d'activation autant pour la compétence linguistique que pour les compétences communicative (ou pragmatique) et stratégique : dans le cas de la compétence linguistique, un apprenant motivé sera plus propice à utiliser ce qu'on a appelé *risk-taking strategies* (stratégies à risque), c'est-à-dire des stratégies qui ne servent

pas toujours à pallier un possible manque de compétence mais qui montrent l'intérêt de l'apprenant, qui essaie le plus souvent de montrer un haut degré de connaissance.

En ce qui concerne les aspects sociaux de la motivation vers l'apprentissage d'une L2, F. Lorenzo (2006) aborde le sentiment d'appartenance qui, dans l'étude d'une langue étrangère se traduit par la recherche d'une nouvelle identité sociale et d'un nouveau positionnement de groupe. Au moment où le processus d'apprentissage comporte cette vision, l'apprenant doit s'efforcer de développer cette identité à partir des activités. Différents modèles théoriques chargés de décrire l'inclusion des facteurs psychosociaux et leur répercussion au sein du processus d'apprentissage ont fait que de nos jours, l'étude sur la motivation en classe de langue soit essentiel, comme le montre le modèle socio-éducatif de H. Gardner.

À propos des aspects éducatifs de la motivation dans l'apprentissage de langues, l'on voit que la motivation a sa place dans les méthodes communicative et actionnelle à cause des principes qu'elles-mêmes projettent et grâce à la conception de l'enseignement centré sur les apprenants, qui a son origine dans les apports de la psychologie : d'une part, admettant que chaque individu apprend d'après ses aptitudes cognitives, l'on peut répondre à ses besoins en proposant des activités qui, en plus d'attirantes, soient en accord avec son niveau et ses stratégies d'apprentissage afin de développer sa compétence communicative. D'une autre part, ces méthodes ouvrent la voie à des tâches coopératives et avec de documents authentiques dans lesquelles les élèves apprennent les uns des autres en s'entraînant et à partir de la médiation exercée par l'enseignant, qui n'est plus une figure d'autorité mais un guide qui donne des consignes ou des conseils aux apprenants afin qu'ils puissent développer leur propre apprentissage.

Pour ce qui est des schémas motivationnels dans la salle de langues, les stratégies d'enseignement que met en marche l'enseignant sont essentielles. Avec la naissance des méthodes communicatives, les enseignants ont dû adapter ou adopter leurs principes à leur style d'enseignement, ce qui présentait une situation de tension. Sa résolution doit faire cas de trois critères : le degré d'adaptabilité entre les activités et le groupe d'apprenants, la compatibilité avec la culture et les valeurs de l'enseignant, et la compréhension de la méthodologie par les apprenants. (Lorenzo, 2006:56).

Finalement, l'on trouve les facteurs motivationnels dans les activités d'apprentissage. La conception des activités communicatives et des tâches des méthodes actionnelles doivent

comporter une correcte sélection des thèmes à travailler, faire cas des connaissances préalables des apprenants et tenir en compte son intérêt par la matière. En plus, ces activités se présentent la plupart des cas sous forme de tâches/activités à faire par couples ou en groupe. Tout cela permet que l'interaction entre les apprenants comporte un échange non seulement linguistique mais aussi culturel à travers un filtre affectif (Krashen, 1982:30) plus bas que s'ils devaient interagir avec le professeur.

La motivation est donc un facteur à tenir en compte dans le processus d'enseignement/apprentissage, mais il y en a d'autres qui influencent beaucoup les résultats de ce processus et que nous allons présenter à continuation : les stratégies d'apprentissage.

5. Des stratégies pour développer des compétences lexicales : l'interlangue et l'interférence :

Dans cette partie, l'on va présenter quelques stratégies d'apprentissage pour développer des compétences lexicales. Tout d'abord, l'on abordera les notions d'*interlangue* et d'*interférence* parce que, même si elles ne sont pas considérées comme des stratégies proprement dites, elles occupent une place essentielle dans le processus d'apprentissage des langues et influent sur le développement de celui-ci.

L'interlangue⁴, aussi appelé système intermédiaire, est la connaissance et l'utilisation d'un système linguistique étranger à travers la grammaire intériorisée, qui manifeste les particularités, les propriétés et la manière dont se développe l'apprentissage/acquisition d'une langue. L'interlangue, tout comme les langues, possède des traits qui les caractérisent ; ainsi, l'interlangue est un système de signes, systématique, qui est intelligible, etc. Pourtant, il comprend des particularités comme la fossilisation, la perméabilité, la simplification. L'instabilité en fin de compte, elle est inconstante. Sa construction se fait toujours sur la base de la langue maternelle et sa structure se crée à partir d'une organisation et d'un développement similaires à ceux de la langue maternelle.

L'interlangue présente plusieurs processus⁵ qui lui sont particuliers :

⁴ Voir <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf> (consulté le 22-06-2014)

⁵ Voir <http://storage.canalblog.com/61/18/838401/64854780.pdf> (consulté le 23-06-2014)

a) La fossilisation : elle se présente comme une réalisation rigide et incorrecte des règles du système de la langue. Elle peut toucher autant la forme que le sens.

b) Le transfert : il se définit comme la disposition d'un apprentissage en accord avec un apprentissage précédent.

c) L'interférence : Elle apparaît lorsque les deux systèmes de langue sont présents dans des situations d'enseignement/apprentissage et il est considéré comme la cause des fautes en langue cible. Nous pouvons trouver des interférences où la langue étrangère influe sur la langue maternelle et vice-versa. Les interférences apparaissent tant à l'oral qu'à l'écrit, tant en production qu'en compréhension. Elles agissent aussi sur les plans de la sémantique, de la morphosyntaxe et de la phonétique. Un exemple d'interférence serait la généralisation ou la production de calques.

Selon Tréville et Duquette, « En langue étrangère, l'apprentissage commence par la compréhension (étape cognitive), se poursuit par une phase d'interlangue (étape associative) et atteint un degré optimal au niveau du bilinguisme (étape d'autonomie). » (1996:55).

L'on a ainsi décrit ces deux concepts qui interviennent dans le processus d'apprentissage des langues. Ensuite, l'on va procéder à la description de quelques stratégies d'apprentissage ayant son influence sur le développement des compétences lexicales.

5.1. La mémorisation :

Le rôle de la mémoire est essentiel pour comprendre le processus d'apprentissage, ceci n'étant pas quelque chose de particulier dans le domaine des langues mais applicable à tout apprentissage. Il faut tenir en compte que « l'aide à la mémorisation va de pair avec la répétition. » (Cavalla et al., 2009 :36). Même si l'on ne peut ignorer cela, les dernières tendances méthodologiques essaient d'éviter les exercices de mémorisation, Néanmoins,

*La psycholinguistique nous révèle pourtant, à la lumière d'études portant sur les mécanismes d'apprentissage du vocabulaire, que le progrès serait plus grand si les mots étaient présentés **en liste**, assortis d'une définition ou d'une traduction, et ensuite présentés **en contexte**. (Tréville et Duquette, 1996:65).*

L'on peut trouver des stratégies qui touchent la mémoire comme par exemple les stratégies mnémoniques, qui peuvent travailler l'apprentissage du vocabulaire soit en contexte, soit indépendamment. Ainsi, une technique semi-contextualisée serait celle du mot clé et une technique contextualisée serait celle du mappage sémantique que l'on verra plus tard dans cette partie du travail.

D'après Cavalla et al. (2009:37), la mémoire franchit trois étapes dont la première serait l'apparition pour la première fois d'un mot nouveau ou d'une expression nouvelle ; la deuxième étape se présente à l'apprenant comme un moment de doute où il devient apprenant actif et découvre de nouveaux sens du mot qu'il venait de discerner. Finalement, l'apprenant maîtrise les sens du mot et ses constructions syntaxiques et l'utilise de façon naturelle. Qu'est-ce que donc que mémoriser/apprendre un mot ? Ces auteurs nous donnent aussi la définition de mémoriser un mot lorsqu'il disent que « ...retenir un mot c'est retenir son sens pour une utilisation appropriée au plan lexico-sémantique, syntaxique et culturel. » (Cavalla et al., 2009:37).

Pour résumer, l'importance de la mémoire dans le processus d'apprentissage est énorme et l'enseignant devra contempler si les élèves ont acquis ces trois aspects afin de constater la rétention des mots dans la mémoire.

5.2. L'environnement de l'apprentissage :

L'environnement de l'apprentissage, étant le plus souvent la salle de classe ou le laboratoire de langues, est un des facteurs fondamentaux à tenir en compte au moment de planifier les séances. Ainsi, la façon de travailler (individuellement, par couples ou en groupes), le parti que l'on puisse tirer de l'espace physique ainsi que les ressources didactiques que celui-ci nous offre et le climat établi existant entre l'enseignant et les élèves par les tâches sont des éléments qui ont une énorme influence sur le processus d'apprentissage.

Par ailleurs, l'enseignant doit analyser le degré d'intérêt des élèves, leurs connaissances préalables et leurs capacités à apprendre afin de fournir un apprentissage à succès et en accord avec le facteur de l'environnement.

Avec les directives projetées par le Cadre Européen Commun de Référence et les deux types de tâches qu'il présente (tâches proches de la vie réelle et tâches pédagogiques communicatives) (CECR, 2001:121) l'enseignant peut présenter celles-ci aux apprenants de manière à ce que ceux-ci n'y voient pas un travail à réaliser mais un processus motivant dont ils sont les acteurs, puisque la perspective actionnelle les situe comme gérants de leur apprentissage.

Ainsi, l'exploitation de l'environnement et de l'espace physique de l'apprentissage doit se faire à partir de toutes les ressources disponibles (l'utilisation des TIC, les matériaux à utilité ludique, l'interaction avec le monde réel...) afin de créer des tâches ou des activités où les apprenants se rendent compte de leurs capacités et des profits qu'ils peuvent obtenir en les réalisant consciemment ou inconsciemment.

5.3. Les mappes sémantiques/conceptuelles :

La base théorique de cette technique est qu'une représentation visuelle des liens entre les mots, c'est-à-dire une mappe conceptuelle/sémantique, permet d'ancrer les mots dans la mémoire à long terme (Tréville et Duquette, 1996 :66).

Un type d'exercice qui travaille le mappage sémantique commencerait par exemple par l'écriture d'un mot sur le tableau, ce qui se poursuivrait de propositions de mots qui pourraient être liés au premier mot. On relierait et associerait donc les mots à partir de traits sémantiques partagés entre eux que l'on extrait de notre imagerie.

D'après l'article en ligne *Utilisation des cartes conceptuelles dans la didactique*⁶, les différents usages des mappes sémantiques en classe peuvent être l'organisation du matériel à travailler, le développement des idées et l'introduction d'autres, l'expression de la propre connaissance sur un thème, ou la fixation des connaissances dans la mémoire à long terme. Il y a aussi d'autres possibilités comme la planification des schémas, l'évaluation de l'apprentissage des apprenants...

Le même article nous expose les avantages de leur utilisation, qui sont considérables : Ainsi, d'une part elles sont faciles à réaliser et aident à l'apprentissage grâce aux

⁶ Voir <http://conceptmaps.it/KM-DidacticUseOfMaps-fr.htm> (consulté le 26-06-2014)

représentations spatiales, qui rendent la mémorisation plus efficace. D'autre part, l'apprentissage devient aussi plus intéressant car les mappes stimulent la perception visuelle et montrent l'information à retenir de façon bien structurée.

5.4. L'analogie :

Ce terme provient du grec et signifie littéralement « comparaison de concepts ». Plus ample, ce serait une comparaison où l'on remarque les caractéristiques générales et particulières relatives à la forme en créant des raisonnements ancrés sur le fait qu'il y a des similitudes entre les objets comparés. Appliqué aux langues, ce serait l'emploi d'une forme ou d'un sens (possiblement erronés) en langue étrangère à partir du choc entre la langue maternelle et la langue cible dans l'interlangue.

En tant que stratégie, elle définit une notion ou un terme nouveau en le mettant en relation avec un autre que les élèves connaissent. Dans le cas de l'apprentissage des langues, l'analogie directe est celle qui apparaît le plus en classe.

