

UNIVERSITE D'ALGER

»O«

INSTITUT DE LINGUISTIQUE ET DE PHONETIQUE

»O«

*La progression lexicale et grammaticale
dans la méthode «le Français par le dialogue»
Analyse critique*

MEMOIRE

DE MAGISTER EN SCIENCES DU LANGAGE ET
DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

OPTION :

DIDACTIQUE LINGUISTIQUE

Présenté par : Mahmoud ELAMIN ELWAKIEL

Jury :

M. A. HADJ - SALAH Président
Mme. L. DABENE Rapporteur
M. C. BERNARD Examineur
M. A. ALI BOUACHA Examineur

JUIN 1984

جامعة بوبكر بلقايد * تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

INSTITUT DE LINGUISTIQUE ET DE PHONETIQUE

Inscrit sous le N° 00243..
Date : 06/02/2014
Cote

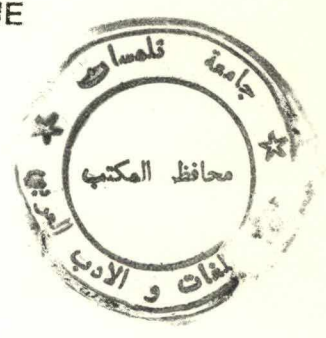
La progression lexicale et grammaticale
dans la méthode «**le Français par le dialogue**»
Analyse critique

MEMOIRE

DE MAGISTER EN SCIENCES DU LANGAGE ET
DE LA COMMUNICATION LINGUISTIQUE

OPTION :

DIDACTIQUE LINGUISTIQUE



Présenté par : Mahmoud ELAMIN ELWAKIEL

- Jury :
- M. A. HADJ - SALAH Président
 - Mme. L. DABENE Rapporteur
 - M. C. BERNARD Examineur
 - M. A. ALI BOUACHA Examineur

JUIN 1984

S O M M A I R E

INTRODUCTION.

PREMIERE PARTIE : Situation linguistique au Soudan et
statut du Français.

DEUXIEME PARTIE : La progression lexicale et grammaticale
dans la méthode : "Le Français par le
dialogue".

TROISIEME PARTIE : Propositions.

CONCLUSION.

<u>INTRODUCTION.</u>	.....6
<u>I/PREMIERE PARTIE</u> : Situation linguistique au Soudan et statut du Français.	II
<u>Chapitre I</u> : Situation linguistique au Soudan.	I2
I-1. Dominance de la langue Arabe.....	I2
I-2. Diglossies des différentes régions.....	I3
I-3. L'anglais comme première langue étrangère.....	I4
<u>Chapitre 2</u> : Statut du Français.....	I6
2-1. Quelques dates.	I6
2-2. Méthodes utilisées.....	I8
2-3. Difficultés.	I8
2-3-1. Le manque d'enseignants.	I8
2-3-2. Choix des matières et place du Français au "Sudan School Certificate".	I8
2-3-3. L'accès aux universités.	I9
2-3-4. Attitude de l'institution scolaire.	22
2-3-5. Attitude des élèves.	22
<u>II/ DEUXIEME PARTIE</u> : La progression lexicale et grammaticale dans la méthode "Le Français par le dialogue".	23
<u>Chapitre I</u> : Inventaire lexical et grammatical de deux méthodes : "Le Français par le dialogue" et "alouette".	24

I-1. Le contenu lexical des textes de lecture dans le "Français par le dialogue".....	77
I-2. Le contenu lexical des consignes dans le "Français par le dialogue".....	82

Chapitre 2 : La sélection.....85

2-1. Le contenu lexical.....	90
2-1-1. Comparaison du contenu des deux méthodes.....	90
2-1-2. Comparaison des pourcentages des différentes catégories de mots dans les deux méthodes avec les pourcentages donnés par MACKEY.....	96
2-1-3. Comparaison des contenus des deux méthodes avec le Français fondamental.....	102
2-1-3-1. Substantifs.....	103
2-1-3-2. Verbes. Comparaison qualitative entre les verbes des deux méthodes.....	106
2-2. Le contenu grammatical.....	113