L'analogie directe⁷ peut partir d'une comparaison entre deux éléments mais aussi elle peut se présenter lorsque l'on cherche des similitudes ou de ressemblances (ex : *les deux joueurs sont médiocres parce que leur attitude est désintéressée.*) Un autre type d'analogie directe est celle qui relie le tout à la partie ou vice-versa (ce que l'on appelle les rapports sémantiques hiérarchisés), ou aussi celle qui montre le degré de proximité entre les éléments; un exemple valable pour ces deux types d'analogie serait : *Un animal est à la terre ce qu'une étoile est au ciel.*

Ce qui est évident, c'est qu'elle sert à mettre en relation le nouveau et le connu et à éviter un problème d'expression lorsque l'on manque d'imagination ou de connaissances.

⁷ Voir https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/stratl15.html (consulté le 27-06-2014)

5.5. Techniques pour la création d'activités :

Les techniques pour la création d'activités répondent, comme l'on l'a déjà commenté, aux modèles depuis lesquels l'on peut aborder l'enseignement du vocabulaire. Ainsi, différents procédés peuvent être mis en marche suivant une approche sémasiologique (à partir des formes des mots) ou une approche onomasiologique (à partir du/des sens des mots).

Dans l'introduction de cette étude, l'on a défendu l'idée que le vocabulaire se travaille bien de façon conjointe au reste de composantes de la langue (en contexte), ou bien à partir de la morphologie lexicale. Il est évident que les mots ont besoin d'un contexte pour que leur sens apparaisse bien défini ; dans un texte, le sens des mots varie en fonction de ce qui les entoure (de leur contexte : intention de l'émetteur, la situation spatio-temporelle). Cela fait que l'enseignement du vocabulaire en classe de langues tiennent en compte au moins ce côté sémantique en présence de la grammaire. Les difficultés au moment de proposer des activités à partir de l'approche onomasiologique résident souvent dans l'excessive présence de la grammaire au cœur des activités, ce qui donne l'impression que l'on fait passer au second plan ce qui est l'objet d'étude dans les activités, c'est-à-dire le vocabulaire.

L'on va faire une analyse sur les types d'activités que l'on peut concevoir au moment de travailler le vocabulaire. Pour ce faire, l'on a pris trois ouvrages qui présentent des techniques pour la création d'activités portant sur le vocabulaire. Ainsi, Lamailoux P., Jeannard R. et Arnaud M-H., 1993) nous présentent des techniques de création d'exercices sur une typologie formelle. Ces techniques sont :

- Les textes lacunaires : L'on les a aussi appelés *textes à trous*. Cette typologie d'exercices peut présenter par exemple des textes avec des mots ou expressions qui ont été effacés (sous forme de lacunes, d'où le nom de ces exercices) et que les apprenants doivent compléter avec ce qui manque. Ces textes peuvent montrer des lacunes à intervalles réguliers ou irréguliers, mais aussi des lacunes invisibles où l'apprenant devrait découvrir les éléments effacés. Un autre exemple de cette typologie d'exercices serait une bande dessinée à compléter avec le texte manquant.
- Les questionnaires à choix multiple (Q.C.M.) : Cette typologie d'exercices s'applique surtout pour évaluer le niveau de compréhension (orale ou écrite) des élèves. Elle trouve sa base sur une phrase ou une question qui vient accompagnée de plusieurs réponses parmi lesquelles les élèves doivent choisir celle qui est correcte. Un

exemple de cette typologie peut être l'exercice que l'on appelle *chasser l'intrus*, où l'on présente aux élèves des ensembles de mots ou d'expressions dans lesquels il y a un ou plusieurs mots ou expressions qui ne devraient pas s'y trouver d'après une logique antérieurement établie.

- Les mises en relation : elles abordent surtout la compréhension écrite à partir de relations que les élèves doivent réaliser. Il faut dire que parfois, elles ne se distinguent pas beaucoup des questionnaires à choix multiple. Un exemple de cette typologie serait l'exercice *trouver la paraphrase*, où les élèves doivent trouver les paraphrases des phrases d'un texte que l'on leur a donné. Un autre exemple serait l'exercice *vers décalés*, dans lequel les élèves doivent restructurer un texte dont les phrases ont été décalées. Les phrases apparaîtraient coupées en deux et les apprenants auraient comme objectif de les regrouper en tenant compte de la cohérence de sens, de forme et de syntaxe.
- Les tableaux : dans cette typologie d'exercices, l'élève est amené à faire un classement des éléments qui lui sont fournis. L'on peut par exemple classer les mots d'après leur catégorie grammaticale, classer des éléments qui se trouvent en opposition...
- Les puzzles : ils s'érigent sur l'écrit et servent à tester la compréhension des textes à partir de sa restructuration, puisque le principe de cette typologie est que le texte est présenté aux élèves en différentes parties découpées et en désordre que ceux-ci devront restituer.

Ces types d'exercices que l'on vient de voir abordent surtout la compréhension, alors que les typologies qui suivent portent plutôt sur l'expression :

- Les matrices de textes : D'après Lamailoux et al.(1993:96), « Une matrice de textes est un déclencheur d'expression, un point de départ permettant d'engendrer un texte. ». De même, ces auteurs définissent le concept de matrice autant comme une exigence ou une obligation à respecter que comme un appui dans le sens que l'apprenant peut se guider à travers les consignes imposées, évitant ainsi l'interruption de l'imagination pouvant provoquer le blocage au moment de s'exprimer oralement.

Elles peuvent travailler sur la forme (on impose de répéter une structure à plusieurs reprises), sur la sémantique (on donne aux élèves un canevas d'actes de parole à

tenir en compte pour la rédaction d'un texte) ou sur les deux aspects (à partir d'un titre qui sert de déclencheur, on demande aux élèves de rédiger un texte cohérent).

- Reformulations et réécritures : il y a deux types d'exercices dans cette typologie : d'une part, on peut avoir comme principe le passage d'un code à un autre (des symboles aux mots ; les élèves devraient par exemple essayer de décrire une image que l'on leur a montrée.) ; d'une autre part, à l'intérieur du code linguistique, l'on peut demander aux élèves de rédiger un résumé ou un compte-rendu d'un texte.

En conclusion, comme l'on a pu observer, cette typologie d'exercices travaille beaucoup plus sur la forme que sur le sens de mots. Néanmoins, en acceptant que certains de ces exercices portent sur la compréhension, l'on peut considérer qu'ils abordent aussi le côté sémantique lorsque les mots et expressions se trouvent en contexte.

Le deuxième ouvrage que l'on a pris comme référence pour la création d'activités portant sur le vocabulaire est *Le vocabulaire en classe de langue* (Cavalla et al, 2009) ; cet ouvrage expose des techniques qui partent autant de l'approche sémasiologique que de l'approche onomasiologique.

En plus de cela, il comporte des fiches pédagogiques⁸ où se trouvent des exemples d'activités déjà séquencées; ainsi, toutes les fiches commencent par une première étape appelée *de sensibilisation* où le vocabulaire relatif au thème de la fiche apparaît pour la première fois dans une ou deux activités. Ensuite, l'on trouve une deuxième étape appelée *d'acquisition* dans laquelle les apprenants doivent travailler légèrement le vocabulaire afin de l'assimiler dans des activités à ce but. La troisième étape, quant à elle, est présentée sous l'étiquette *d'appropriation*, et nous propose des activités où l'on approfondit un peu plus le travail sur les mots ou expressions du nouveau thème, mais encore d'une façon peu exigeante. Finalement, une étape appelée *de réemploi* propose des activités qui, par leur degré de difficulté, requièrent d'un plus grand effort pour leur réalisation, qui est censée finir l'acquisition du vocabulaire nouveau.

⁸ Voir annexes (Fiche pédagogique)

Finalement, le troisième ouvrage que l'on a choisi est *Vocabulaire progressif du français, avec 250 exercices ; niveau débutant* (Miquel C., 2002). L'objet de cet ouvrage est de présenter les bases du vocabulaire courant et d'aider l'élève à l'assimiler aussi facilement et aussi confortablement que possible.

Le vocabulaire est organisé par thèmes (« les usages/la politesse », « la famille/les périodes de la vie », « L'amour/les émotions », « le caractère », « la santé »...) et présenté tout d'abord comme s'il s'agissait d'une leçon à partir de divers procédés (soit une histoire, soit une mise en contexte, soit des dessins, soit une combinaison des trois. Ensuite, l'on trouve des exercices d'application variée (*vrai ou faux, éliminez l'intrus, questions à choix multiple, exercices à trous, exercices d'association, d'identification...*) et classés par ordre de difficulté croissante (d'où l'aspect progressif de ce manuel).

DEUXIÈME PARTIE :

Analyse d'activités. Typologie d'activités. Évaluation de la compétence lexicale :

Pour ce faire, l'on va analyser des méthodes pédagogiques afin de voir la typologie d'activités relatives au vocabulaire qu'elles proposent et la place qu'elles ont au cours des unités didactiques.

D'abord, l'on commence par la méthode *Canal J 3 Livre de l'élève* (Oxford Educación/CLÉ International, 2004).

LEÇON
5

Musiques d'Afrique

Compréhension

a. Écoute le dialogue.

Florent : Salut Cédric, mais tu es à Marseille ?
Tu n'es pas au Sénégal ?
Cédric : J'en viens, je suis revenu hier, c'était super !
Florent : Qu'est-ce que tu as fait là-bas ?
Cédric : J'ai été en brousse et dans des villages où on cultive le riz, en Casamance... et puis à Dakar !
Florent : Ah oui, tu as ramené quelque chose de là-bas ?
Cédric : Oui, des tissus africains, j'en ai acheté plein... Et puis je suis allé à un super concert à Dakar : Youssou N'Dour, tu connais ?
Florent : Oui, ça me dit quelque chose...
Cédric : Il y a des musiciens qui jouent des instruments traditionnels comme le djembé ou les balafons, mais il y a aussi des guitares électriques, du piano. On s'éclate quand on entend ça, moi, ça me rend heureux !
Florent : Le jour où il viendra faire un concert à Marseille, ce Youssou N'Dour, eh ben j'irai !



b. Écoute l'émission Francophonies sur Radio Campus.

Quels mots et expressions tu entends ? Coche.

Bonsoir à tous, bienvenue sur les ondes de Radio Campus, c'est Francophonies, la meilleure émission de la planète...

<input type="checkbox"/> fatigué	<input type="checkbox"/> saxophoniste	<input type="checkbox"/> congas
<input type="checkbox"/> infatigable	<input type="checkbox"/> pianiste	<input type="checkbox"/> connus
<input type="checkbox"/> Manu Chao	<input type="checkbox"/> guitariste	<input type="checkbox"/> musiciens
<input type="checkbox"/> Manu Dibango	<input type="checkbox"/> vous saurez tout	<input type="checkbox"/> tube
<input type="checkbox"/> djembé	<input type="checkbox"/> découvrir	<input type="checkbox"/> perfectionniste
<input type="checkbox"/> disque	<input type="checkbox"/> mélange	<input type="checkbox"/> violoniste
<input type="checkbox"/> percussions	<input type="checkbox"/> Europe	<input type="checkbox"/> soul makossa
<input type="checkbox"/> prétentieuse	<input type="checkbox"/> funk	<input type="checkbox"/> batterie



c. Réponds.

- Cédric et Florent sont dans une ville, laquelle ? _____
- Cédric revient de _____
- Qu'est-ce qu'il a visité ? Qu'est-ce qu'il a acheté ?
- L'émission *Francophonies* parle aujourd'hui de : Manu Chao Manu Dibango
- Le soul makossa, c'est : de la musique française de la musique traditionnelle africaine
 de la musique moderne africaine
- Dans le soul makossa, quels instruments on entend ?

(Fragment extrait de *Canal J 3*)

C'est une méthode communicative dans laquelle le vocabulaire se trouve toujours en contexte et en coexistence avec le traitement de la grammaire et des autres composantes de la langue. Ainsi, de même que celles-ci, le vocabulaire apparaît progressivement par thèmes et l'on le trouve aussi dans les parties relatives à la culture et à la civilisation française et dans

les thèmes transversaux et interdisciplinaires que l'on travaille. Quant aux activités qu'elle propose, l'on voit bien qu'elles portent sur les quatre habiletés linguistiques (parler, écrire, écouter, lire). Les activités de compréhension (tant à l'oral qu'à l'écrit) abordent surtout le repérage de données et de concepts clés des textes à écouter. En ce qui concerne l'expression, comme l'on vient de dire, le vocabulaire est présenté par thèmes autour desquels les élèves devront s'exprimer. Ce sont des activités qui portent le plus souvent sur le sens plutôt que sur la forme mais ce ne sont pas des activités exclusivement du vocabulaire. Le vocabulaire est aussi présenté à travers de listes de mots et expressions⁹. En ce qui concerne l'évaluation du vocabulaire, elle se fait en même temps que l'on évalue les autres composantes de la langue, c'est-à-dire qu'il n'y a pas un traitement évaluatif exclusif du vocabulaire dans cette méthode.

La deuxième méthode que l'on va analyser, c'est *Action! XXI méthode de français 2, livre de l'élève* (Santillana, 2000). (fragment extrait de *Action! XXI*)

les recettes de PAUL ROCUSE

INGRÉDIENTS
Il faut :

- olives noires et vertes
- cornichons
- carottes
- durs
- crackers
- mayonnaise

RECETTE

- Coupe le pain en tranches.
- Tartine les tranches avec du beurre.
- Coupe-les en petits carrés.
- Coupe une tomate en rondelles.
- Mets les rondelles sur le pain.
- Coupe le fromage.
- Mets-le sur les rondelles de tomates.
- Prends une olive noire.
- Pique-la sur le fromage avec un cure-dent.

Voici quelques conseils pour réussir vos canapés !
Ne les préparez pas trop tôt. Ils se dessèchent rapidement. Attention aux crackers ! Il ne faut pas les beurrer trop énergiquement. Ils sont fragiles !
Ne faites pas la mayonnaise. Achetez-la en pot. C'est plus sûr !

1 Lis la liste. Il faut quels ingrédients pour préparer des canapés ?
Exemple : Il faut des tomates.

2 Lis la recette. Réponds.

- 1) Quels sont les ingrédients utilisés ?
- 2) Qu'est-ce qu'il faut faire pour préparer ces canapés ?

quarante et un 41

⁹ Voir Annexes (Liste de mots)

Cette méthode, publiée l'année 2000, présente une approche pédagogique communicative. En fait, l'apprentissage de la grammaire et du vocabulaire est purement inductif. La présentation du vocabulaire, quant à lui, se fait progressivement au fur et à mesure que l'on passe d'une unité didactique à une autre. Il apparaît aussi dans les parties relatives à la culture et à la civilisation française, dans les thèmes transversaux et interdisciplinaires. Les activités envisagent le traitement des 4 habiletés (production orale et écrite et expression orale et écrite) et l'on y travaille le vocabulaire surtout du point de vue de l'approche onomasiologique. Cette méthode ne présente pas un traitement exclusif du vocabulaire et il apparaît toujours en contexte avec la grammaire (dans les activités il n'y a pas non plus une typologie d'exercices portant exclusivement sur le vocabulaire). La seule partie de la méthode qui s'occupe uniquement du vocabulaire se trouve à la fin du manuel et présente une liste de mots et d'expressions utiles déjà apparues au fil des thèmes¹⁰. À propos de l'évaluation de la compétence lexicale, l'on peut dire qu'elle n'existe pas dans cette méthode et que l'on n'évalue que la compétence communicative dans son ensemble.

La troisième méthode que l'on va traiter est *Tribu 3, livre de l'élève et cahier d'exercices* (CLÉ International, 2005).

Cette méthode aborde l'enseignement du français depuis l'approche communicative et suit aussi les propositions du Conseil de l'Europe pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes, permettant aux apprenants d'atteindre le niveau B1 du CECR (Conseil de l'Europe, 2001).

Conformément aux directives du Cadre, les contenus (grammaticaux et lexicaux) apparaissent de manière progressive dans chaque unité didactique. En ce qui concerne le traitement du vocabulaire, l'on observe qu'il a sa propre place dans chaque unité et que l'on le travaille dans des activités orales et écrites. Les activités proposées sont du type *à trous*, *d'association et identification*, *vrai ou faux...*

D'une part, l'on a choisi d'analyser les activités relatives au vocabulaire dans une unité didactique du livre de l'élève¹¹ :

¹⁰ Voir Annexes (Action! XXI, livre de l'élève)

¹¹ Voir Annexes (Tribu 3, livre de l'élève)

- Leçon 2 : « L'amour des autres ». Page 24.

Activité 1 : elle demande aux élèves de compléter un discours à l'aide d'une liste d'expressions qui se trouve à côté du texte. L'approche par laquelle l'on apprend le vocabulaire est onomasiologique, car les élèves doivent découvrir le sens de ces expressions pour pouvoir les insérer dans le discours.

Activité 2 : elle propose aux apprenants de relier les mots d'une colonne avec les phrases qui leur correspondent. C'est aussi une activité basée sur le modèle onomasiologique car le but est de comprendre le sens des mots.

Activité 3 : cette activité demande aussi d'associer des notions entre elles en établissant un rapport sémantique.

D'autre part, l'on a aussi voulu refléter les activités portant sur le vocabulaire qui se trouvent dans le cahier d'exercices de cette méthode¹² :

- Leçon 2 : « L'amour des autres ». Pages 18-19-20.

Activité 1 : le but de cette activité est de trouver la préposition qui convient le plus à chaque verbe. Il s'agit donc d'une approche formelle.

Activité 2 : l'on s'aperçoit du caractère formel de cette activité parce que l'on demande aux élèves de créer des mots en tenant compte des procédés pour la construction de mots (morphologie lexicale).

Activité 3 : l'on propose aux apprenants de trouver des mots correspondants à des définitions que l'on leur donne. Il s'agit évidemment du modèle onomasiologique.

Activité 4 : l'objectif proposé aux élèves est de terminer les phrases avec le contraire (relation d'antonymie), donc l'on travaille sur le côté sémantique des mots.

¹² Voir Annexes (Tribu 3, cahier de l'élève)

La dernière méthode que l'on va analyser dans cette partie est *Pas Pareil! 1*, livre de l'élève (Oxford Educación, 2004).

(fragment extrait de *Pas Pareil! 1*, livre de l'élève)



Les muscles en superforme

* non bñ verbos transitivos, los femeninos en pasado no terminan en -e, si en -e

mollats = gemelos milliers = milares

Souffrir = para enjormentados

La Nód
- les symboles
- la nouvelle

les muscles des yeux sont nos muscles les plus rapides

la langue aussi est un muscle
six muscles dans l'épaule

dix-neuf muscles dans la main

vingt muscles dans l'avant-bras

Sans muscles, pas de mouvement. Chaque personne a quatre cent trente-quatre muscles. Ils représentent trente pour cent de notre poids total. Le plus gros muscle de notre organisme est le quadriceps, situé dans la cuisse. Le plus petit est le stapedius, situé dans l'oreille. Ce muscle pèse à peine trois grammes. Les muscles sont au plus haut de leur forme entre treize heures et seize heures.

quatre muscles dans le bras

le muscle le plus gros de notre corps est le quadriceps, situé dans la cuisse

quatorze muscles dans la jambe

vingt muscles dans le pied

- 1** Dans quelle partie du corps trouve-t-on... ?
- a 4 muscles
 - b 6 muscles
 - c 14 muscles
 - d 19 muscles
 - e les muscles les plus rapides
 - f le muscle le plus petit
 - g le muscle le plus gros
- Vos muscles sont-ils en superforme le matin, l'après-midi ou le soir ?

2 Lesquels des muscles mentionnés utilise-t-on pour... ? Discutez.

- a jouer au football
- b jouer avec un jeu vidéo
- c nager
- d jouer du saxophone

Exemple : Pour jouer au football, on utilise les muscles des jambes....

3 a Cherchez le mot *super* dans le dictionnaire:

- Si c'est un nom masculin, c'est :
1. de l'essence ?
 2. un magasin ?
 3. une moto ?

b Le préfixe *super* + mot = mot nouveau, par exemple, *superforme*, *supermarché*, *super-ordinateur*.

Trouvez dans le dictionnaire d'autres mots qui commencent par le préfixe *super*.

c Si c'est un adjectif, *super* est invariable (il ne change jamais : *un film super*, *une ambiance super*, *des amis super*). Utilisez votre dictionnaire pour trouver lesquels des adjectifs suivants sont invariables : *malade*, *marron*, *mastoc*, *médical*, *mignon*, *mille*, *musclé*.

super 1 nm...
2 préf...
3 adj inv...

Martinez

42

L'on la choisie parce qu'elle est destinée à des apprenants d'un niveau propre au premier cours du baccalauréat espagnol, c'est-à-dire un niveau plus élevé que celui des méthodes antérieurement analysées, ce qui peut entraîner d'autres démarches didactiques.

Il s'agit d'une méthode à base communicative en ce qui concerne la conception de l'enseignement/apprentissage qu'elle propose; quant au vocabulaire, l'on voit bien qu'il est présenté de manière progressive et qu'il répond aux titres de chaque unité didactique, donc il est évident, d'après ce qui paraît à première vue, que le modèle d'aborder le lexique employé est celui de l'approche onomasiologique (les mots sont présentés en réseaux sémantiques). Néanmoins, l'on trouve aussi des listes de mots et l'on demande aux élèves de chercher dans

le dictionnaire des mots autant pour connaître leur morphologie que leur sens. En ce qui concerne les activités, l'on constate qu'il n'y a pas un typologie d'activités portant exclusivement sur le vocabulaire.

En conclusion, l'on a vu à partir de l'analyse de ces méthodes que, même si le vocabulaire apparaît progressivement et organisé par thèmes dans une démarche communicative, il ne reçoit que très rarement un autre traitement que celui du sens en contexte. L'apprentissage du vocabulaire à partir des formes est donc peu contemplé. Pourtant, les activités travaillent les quatre habiletés langagières (compréhension orale et écrite et expression orale et écrite) et l'on considère qu'elles ont été correctement conçues.

TROISIÈME PARTIE:

1. Création d'activités: techniques ludiques, chansons, poèmes...

Ce dernier chapitre envisage la proposition d'activités portant sur l'apprentissage/acquisition du vocabulaire en classe de FLE. L'on a tenté que la plupart de ces activités soient le plus communicatives possible et qu'elles répondent aux données théoriques présentées antérieurement. Pourtant, cela ne veut pas dire que l'on ne propose pas d'autres activités portant plus sur la forme que sur le sens, à la manière traditionnelle, puisque l'on a vu aussi l'utilité et le profit que l'on peut tirer de ces typologies dites *traditionnelles*. On en proposera un total de 5 activités et le niveau se situera entre le *A1*, c'est-à-dire un niveau débutant, et le *B1* ou *niveau seuil*.

Ainsi, l'ensemble d'activités proposées se veut le plus communicatif possible, même s'il y en a quelques-unes à caractère plus formel. L'on considère donc que les approches actuelles ne doivent pas faire disparaître ou ignorer les possibilités que nous offrent les approches antérieures.

- Activité 1 : *C'est qui ?*

Organisation de la classe	par groupes de 3
Objectif	<ol style="list-style-type: none">1) utiliser des expressions adéquates et avec un ton pertinent pour se faire comprendre facilement par tous.2) échanger de l'information en montrant une attitude collaborative et de respect envers les autres.3) conduire un entretien préparé en adoptant une conduite autonome et en montrant du respect envers la personne interrogée.4) commencer, poursuivre et terminer une conversation en facilitant sa suite.
Description	Les élèves, organisés en groupes de trois, devront rédiger un entretien pour ensuite réaliser un jeu de rôle devant la classe. Chaque groupe choisira un personnage connu qui sera imité par un des élèves lors de la représentation théâtrale. Les deux autres camarades lui poseront des

	questions et le reste de la classe devra deviner qui est la personne que l'on interroge.
Contenus	<p><u>Grammaire :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) événements dans le passé b) les pronoms démonstratifs c) les pronoms relatifs d) la localisation temporelle et spatiale e) les articulateurs chronologiques du discours <p><u>Lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) les loisirs b) les moyens de transport c) la vie quotidienne d) les animaux familiers e) les aliments, le repas, la cuisine
Compétences langagières	<ul style="list-style-type: none"> 1) Expression écrite 2) Expression orale 3) compréhension orale
Input	<p>« Nous allons faire une activité par groupes de trois. Chaque groupe devra rédiger un entretien pour une personne connue mais dont on ne connaîtra le nom qu'à la fin de l'entretien, car c'est vous qui devrez deviner de qui il s'agit. Les trois membres du groupe participeront à l'écriture des questions et des réponses de l'entretien. Chaque groupe devra me dire le personnage qu'il a choisi et je vous distribuerai de mappes conceptuelles ou des listes de mots où vous trouverez un vocabulaire que vous pourrez utiliser, Ensuite, chaque groupe sortira au tableau et fera le jeu de rôle en interprétant l'entretien. Il est important que vous fassiez des gestes à la manière du personnage connu afin que vos camarades puissent deviner qui est. Mais essayez que ce ne soit pas très facile. Dans l'entretien vous pouvez poser des questions à propos des loisirs du personnage interrogé, de ses animaux préférés, de ses repas préférés ou de sa vie quotidienne. Vous devez introduire des pistes doucement pour rendre à chaque question la devinette du personnage plus facile...mais faites attention ! qu'il ne soit pas très facile ! Allons-y »</p>

Matériel	des feuilles pour rédiger l'entretien et des mappes sémantiques et listes de mots distribuées par le professeur.
----------	--

Séquence didactique : Cette activité se trouverait à l'intérieur d'une unité didactique qui pourrait avoir comme titre *Les activités quotidiennes*. Au cours des séances, le professeur présenterait le vocabulaire concernant ce thème à l'aide de mappes sémantiques et listes de mots dont la plupart apparaîtraient à plusieurs reprises et dans des contextes différents (de façon répétée) afin que les élèves les mémorisent autant sur le plan sémantique que sur le plan syntaxique et culturel. Au cas où les élèves auraient des difficultés de compréhension, l'on pourrait (mais très peu de fois) recourir à la traduction pour éviter ces problèmes.

Temps pour la réalisation de l'activité (rédaction + jeu de rôle) : 25 minutes

Critères d'évaluation de l'activité :

- a) Comprendre un vocabulaire relatif aux loisirs, aux animaux, aux activités de la vie quotidienne.
- b) Mener à bien un échange d'information dans une situation de communication en montrant un attitude respectueuse.
- c) Se faire comprendre pour échanger des informations sur de thèmes de la vie quotidienne.
- d) Exprimer des activités du passé et des vécues personnelles.

- **Tâche 2** : *La Semaine Culturelle de la langue française*

Organisation de la classe	par groupes de 4
Objectif	<ol style="list-style-type: none"> a) Considérer la langue et la culture française comme un outil d'apprentissage et d'enrichissement personnel. b) Rédiger la biographie d'une personne célèbre de la culture francophone d'une manière cohérente et compréhensible en montrant de l'intérêt.

	c) Exposer oralement la biographie devant la classe en montrant un comportement réceptif aux critiques.
Description	Pendant le dernier moi du deuxième semestre, les élèves de FLE réaliseront le projet « la semaine culturelle de la langue française », dans lequel les groupes de tous les niveaux devront participer, même s'ils le font séparément. Les élèves travailleront en groupes de quatre et s'occuperont de la rédaction de la biographie d'un personnage connu dans la culture francophone, puis de son exposé oral. Le choix du personnage devra être argumenté. Les exposés auront lieu dans la bibliothèque du centre et les élèves pourront apporter des images, des objets, des chansons...afin de mieux illustrer le personnage qu'ils ont choisi. Tout cela s'organisera autour d'un concours où gagneront ceux qui ont été les plus votés par leurs camarades. Le choix des personnages est libre, mais on conseille aux élèves quelques personnages essentiels de la culture francophone. L'enseignant donnera des consignes et des exemples afin que les élèves aient une guide de la tâche.
Contenus	<u>Grammaire :</u> a) les articulateurs logique simples : cause, conséquence, opposition. b) événements dans le passé (passé composé, imparfait) c) les pronoms possessifs d) les pronoms démonstratifs <u>Lexique :</u> a) description d'un personnage b) description d'un lieu c) les métiers d) l'art
Compétences langagières	1) Expression écrite 2) Expression orale 3) Compréhension écrite
Input	<i>« Nous sommes déjà presque à la fin du deuxième semestre et le département de français a décidé de faire « la semaine culturelle de la langue française pendant le mois qui va commencer. Tous les groupes de français du lycée vont participer et vous pourrez voir les résultats</i>

	<p><i>des activités dans la bibliothèque. Qu'est-ce que vous devez faire ? L'on va travailler par groupes de 4 et l'on va choisir un personnage célèbre de la culture francophone qui soit connu et important pour ce qu'il a fait. Ensuite, chaque groupe devra rédiger la biographie de ce personnage en incluant tout ce que vous considérez important dans sa vie et dans son œuvre. Après, vous ferez des répétitions en classe pour préparer votre exposé, qui aura lieu dans la bibliothèque le dernier jour de la semaine, où l'on fera un concours d'exposés qui gagnera le groupe le plus voté par les camarades de sa classe. Il y aura un groupe vainqueur de chaque année de français. Vous pouvez apporter des images, des chansons, des objets...pour mieux illustrer la description de votre personnage. À la fin du mois, l'on connaîtra les groupes qui ont gagné de chaque année à partir des votations, et l'on inclura certains de vos travaux dans le mémoire de l'année scolaire, et d'autres resteront à la bibliothèque. »</i></p>
Matériel	Des feuilles pour écrire la biographie et des images, des chansons, des objets servant à illustrer...

Séquence didactique: Comme on a déjà dit, cette activité aurait lieu pendant le dernier moi du deuxième semestre. Tout au long des séances de ce mois, l'on travaillerait l'aspect culturel et de civilisation française de façon conjointe avec le reste de composantes de la langue. Ainsi, le vocabulaire concernant l'art ou les expressions artistiques apparaîtraient progressivement dans les activités de syntaxe et de phonétique, et aussi à partir de listes de mots et de mappes conceptuelles et sémantiques qui regrouperaient les mots concernant le sujet. Les activités auraient un caractère répétitif afin d'aider les élèves à la mémorisation de nouveaux mots. La semaine de l'exposé, le professeur guiderait les élèves et leur conseilleraient quelque site internet où ils pourraient se renseigner encore plus sur la vie et l'œuvre du personnage qu'ils ont choisi.

Temps pour la réalisation de la tâche : une semaine (trois séances)

Critères d'évaluation de la tâche :

- a) Justifier le choix d'un personnage célèbre pendant l'exposé de sa biographie en montrant une attitude communicative et respectueuse.

- b) Participer dans le travail de groupe en apportant des idées, des conseils et en donnant son opinion à ses camarades sur le travail à faire et évitant tout type de discrimination.
- c) Décrire les aspects les plus importants de la vie d'un personnage célèbre de la culture francophone de façon cohérente en montrant de l'intérêt pour ce que l'on fait.
- d) Estimer la création d'autrui avec un comportement respectueux et à la fois critique.

- **Activité 3** : Pourquoi le français ?

Organisation de la classe	Individuellement
Objectif	<ul style="list-style-type: none"> a) Considérer la langue française et ses moyens d'expression culturels et artistiques comme source d'apprentissage et d'enrichissement personnel. b) Comprendre l'information générale d'un texte oral chanté. c) Comprendre l'information générale et spécifique d'un texte écrit. d) Remplacer les mots soulignés par des équivalents.
Description	<p>À partir du titre de l'exercice, les élèves devront faire des hypothèses sur ce qu'ils peuvent ou doivent faire pendant sa réalisation. Ensuite, le professeur leur dira qu'il s'agit d'une chanson qu'ils vont écouter à plusieurs reprises et dont ils devront extraire le maximum de données possibles. Après, l'on distribuera des feuilles avec les paroles de la chanson, que les élèves liront attentivement. Le texte aura des mots soulignés que les élèves devront remplacer par des équivalents, renforçant ainsi son vocabulaire à partir de la recherche de synonymes.</p>
Contenus	<p><u>Grammaire</u> :</p> <ul style="list-style-type: none"> a) description des événements du passé b) les temps du passé c) l'expression <i>il y a</i>

	<ul style="list-style-type: none"> d) l'expression de la cause e) les connecteurs temporels <p><u>Lexique :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> a) l'expression des goûts et des préférences b) les nationalités c) les loisirs d) les voyages
Compétences langagières	<ul style="list-style-type: none"> 1) Compréhension écrite 2) Compréhension orale 3) Expression écrite
Input	<p>« <i>Nous allons faire maintenant une activité appelée « pourquoi le français ? ».</i> D'après le titre, ça vous fait penser à quoi ? qu'est-ce qu'on peut trouver à partir du titre ? vous croyez qu'il s'agit de quoi ? (...) D'accord, c'est une chanson de rap. Premièrement nous allons l'écouter plusieurs fois et vous allez noter sur votre cahier les expressions que vous écoutez et connaissez. Ensuite, je vous distribuerai des feuilles avec les paroles de la chanson. Vous lirez attentivement le texte et si vous avez de doutes par rapport au sens de quelque mot ou expression, n'hésitez pas à me demander. Finalement, comme vous le verrez, sur la feuille il y aura des mots soulignés que vous devrez remplacer par des équivalents. Essayez de trouver des mots qui riment avec ceux que vous devez remplacer. Il y en a quelques-uns difficiles à rimer de nouveau. Mais en tout cas, essayez s'il vous plaît. Qui sait ? peut-être un jour vous écrirez des chansons...Allons-y ! »</p>
Matériel	Des haut-parleurs, le cahier de l'élève et les paroles de la chanson.

Séquence didactique : Cette activité pourrait se trouver à l'intérieur d'une unité didactique qui pourrait avoir pour titre *Qu'est-ce qui te motive ?* Ainsi, au cours des séances l'on travaillerait les expressions du goût et des préférences, les loisirs, le temps libre, les voyages, les hobbies... Au fur et à mesure que l'on avance dans l'unité didactique, l'on proposerait aux élèves de faire des activités du type *texte à trous, vrai ou faux* ou questionnaires à choix multiple afin que la compréhension du vocabulaire par les élèves se développe. Les mots et expressions concernant le sujet de la *motivation*

apparaîtraient de façon répétée pour faciliter la mémorisation du vocabulaire nouveau. Déjà dans la réalisation de l'activité, le professeur poserait des questions aux élèves en leur demandant ce qui les motive et ce qu'ils détestent. Ensuite, L'on écouterait la chanson 2 fois et les élèves devraient repérer les motifs ou les raisons pour laquelle le chanteur a choisi d'étudier la langue française et les commenter oralement. Au tableau, le professeur classerait les motifs selon leur nature (motivations personnelles, utilité dans l'avenir, aspects culturels, ce que l'on n'aime pas...) à l'aide de mappes sémantiques. Finalement, le professeur distribuerait les paroles de la chanson et la dernière activité consisterait à trouver des synonymes pour les mots et expressions qui sont soulignés dans le texte.

Temps pour la réalisation de l'activité : 25/30 minutes

Critères d'évaluation de l'activité :

- a) Comprendre l'information générale d'un texte orale chanté en montrant de l'intérêt pour ce que l'on ne comprend pas tout de suite.
- b) Comprendre l'information générale d'un texte écrit et en extraire l'intention de l'auteur.
- c) S'exprimer à partir de la formulation d'hypothèses avec une attitude positive et collaborative.
- d) Trouver des synonymes ou des expressions équivalentes aux mots à remplacer en montrant d'efforts pour accomplir correctement l'activité.

Texte de la chanson : Auteur : Diego Pérez

Pourquoi le français ?

Pourquoi le français? J'ai décidé d'écrire pour vous ce couplet,
En expliquant pourquoi ce choix de la meilleure façon que je connais ;
Ouvrez vos oreilles, ici a lieu le jour de la Francophonie,
Et v'là la raison pour laquelle je l'étudie.
Au lycée, j'ai pris le français, je n'aimais plus l'anglais :
C'étaient toujours les mêmes choses qu'on nous faisait trop étudier.
Alors j'ai changé et j'ai choisi cette belle et douce langue,

Et dès ce moment précis je n'ai jamais cessé d'apprendre.
 Au début, je ne connaissais rien : c'était tout un monde à découvrir,
 J'ai fait plusieurs échanges à Lille.
Dans cette ville, j'ai connu la vie française et sa musique,
 J'ai fait pas mal d'amitiés, et le temps passait trop vite.
 Chaque jour, je connaissais quelque chose de nouveau,
 Car dans mon âme, le français, il n'a pas d'horizon.
 J'accueillais à bras ouverts tous les mots inconnus,
 Et parfois leur prononciation a failli me rendre fou.
 Mais je pratiquais la phonétique comme un fanatique,
Pour un jour devenir bilingue, c'est mon désir.
 Aujourd'hui je continue à réaliser mes études,
 La musique le facilite, il n'y a aucun doute.
 Moi j'écoute du rap français, pour moi c'est le meilleur,
 Ses artistes sont si variés qu'il n'y a pas qu'une seule couleur :
 Il y a des maghrébins, des algériens, des tunisiens, de comoriens,
 Des belges et des français ; Il y a aussi des canadiens.
 Et j'écoute cette musique à cause de sa réalité :
 Les problèmes d'immigration m'ont toujours beaucoup touché.
 Et grâce aux paroles je peux comprendre un peu mieux sa situation ;
 Voilà pourquoi j'ai choisi le français, voilà ma chanson.

<https://www.youtube.com/watch?v=NDBw2D2-pdg>

- **Activité 4** : *À vous de résumer !*

Organisation de la classe	Par couples
Objectif	a) Comprendre l'information générale et spécifique d'un article journalistique au sujet culturel. b) Réécrire le texte en le rendant plus facile à comprendre. c) Respecter la typologie textuelle, le point de vue de l'auteur de l'article et son intention avec une reformulation de l'article.
Description	Le professeur distribuera aux élèves un article de journal d'une certaine difficulté que ceux-ci devront reformuler de façon plus simple afin de rendre le texte plus

	facile à comprendre, mais en gardant le point de vue de l'auteur de l'article, son intention et la typologie du texte.
Contenus	<u>Grammaire :</u> a) des événements du passé b) des événements c) la forme passive d) l'expression du temps <u>Lexique :</u> a) la musique b) les nombres cardinaux et ordinaux c) l'argent et la quantité d) les ventes et les achats
Compétences langagières	1) Compréhension écrite 2) Expression écrite
Input	« <i>Nous allons passer à une autre activité. Je vais vous distribuer un texte d'un article de journal et vous allez vous mettre par deux pour travailler. Le texte est un peu difficile à comprendre ; c'est pourquoi vous allez travailler en compagnie d'un de vos camarades. Vous devez lire attentivement le texte et essayer de comprendre le plus possible, car une fois cela fait, vous allez essayer de réécrire le même texte mais cette fois-ci d'une façon plus simple, de sorte que le texte devienne plus facile à comprendre. Vous devez faire attention et respecter la typologie du texte, le point de vue de l'auteur de l'article et son intention. Si vous avez de doutes par rapport au vocabulaire, essayez d'extraire le sens des mots que vous ne comprenez pas à l'aide du contexte, et si vous continuez à ne pas comprendre, demandez-moi et je vous aiderai un peu. Allez-y !</i> »
Matériel	Un article de journal et le cahier de l'élève

Séquence didactique : Après la distribution de listes de mots et de mappes conceptuelles concernant le sujet de l'art et la musique et la réalisation des activités incluant le vocabulaire propre au thème, les élèves devront s'entraider afin de rendre le texte plus facile à comprendre. Au cas où ils auraient des difficultés, le professeur pourrait les aider en leur fournissant des déclencheurs textuels.

Temps pour la réalisation de l'activité : 30 minutes environ.

Critères d'évaluation pour l'activité :

- 1- Comprendre et extraire l'information générale et spécifique d'un article de journal à sujet culturel en montrant une attitude de collaboration avec son camarade.
- 2- Cherche des synonymes ou des expressions équivalentes qui rendent le texte plus facile à comprendre lors de sa réécriture en manifestant une attitude curieuse envers l'apprentissage de mots nouveaux.
- 3- Identifier les caractéristiques propres à un texte journalistique et respecter sa structure lors de l'écriture d'un texte de la même nature.
- 4- Apprécier les médias comme source d'information et d'apprentissage du vocabulaire.

- Activité 5 : Trouvez les mots manquants !

Organisation de la classe	Individuellement
Objectif	<ol style="list-style-type: none"> a) Comprendre l'information générale d'un texte écrit avec de mots qui manquent et deviner quels sont ces mots ou expressions effacés. b) Utiliser le vocabulaire actif de manière correcte et adéquate aux registres de la langue. c) Choisir des mots grammaticaux ou lexicaux en respectant les contraintes de la cohérence lexicale. d) Interagir avec le texte de manière autonome afin de le compléter.
Description	Le professeur distribuera aux élèves un texte à lacunes (un texte lacunaire) qui devra être lu et analysé par l'apprenant afin de trouver les mots qui manquent.
Contenus	<p><u>Grammaire :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a) des événements du passé b) les pronoms possessifs c) les pronoms démonstratifs d) les articulateurs chronologiques du discours e) la négation f) la localisation temporelle <p><u>Lexique :</u></p> <ol style="list-style-type: none"> a) les actions de la vie quotidienne b) les moyens de transport c) les loisirs d) les lieux : le café, le restaurant...

Compétences langagières	1) Compréhension écrite 2) Expression écrite
Input	« Je vais vous distribuer un texte que vous devrez lire attentivement. Comme vous le verrez, le texte présentera des lacunes ou des trous parce que certains mots ou expressions ont été supprimés. Ces mots supprimés se trouveront à côté du texte présentés dans une liste. Après la lecture profonde du texte, ce sera à vous de trouver les mots et les expressions correspondant aux trous. Vous devez tenter de garder la cohérence textuelle en cherchant les mots les plus adéquats et en tenant compte du registre de la langue. Allons-y ! »
Matériel	Des feuilles avec le texte lacunaire écrit

Séquence didactique : Cette activité pourrait se trouver au début ou dans les premières séances de l'unité didactique à cause de sa simplicité. Le professeur pourrait présenter le vocabulaire concernant les activités quotidiennes en projetant une vidéo présentant le poème de Jacques Prévert « Déjeuner du matin » avec ce lien : <https://www.youtube.com/watch?v=MalR-e4IgAs>

Temps pour la réalisation de l'activité : 10 minutes environ

Critères d'évaluation de l'activité :

- 1) Être capable d'interagir avec le texte de façon que l'on puisse incorporer l'information qui manque.
- 2) Comprendre l'information générale d'un texte lacunaire afin de pouvoir remplir les trous sans difficulté et de manière cohérente.
- 3) Considérer la lecture comme source d'apprentissage, même si celle-ci se présente sous un texte incomplet.
- 4) Choisir les mots qui conviennent le mieux aux lacunes présentes dans le texte à travailler.

CONCLUSION :

La réalisation de ce travail a été faite en tenant en compte le plus grand nombre d'apports concernant l'enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de FLE. La première partie, celle de l'introduction et la motivation, nous a servi d'une part pour justifier la pertinence de notre objet d'étude, et d'une autre, pour nous introduire dans l'état actuel de la question à partir d'une description synchronique de celui-ci. C'est aussi dans l'introduction que l'on a pu voir les objectifs que l'on a tâché d'atteindre tout au long de cette étude.

Déjà dans le corpus du travail, le premier chapitre a été conçu comme une description diachronique des différentes tendances psychologiques concernant l'*apprentissage* depuis le mécanisme jusqu'à la théorie historico-culturelle du psychisme. Ensuite et pour introduire la notion d'*acquisition*, l'on a recouru aux hypothèses sur l'acquisition des langues de Krashen, et on les a présentée brièvement. Une fois cela fait, l'on a montré la place du vocabulaire en classe de FLE dans les différentes méthodes ou approches pédagogiques, depuis la méthode audio-orale jusqu'à l'approche actionnelle, en passant par l'approche communicative. L'on a vu aussi les modèles d'enseignement du vocabulaire, soit à partir des formes, ou bien à travers le sens des mots. Cette présentation de la place du vocabulaire en classe de FLE dans les différentes approches et les modèles pour son enseignement se termine par un paragraphe où l'on explique la nécessité d'une action pédagogique plus profonde au sujet du vocabulaire en classe de FLE. Après, mais encore à l'intérieur du premier chapitre, d'autres aspects très présents dans l'enseignement/apprentissage actuel des langues tels que la notion de *compétence* ou celle de *motivation* ont été aussi traités et inclus dans ce travail. À la fin du chapitre, on a fait référence à quelques stratégies d'apprentissage applicables au vocabulaire en classe de langue étrangère (l'interlangue, l'interférence, la mémorisation, les mappes conceptuelles et sémantiques, l'analogie...). L'on a fini par voir différentes techniques de création d'exercices qui travaillent le vocabulaire (les textes lacunaires, les questionnaires à choix multiple, les puzzles, les tableaux, les mises en relation, les matrices de textes et les activités de réécriture ou de reformulation. L'on a reconnu le caractère formel de ces exercices et leur rare projection communicative, mais on a pourtant apprécié et remarqué leur utilité dans l'apprentissage du vocabulaire. Ce premier chapitre à caractère théorique est censé permettre d'accéder au deuxième sans difficulté de compréhension et sert de préambule à la partie pratique qui le suit.

Dans le deuxième chapitre, l'on a analysé deux méthodes de français langue étrangère pour de jeunes apprenants. La place du vocabulaire dans leurs unités didactiques a été également traitée et l'on a pu observer que son évaluation, dans les deux méthodes, se réalise conjointement avec les autres composantes de la langue, en particulier avec la syntaxe. L'on a constaté que la méthode communicative, qui est celle qui se trouve à la base de ces méthodes de FLE, présente le vocabulaire de manière progressive et en classant les mots et expressions par thèmes. Son modèle d'apprentissage dans les deux méthodes est onomasiologique, c'est-à-dire que l'on l'apprend à partir du sens et en contexte.

Finalement, le troisième chapitre, encore plus pratique que le deuxième, est une proposition d'activités portant sur l'apprentissage du vocabulaire en classe de FLE qui a été conçue en tenant compte de la théorie présentée dans le premier chapitre. Ainsi, l'on a proposé des activités qui se trouvent à l'intérieur de l'approche communicative, même si quelques-unes d'entre elles ont un caractère plus formel car, comme l'on a vu, l'apprentissage sur des formes est plus profitable dans les niveaux inférieurs que dans les niveaux les plus avancés. La plupart des activités proposées trouvent sa base dans le travail coopératif ou de groupe car, même si quelques activités ne sont pas très communicatives, le fait d'interagir entre camarades présente des situations communicatives dans lesquelles l'échange d'information ou d'opinions fournit aux élèves plus de possibilités et des manières d'apprendre, outre qu'individuellement.

D'après les objectifs que je m'étais proposé, ce travail de recherche m'a permis d'approfondir mes connaissances sur les différentes possibilités d'approcher l'enseignement et l'apprentissage du vocabulaire en classe de français. L'observation des classes que j'ai pu réaliser lors du Module du Practicum, m'avait fait réfléchir à la place insuffisante que l'apprentissage du vocabulaire occupait dans la séquence didactique des cours. En fait, cet apprentissage était demandé aux élèves à partir des cahiers d'exercices qu'ils devaient compléter à la maison. Mon but a été de concevoir des activités dynamiques et en groupe pour pouvoir garantir cet apprentissage en pratiquant les 4 habiletés et en contextualisant les domaines sémantiques et lexicaux que les élèves devaient apprendre. La plus grande difficulté a été de chercher des modèles qui dépassent les typologies traditionnelles d'exercices. J'ai donc essayé d'appliquer de nouvelles stratégies qui favorisent la motivation des élèves et aussi leur plaisir à apprendre de nouveaux mots.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages :

- Cavalla C., Crozier E., Dumarest D., et al. (2009) *Le vocabulaire en classe de langue*. Paris : CLÉ International
- Chauvet A. (2008) *Référentiel pour le Cadre européen commun : A1-A2-B1-B2-C1-C2*. Paris : CLÉ International/Alliance Française
- Conseil de l'Europe : Conseil de la coopération culturelle. Comité de l'Éducation. Division des langues vivantes (2001) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre enseigner évaluer*. Paris, Didier, 2001
- Conseil de l'Europe : Division des Politiques linguistiques, Strasbourg. Référentiels pour les langues nationales et régionales. (2004) *Niveau B2 pour le français : (utilisateur / apprenant indépendant) Un Référentiel*. Paris : Didier
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon
- Lemailloux P., Arnaud M.H., et Jeannard R. (1993) *Fabriquer des exercices de français*. Paris : Hachette
- Larger N. et Mimran R. (2004) *Vocabulaire progressif du français*. Paris: CLÉ International
- Lorenzo F. (2006) *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco Libros S.L.
- Martín Bravo C. et Navarro Guzmán J. (Coords) (2011) *Psicología para el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato*. Madrid: Ediciones Pirámide
- Miquel C. (2002) *Vocabulaire progressif du français niveau débutant avec 250 exercices*. Paris : CLÉ International
- Nunan D. (1989) *El diseño de tareas para la clase comunicativa (traducción de González M. 2002)* Madrid: Cambridge University Press
- Rosen E. (2006) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLÉ International

- Román J.M. (2011) *Estrategias motivadoras para la clase*. Universidad de Valladolid
- Tréville M.C. et Duquette L. (1996) *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris : Hachette
- Woodward T. (2001) *Planificación de clases y cursos (traducción de Iborra C. 2002)*
Madrid: Cambridge University Press

Manuels :

- Favret C., Mariage A. (2004) *Canal J 3, livre de l'élève*. Paris : Oxford Educación/CLÉ International
- Saracíbar I., Pastor D-D., Martín C. et al. (2000) *Action! XXI, méthode de français ESO 2*.
Madrid : Santillana

SITOGRAPHIE :

- Brou-Diallo C. (2007). *Interlangue ou interférence et enseignement du français langue étrangère.*, dans la revue *Sudlangues*, n°7, p.12-25, septembre 2007 (page consultée le 22-06-2014) <http://www.sudlangues.sn/IMG/pdf/doc-162.pdf>
- Conseil de l'Europe (2011). *Le Passeport de langues*. (page consultée le 29-06-2014) http://www.coe.int/t/dg4/education/elp/elp-reg/elp_passport_FR.asp
- Knowledge Master Corporation (2007). *Utilisation des cartes conceptuelles dans la didactique*. (page consultée le 26-06-2014) <http://conceptmaps.it/KM-DidacticUseOfMaps-fr.htm>
- *L'interlangue et l'erreur* (page consultée le 23-06-2014) <http://storage.canalblog.com/61/18/838401/64854780.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1999). *Français, Programme d'études, Niveau Secondaire, Écoles Fransaskoises*. (page consultée le 27-06-2014) https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/fransk/fran/sec/prg_etudes/strat15.html

- Ollivier C. (2007). *Ouvrir la classe de langue sur le monde pour motiver les apprenants et modifier la relation enseignant-apprenants*. (page consultée le 30-06-2014)
<http://eurofle.wordpress.com/2007/11/21/ouvrir-la-classe-de-langue-sur-le-monde/>
- Rezeau J. (2001). *Évolution des approches et méthodologies en DLE depuis un demi-siècle*. (page consultée le 30-06-2014).
<http://joseph.rezeau.pagesperso-orange.fr/recherche/theseNet/theseNet-2 -2.html>

ANNEXES

- Fragments extraits de la méthode *Canal J 3* (Oxford Educación/CLÉ Internationale, 2004)

LEÇON

5

Musiques d'Afrique

Compréhension

a. Écoute le dialogue.

Florent : Salut Cédric, mais tu es à Marseille ?
Tu n'es pas au Sénégal ?

Cédric : J'en viens, je suis revenu hier, c'était super !

Florent : Qu'est-ce que tu as fait là-bas ?

Cédric : J'ai été en brousse et dans des villages où on cultive le riz, en Casamance... et puis à Dakar !

Florent : Ah oui, tu as ramené quelque chose de là-bas ?

Cédric : Oui, des tissus africains, j'en ai acheté plein... Et puis je suis allé à un super concert à Dakar : Youssou N'Dour, tu connais ?

Florent : Oui, ça me dit quelque chose...

Cédric : Il y a des musiciens qui jouent des instruments traditionnels comme le djembé ou les balafons, mais il y a aussi des guitares électriques, du piano. On s'éclate quand on entend ça, moi, ça me rend heureux !

Florent : Le jour où il viendra faire un concert à Marseille, ce Youssou N'Dour, eh ben j'irai !

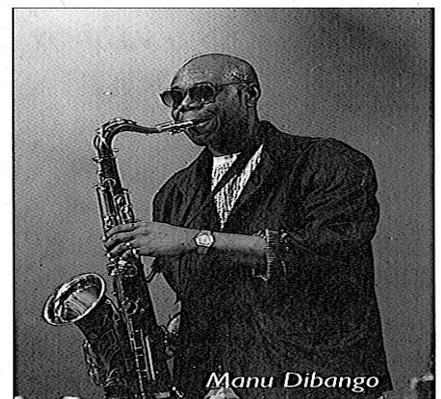


b. Écoute l'émission *Francophonies* sur Radio Campus.

Quels mots et expressions tu entends ? Coche.

Bonsoir à tous, bienvenue sur les ondes de Radio Campus, c'est *Francophonies*, la meilleure émission de la planète...

- | | | |
|---------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> fatigué | <input type="checkbox"/> saxophoniste | <input type="checkbox"/> congas |
| <input type="checkbox"/> infatigable | <input type="checkbox"/> pianiste | <input type="checkbox"/> connus |
| <input type="checkbox"/> Manu Chao | <input type="checkbox"/> guitariste | <input type="checkbox"/> musiciens |
| <input type="checkbox"/> Manu Dibango | <input type="checkbox"/> vous saurez tout | <input type="checkbox"/> tube |
| <input type="checkbox"/> djembé | <input type="checkbox"/> découvrir | <input type="checkbox"/> perfectionniste |
| <input type="checkbox"/> disque | <input type="checkbox"/> mélange | <input type="checkbox"/> violoniste |
| <input type="checkbox"/> percussions | <input type="checkbox"/> Europe | <input type="checkbox"/> soul makossa |
| <input type="checkbox"/> prétentieuse | <input type="checkbox"/> funk | <input type="checkbox"/> batterie |



c. Réponds.

- Cédric et Florent sont dans une ville, laquelle ? _____
- Cédric revient de _____
- Qu'est-ce qu'il a visité ? Qu'est-ce qu'il a acheté ?
- L'émission *Francophonies* parle aujourd'hui de : Manu Chao Manu Dibango
- Le soul makossa, c'est : de la musique française de la musique traditionnelle africaine
 de la musique moderne africaine
- Dans le soul makossa, quels instruments on entend ?

Mots et expressions

Fatigué, prétentieux, ramener, emmener, rendre heureux, malheureux, *s'éclater*, jouer d'un instrument, piano, l'été prochain, violon, flûte, guitare électrique/acoustique, basse, percussions, bruit, s'inquiéter, musicien, villages, plein, saxophone, s'arrêter, *un tube*, ça vous dit quelque chose? succès, *branché*, riz, disque, batterie, trompette, orgue électrique.

  a. Souligne les mots qui entrent dans la liste « Musique ». Parmi ces mots, retrouve les instruments de musique.

  b. Écoute ces sept instruments : retrouve-les.

 c. Quelqu'un qui joue du piano, c'est un pianiste... Et quelqu'un qui joue de la guitare? Essaie avec les autres instruments.

Conjugaison

1. « Entendre », « attendre »

Au présent	Au futur
J'entends	J'entendrai
Tu entends	Tu entendras
Il/elle/on	Il entendr.....
Nous entend.....	Nous entendrons
Vous entendez	Vous entendr.....
Ils ent.....	Ils entendront

  a. Observe et complète.

  b. Attendre se conjugue comme entendre : j'attends, tu attends... Continue!

2. Le futur de « venir »

Venir	
Je viendr.....	Nous viend.....
Tu viendras	Vous viendrez
Il viendra	Ils viend.....

  a. Complète et compare avec ta langue.

  b. Qui viendra te voir cette année? Tes cousins? Ton correspondant?

Grammaire

1. Le pronom relatif « où »

Des villages où on cultive le riz.
Le Sénégal, un pays où le soleil est roi.
Le jour où Cédric est arrivé à Dakar, il a été à un concert...
Le jour où Youssou N'Dour viendra faire un concert...

 a. Observe le pronom relatif où, et compare avec qui et que.

Où est le sujet, où est le verbe?

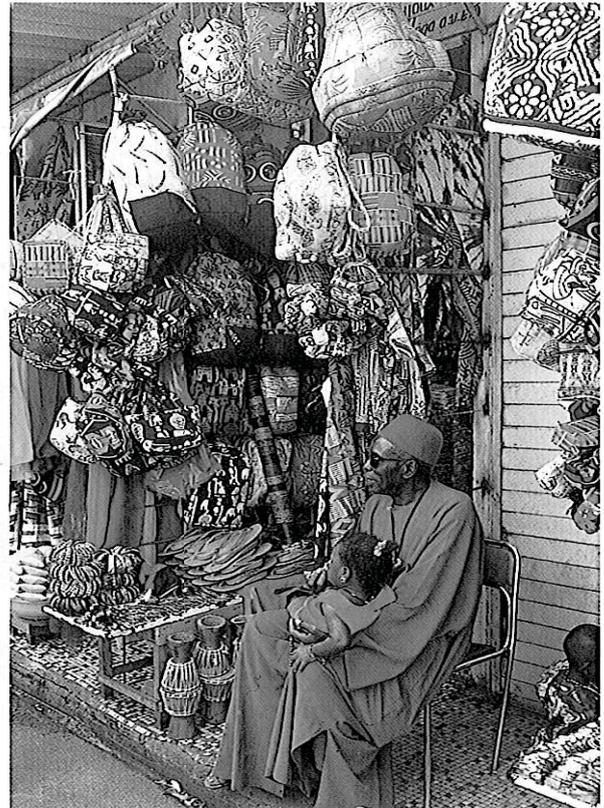
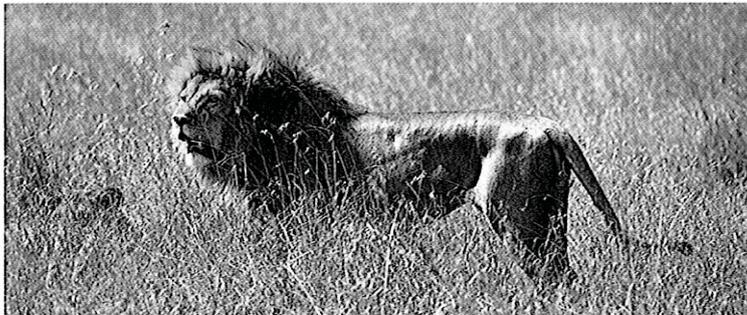
  b. Coche la/les bonne(s) réponse(s) et compare avec ta langue.

Le pronom où exprime la notion de : temps quantité lieu qualité.

c. Florent va aller au Sénégal, Cédric lui laisse un mot avec quelques informations.

Complète avec où, que ou qui.

Le jour tu vas arriver à Dakar, la capitale africaine je préfère, va tout de suite au marché de Colobane. C'est fabuleux! Les discothèques de la ville sont sympas, et le quartier l'on boit le thé à la menthe s'appelle la Médina. Tu peux rester quelques jours à Dakar, c'est une ville est vraiment intéressante. Ensuite, tu as le choix. Là tu vas trouver du désert, c'est dans le nord du pays, au Sahel. La région on cultive le riz, c'est la Casamance. Il y a aussi un parc naturel tu peux voir toutes sortes d'animaux, des animaux on ne connaît pas! C'est le parc national de Niokolo Koba.



2. Le pronom « en »

a. En et y : le lieu

Je vais à Dakar.	J'y vais.
Je suis à Ouagadougou.	J'y suis.
Je reste à Marseille.	J'y reste.
Je viens de Yaoundé.	J'en viens.

b. En : la quantité

J'achète plein de tissus.	J'en achète plein.
Je veux du chocolat.	J'en veux.
Je veux des bonbons.	J'en veux 10!
Je mets trois sucres dans mon café.	Tu en mets combien?
	J'en mets trois!

Observe : quand est-ce qu'on emploie **en**? Et **y**? **En** remplace un lieu...

Et là, en remplace...

c. Définitions. Relie.

- | | |
|---------------------------------|----------------------|
| • On y mange tous les jours... | le ventre de sa mère |
| • On en boit à Noël... | la classe |
| • On en vient tous... | du miel |
| • On y est en ce moment... | la cantine |
| • L'ours aime bien en manger... | du champagne |

50 Virelangue

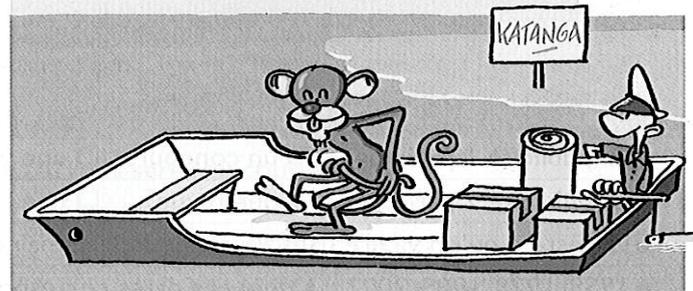
Qui est le bègue qui gueule au dogue?
Le bègue qui gueule au dogue est Guy.
Sur un bac du Katanga
Un macaque met un tanga.

Prononciation

/k/ et /g/

Écoute et coche quand tu entends le son :

	1	2	3	4	5	6
/k/ sec, car, qui, quelqu'un	<input type="checkbox"/>					
/g/ goût, gag, gui, digue	<input type="checkbox"/>					

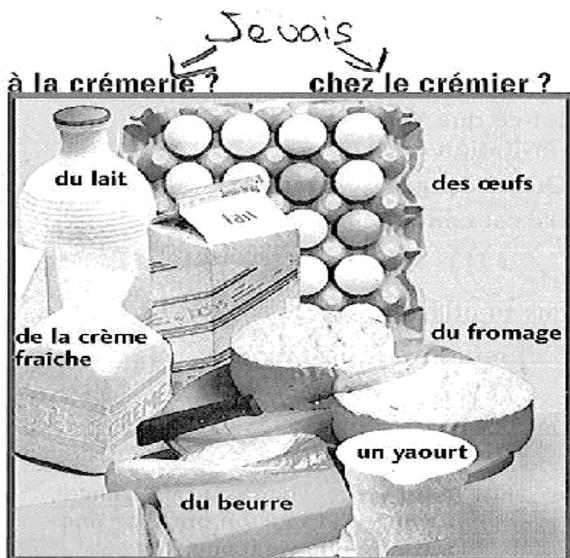


Dossier

4

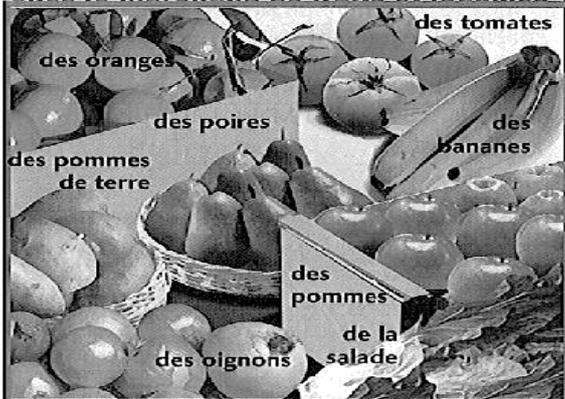
- ▶ Tu organises une méga-fête.
- ▶ Tu sais accepter ou refuser une invitation.
- ▶ Tu fais des recommandations à tes copains.
- ▶ Tu fais des achats dans un magasin d'alimentation.
- ▶ Tu sais exprimer la quantité.
- ▶ Tu lis des conseils pour préparer des canapés variés.
- ▶ Tu sais lire et choisir un menu.
- ▶ Tu utilises les pronoms personnels c.o.d. avec l'impératif.
- ▶ Tu prononces bien des sons très très proches.
- ▶ Tu cuisines et tu dégustes les plats de tes copains !
- ▶ Tu découvres la France gastronomique.

qu'est-ce qu'on ACHÈTE...



Des produits laitiers.

chez le marchand de fruits et légumes ?

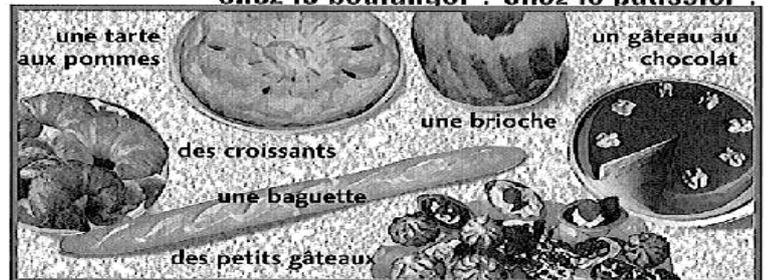


Des fruits et des légumes.



De la charcuterie.

à la boulangerie ? à la pâtisserie ? chez le boulanger ? chez le pâtissier ?



Du pain et des gâteaux.



De la viande.

Où est-ce que tu entends ces phrases ?

MÉGA-FÊTE

1 Écoute. Réponds aux questions.



situation 1

- a) Est-ce que François est libre, samedi ? Pourquoi ?
- b) Qu'est-ce qu'il va faire, finalement ? Pourquoi ?

situation 2

- a) Est-ce que Véro accepte tout de suite l'invitation de Fabien ?
- b) Qu'est-ce qu'elle va faire ?
- c) Elle est contente ou non ?

2 Écoute encore les deux dialogues. Quelles expressions tu utilises pour...

- a) inviter quelqu'un ? b) accepter une invitation ? c) refuser une invitation ?

3 Lis les transcriptions des dialogues. Vérifie tes réponses.

- 1
- Salut, François ! Je fais une fête samedi. Tu es libre ? Tu veux venir ? Je t'invite !
 - Je veux bien. C'est quel jour exactement ?
 - Samedi 15.
 - Samedi prochain ?! Je ne peux pas ! C'est l'anniversaire de ma petite sœur. Zut ! Je regrette.
 - Dommage ! Tu sais... Virginie va venir...
 - Virginie ? Virginie ! Tant pis pour ma petite sœur ! C'est à quelle heure ?

- 2
- Salut, Véro ! C'est Fabien. Tu sais, samedi, Xavier, Capucine et moi, on organise une fête. On va être une vingtaine. Tu veux venir ?
 - C'est où, la fête ?
 - Chez moi.
 - Et tes parents, ils vont être là ?
 - Oui... Non... Enfin, un peu. Mais après, ils vont partir au restaurant. Alors, tu viens ?
 - Peut-être. Pourquoi pas. Je te téléphone, d'accord ? Salut !
 - Ouaaaaah ! Génial ! Mais... qu'est-ce que je vais mettre ?

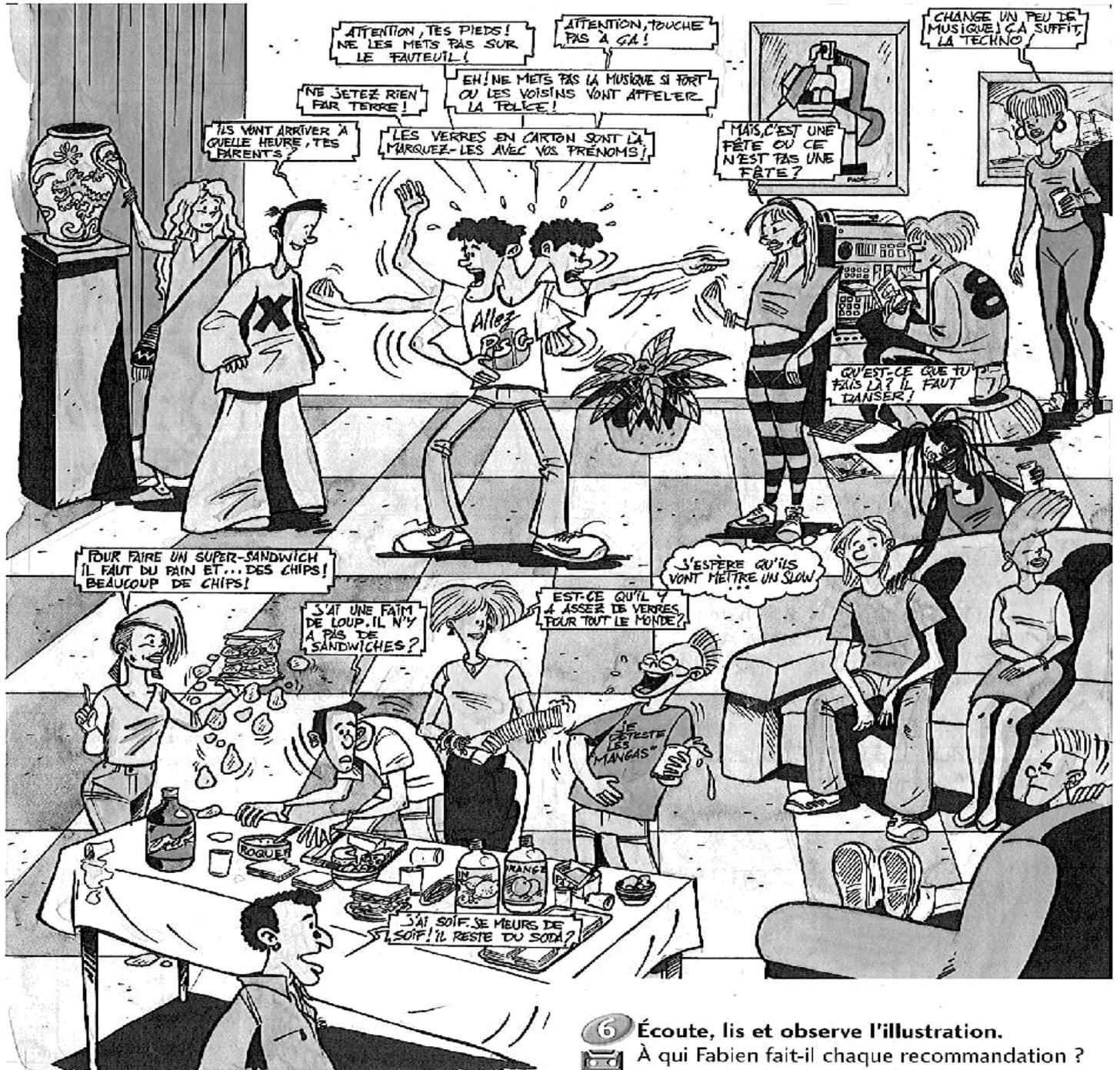
4 Jouez les scènes.

- Imitez bien les intonations.

5 Observe. Retrouve ces expressions dans la page de droite.



CHEZ FABIEN



- 6 Écoute, lis et observe l'illustration.
 À qui Fabien fait-il chaque recommandation ?

boîtes à phrases

1 PARLER D'ACTIVITÉS ET DE PASSE-TEMPS

- Qu'est-ce que tu fais comme activités ?
- Je fais de la musique, du sport et de l'anglais.
- Moi, je fais aussi de l'anglais, mais je ne fais pas de musique.
- De quel instrument il joue ?
- Il joue du piano et de la guitare.

DOSSIER 1 • DOSSIER 3

2 ÊTRE POLI(E)

- | | |
|--------------------|--------------------|
| Pardon. | Je vous en prie. |
| Excusez-moi. | Pourriez-vous... ? |
| S'il vous plaît... | Je voudrais... |
| S'il te plaît... | Je suis désolé(e). |
| Merci (beaucoup). | Je regrette. |

DOSSIER 2 • DOSSIER 3

3 FAIRE DES ACHATS

- Vous désirez ?
- Je voudrais voir les blousons.
- Combien il coûte, ce CD ?
- 180 F.
- C'est parfait. On le prend.
- Vous voulez un paquet-cadeau ?
- Bonjour ! Qu'est-ce que vous voulez ?
- Je voudrais une bouteille d'huile.
- C'est tout ?

DOSSIER 2 • DOSSIER 3

4 DEMANDER / INDIQUER SON CHEMIN À QUELQU'UN

Pardon, madame, la rue de l'Aspic, c'est par ici ?
 Pourriez-vous me dire où se trouve la place Foch ?
 Excusez-moi, vous savez où se trouve la rue Régale ?
 S'il vous plaît, vous connaissez l'avenue Louise ?

Continuez tout droit. Traversez.
 Prenez la première rue à gauche. C'est derrière l'hôtel.
 Tournez à droite.

DOSSIER 2 • DOSSIER 3

5 FAIRE DES APPRÉCIATIONS, EXPRIMER DES OPINIONS

Il a l'air de bonne qualité.
 Il n'est pas mal.
 C'est parfait !
 Elle est superbe, cette chemise.
 Cet anorak est super.
 Oh, là, là ! C'est cher !
 Quel prix !
 Ça me rend malade !

- Elle est mignonne, cette robe, tu ne trouves pas ?
- Oui, je la trouve sympa.
- Je l'aime bien, mais je la préfère en vert.
- Je ne l'aime pas du tout.
- Je la trouve chère.

DOSSIER 2 • DOSSIER 3

7 DONNER DES ORDRES ET DES CONSEILS

Change la musique !
 Change-la !
 Ne mets pas les pieds sur le fauteuil !
 Ne jetez rien par terre !
 Il faut danser !
 Il ne faut pas couper le pain.

DOSSIER 4 • DOSSIER 6

8 COMMANDER UN MENU

- Vous avez choisi ?
- Oui, je voudrais...
- Qu'est-ce que tu vas prendre ?
- Comme entrée, je vais prendre...
- Et comme boisson ?

DOSSIER 4 • DOSSIER 6

6 INVITATIONS : INVITER QUELQU'UN

Je t'invite.
 Tu veux venir ?
 Tu peux venir ?
 Tu viens ?
 Tu es libre ?

ACCEPTER

Génial !
 Bien sûr !
 Oui, d'accord.
 Je veux bien.
 Je te téléphone.
 C'est quel jour ?
 C'est à quelle heure ?
 C'est où ?

REFUSER

Je ne peux pas.
 Je regrette.
 Désolé(e).
 Je ne suis pas libre.

DOSSIER 4 • DOSSIER 6

BULLAIRE

une décade = una década
 abaissement = reducción, disminución
 frapper = pegar
 ça fait vieillir = tiene un aire viejo

leçon

2

1. Complétez ce discours que fait une sœur à l'occasion du mariage de son frère. Utilisez les mots de la liste ci-contre.

Mon cher grand frère,
 On se connaît depuis 25 ans, on s'est beaucoup aimés mais aussi souvent 1. .
 Tu te moquais de moi et ça marchait car j'étais très 2. et j'avais 3. . Une fois, on est même restés 4. pendant trois mois. On a fini par 5. car on était trop malheureux ! Malgré tout, je savais que je 6. sur toi. Tu étais bon en maths et moi j'étais toujours première en français, alors, on 7. . Quand tu m'as présenté Élodie, on a tout de suite 8. . Il faut reconnaître que malgré mon mauvais 9. , je me suis toujours 10. avec toutes tes anciennes petites amies. Hum, j'ai l'impression d'avoir fait 11. . Bref, je vous souhaite à tous deux beaucoup de bonheur. Vive les mariés !

■ Les relations avec les autres

- sympathiser avec qqn • trouver qqn
- sympathique/antipathique
- s'entendre bien/mal avec qqn
- avoir confiance en qqn/se méfier de qqn
- pouvoir compter sur qqn • s'entraider
- se disputer avec qqn • se brouiller avec qqn • être fâché contre qqn
- se réconcilier avec qqn • faire des concessions
- faire une gaffe • réparer une gaffe
- être sociable/asocial(e) • communicatif (ve)/renfermé(e) • être susceptible • être facile à vivre/difficile à vivre • être chaleureux (se)/froid(e) • avoir bon/mauvais caractère

2. De quel type de relations parle-t-on ? Reliez.

C'est...

- | | |
|---------------------|---|
| a. mon copain | 1. Son bureau est juste à côté du mien. |
| b. un fan | 2. On se marie le mois prochain. |
| c. mon ami | 3. Il assiste à tous mes concerts. |
| d. mon petit ami | 4. Au tennis, en double, il joue avec moi. |
| e. mon collègue | 5. Il est dans la même classe que moi. |
| f. une connaissance | 6. En cas de problème, je peux compter sur lui. |
| g. mon fiancé | 7. On fait des affaires ensemble. |
| h. mon associé | 8. J'ai perdu le match, il est plus fort que moi. |
| i. un adversaire | 9. On vit ensemble. |
| j. mon partenaire | 10. On s'est vus juste une ou deux fois. |

3. Quels sentiments peut-on associer aux relations ci-dessus ? (plusieurs réponses sont possibles)

l'admiration • l'amitié • la confiance • la fidélité • la complicité • l'estime • l'amour • la solidarité • la rivalité • l'indifférence
 Exemple : *mon copain (a.5.)* → *l'amitié, la confiance, la fidélité...*

MANIÈRES DE DIRE

■ Les petits mots de la conversation familière

• Pour engager la conversation

Tiens, voilà Vincent !/Tiens, te voilà !
 Dis donc, Florence, tu sais où est Julien ?
 Alors, t'as passé de bonnes vacances ?
 Quoi de neuf ?/Qu'est-ce que tu deviens ?

• Pendant la conversation

Figure-toi que...
 Devine ce que j'ai fait hier...

Au fait, à propos, ça me rappelle/ça me fait penser que...

Bref !/Peu importe !

Je plaisante/C'est une blague/C'est pas ce que je voulais dire

• Pour finir une conversation

Voilà !

Bon, il faut que j'y aille/Je file/Je te laisse/A plus !

leçon **2**

d. – Tu crois que je dois payer le loyer au propriétaire par chèque ou par virement?

→ Donne-le lui par chèque, ne le lui paie pas par virement

e. – Il faut que je lui donne des médicaments avant ou après le repas?

→ Donnez lui en après le repas

5. Complétez avec une des expressions suivantes :

y arriver — ça y est — en vouloir — s'y connaître — en avoir marre — s'y faire.

a. – Tu as trouvé un appartement? – Oui, (j'ai fini de chercher) ça y est

b. – Je ne pourrai pas te rembourser cette semaine. – C'est toujours la même chose avec toi. (ça suffit!)

J'en ai marre

c. – J'ai un problème avec mon ordinateur. – Demande à Kevin, (il connaît beaucoup de choses)

Il s'y connaît

en informatique.

d. – Il t'a téléphoné pour s'excuser? – Non, toujours pas, et (je suis encore en colère contre lui)

Je lui en veux

e. – Tu es contente de ta nouvelle coiffure? – Non, en fait, je ne peux pas (m'habituer à cette coiffure)

m'y faire

f. – Il a pu changer la roue? – Non, il (n'a pas réussi) n'y est pas arrivé

VOCABULAIRE

1. **4** Complétez avec les prépositions qui conviennent, puis écoutez la conversation et indiquez qui s'est servi de chaque expression: garçon (G) ou fille (F)?

			G	F
a. bien s'entendre	<u>avec</u>	} quelqu'un	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. compter	<u>sur</u>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. avoir confiance	<u>en</u>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
d. faire confiance	<u>à</u>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. se méfier	<u>de</u>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
f. se disputer	<u>avec</u>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. se ^{briser} brouiller	<u>avec</u>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
h. se fâcher	<u>avec</u>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>
i. se réconcilier	<u>avec</u>		<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
j. en avoir marre	<u>de</u>		<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

2. Complétez avec le nom ou l'adjectif manquant.

- fidèle → la fidélité
- courageux → le courage
- indifférent → l'indifférence
- solidaire → la solidarité
- fort → la force
- courtois → la courtoisie
- généreux → générosité (la)
- gentil → la gentillesse
- émotif, émouvant → l'émotion
- rancunier → la rancune

3. Remplissez les cases avec les mots correspondant aux définitions et reconstituez le mot

qui se cache dans les cases bleues.

1. Il se vexe facilement.
2. Quand on ne dit pas vraiment ce qu'on pense.
3. Elle vient avec l'âge.
4. Se marier.
5. Elle n'est pas à l'aise en société.
6. De gentilles actions pour les autres.
7. Équilibre
8. Quand le 4 ne s'est pas bien passé.
9. Ce n'est pas un défaut.
10. Il facilite les rapports avec les autres.
11. Elle peut être cordiale.

1	S	U	S	C	E	P	T	I	B	L	E
2	H	Y	P	O	C	R	I	T	E		
3	M	A	T	U	R	I	T	E			
4	E	P	O	U	S	E	R				
5	A	S	O	C	I	A	L				
6	A	T	T	E	N	T	I	O	N		
7	H	A	R	M	O	N	I	E			
8	D	E	V	O	R	C	E				
9	Q	U	A	L	I	T	E				
10	H	U	M	O	U	R					
11	E	N	T	E	N	E					

Le mot caché est : sympathique

4. Terminez les phrases avec le contraire.

- a. - Tu le trouves sympathique? - Non, moi je le trouve plutôt antipathique
- b. - C'est quelqu'un de froid? - Non, à mon avis, c'est quelqu'un de chaleureux
- c. - Vous vous entendez bien? - Non, on se entend mal
- d. - Son frère te fait confiance? - Non, il se méfie de moi
- e. - Tes parents et toi, vous êtes encore fâchés? - Non, finalement, on s'est reconciliés

5. Complétez les phrases avec:

orphelin - jumeaux - cadet - séparés - hais - adopté - unique - aîné - nombreuse.

- a. Sylvie vient d'avoir des enfants, deux en même temps, des jumeaux
- b. - Tu viens d'une famille nombreuse - Non, je suis fille unique

Fiches pédagogiques

Côté apprenant: niveau **A1**

Le 14 juillet

OBJECTIFS ► Civilisation et Histoire de France

Sensibilisation

1. Lisez l'article.

14 juillet: la fête de la France

Défilés, bals, feux d'artifice... : le 14 juillet est la fête nationale de la France. Cette date marque l'anniversaire de la grande révolte des Français contre le roi, en 1789.

14 juillet 1789, la Révolution commence. Depuis des mois, les Français critiquent de plus en plus leur roi, Louis XVI. Ce jour-là, une foule de Parisiens décide de détruire l'un des symboles les plus détestés de l'autorité royale, la prison de la Bastille. À l'époque, le roi et ses conseillers y emprisonnent leurs opposants sans jugement. Les prisonniers peuvent y rester des mois, des années.

La prise de la Bastille n'est pas l'événement principal de la Révolution française. Elle est par exemple bien moins importante que l'exécution du roi Louis XVI, le 21 janvier 1793. Mais elle a marqué les Français et aussi les Européens surpris par cette action. Enfin, ce n'est qu'en 1880 que le 14 juillet est devenu officiellement la date de la fête nationale.

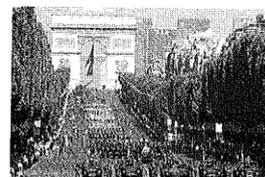
Acquisition

2. Associez les mots aux images.

1. Les défilés
2. Le bal
3. Les feux d'artifices
4. La foule
5. Louis XVI
6. La prison de la Bastille
7. L'exécution du roi



A



B



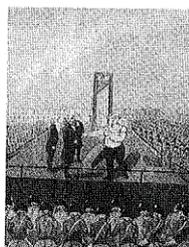
D



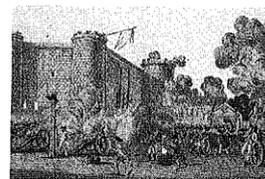
E



F



C



G



61

Appropriation

3. Cochez la ou les bonne(s) réponse(s)

1. Le 14 juillet, c'est

- une histoire une fête l'anniversaire la fête nationale

2. Le 14 juillet, c'est

- des défilés des bals des feux d'artifice des marches

3. Le 14 juillet, c'est

- la grande révolte les Français et le roi Louis XVI la foule

4. L'année de la Révolution

- 1689 1789 1880 1889

5. La révolution commence.

- Le roi est critiqué
 Le roi est écouté
 le roi est détesté
 Le roi est aimé

6. Ce jour-là,

- les Parisiens vont à Versailles
 les Parisiens détruisent la prison
 les Parisiens construisent la Bastille
 les Parisiens sortent dans les rues

7. La Bastille est

- un fort
 un symbole du pouvoir du roi
 un château
 une maison

8. La prise de la Bastille est

- l'événement principal de la révolution
 le début de la Révolution
 la fin de la Révolution
 l'événement marquant de l'époque

9. Le 21 janvier 1793

- on a coupé la tête du roi
 le roi part à l'étranger avec sa famille
 naissance du fils du roi
 le roi partage son pouvoir

10. À quelle date le 14 juillet est-il devenu la fête nationale ?

- 1689 1789 1880 1889

Réemploi

4. Si vous êtes en France, racontez votre journée et votre soirée du 14 juillet (de 100 à 150 mots).

5. Racontez la fête nationale de votre pays en utilisant les mots proposés, puis présentez cette fête à la classe.

La fête de (X) – le (X) est la fête nationale de – cette date marque l’anniversaire de (X) en (X) – (X) commence – depuis – ce jour-là – à l’époque – l’événement principal – par exemple – mais – et aussi – enfin

CORRECTION

2. 1B – 2E – 3D – 4A – 5F – 6G – 7C

3. 1. la fête nationale – 2. des défilés, des bals, des feux d’artifice – 3. la grande révolte – 4. 1789 – 5. le roi est critiqué. – 6. Ce jour-là, les Parisiens détruisent la prison. – 7. La Bastille est un symbole du pouvoir du roi – 8. La prise de la Bastille est l’événement marquant de l’époque. – 9. On a coupé la tête du roi. – 10. 1880