Chapitre 3 : Gradation.....I42

3-1. Groupage.....	I44
3-1-1. Groupage lexical.....	I44
3-1-2. Groupage grammatical.....	I46
3-2. Séquences.....	I48
3-2-1. Séquences lexicales.....	I49
3-2-2. Séquences grammaticales.....	I54

3-2-2-I. Les mots grammaticaux.I54

3-2-2-2. Le verbe, la flexion et le temps.I55

Chapitre : 4. Présentation.I62

4-I. Le contenant (l'expression).I62

4-I-I. Langue parlée et langue écrite.I63

4-I-2. Transmission des formes.I69

4-I-2-I. Formes orales.I69

4-I-2-2. La forme écrite.I71

4-2. Le contenu.I73

4-2-I. La langue maternelle.I77

4-2-2. L'utilisation d'images.I81

Chapitre 5 : Les exercices.I86

5-I. Fondements linguistiques.I88

5-2. Fondements psychologiques.I89

5-3. Généralisations abusives.200

Conclusion.206

III/ TROISIEME PARTIE : Propositions.208

Avant-Propos.209

Chapitre I : Méthodologies audio-liguale et audio-
visuelle.2II

II. Du point de vue linguistique.2II

I-2. Du point de vue psychologique.....	212
<u>Chapitre 2</u> : Approche fonctionnelle.....	217
2-1. Fondements linguistiques.....	217
2-2. Fondements psychologiques.....	219
<u>Chapitre 3</u> : Propositions.....	221
3-1. Objectifs du cours.....	221
3-2. Contenu du cours.....	223
3-3. Présentation du contenu.....	226
3-3-1. Utilisation d'images.....	226
3-3-2. Ecriture.....	227
3-4. Exercices et authenticité.....	231
3-5. Effets pédagogiques.....	233
3-5-1. L'erreur.....	233
3-5-2. La langue maternelle.....	235
3-5-3. Le rôle de l'enseignant.....	237
<u>CONCLUSION</u> :	239

I N T R O D U C T I O N /

Trois paramètres entrent en jeu dans toute situation d'enseignement, ce sont : l'élève, le professeur et la méthode, cette dernière étant l'élément "sur lequel on peut le plus facilement intervenir et qui nous semble devoir jouer un rôle déterminant autant sur le professeur que sur l'élève"(I).

Cette intervention possible et son action sur le professeur aussi bien que sur l'élève font des méthodes le sujet d'étude le plus fréquemment choisi par les pédagogues.

Dans mon expérience de l'enseignement du Français dans le cycle secondaire Soudanais, selon la méthode "Le Français par le dialogue", expérience qui s'étendit de 1972 à 1980, j'ai pu constater que, malgré une compréhension certaine du contenu, les élèves étaient incapables de communiquer, ce qui m'a conduit à mettre en cause cette méthode.

La méthode "Le Français par le dialogue" est utilisée depuis, au moins 15ans, au Soudan ; et à une époque où les recherches en didactique des langues progressent considérablement, il devient nécessaire de considérer cette méthode à la lumière des nouveaux concepts.

(I) Denis GIRARD : "Linguistique Appliquée et Didactique des langues". Armand Colin Longman/ 1972/ P. 12.

C'est l'ensemble de ces raisons qui m'a conduit à choisir ce sujet de thèse. Mon travail comporte trois parties :

1-Dans la première partie : Je présente la situation linguistique au Soudan, situation caractérisée par une grande variété de parlers régionaux et dialectes.

J'ai essayé, aussi, de faire l'inventaire des difficultés rencontrées par l'enseignement du Français dans le cycle secondaire Soudanais.

2-Dans la deuxième partie : qui comporte cinq chapitres et qui constitue le noyau central de mon travail, j'ai procédé, dans le premier chapitre, à l'inventaire des contenus lexicaux et grammaticaux des deux méthodes : "Le Français par le dialogue" étant le sujet d'étude, et, "Alouette" méthode plus récente (utilisée pour les adolescents) que j'emploie comme élément de comparaison,

Pour faciliter cette comparaison, j'ai choisi de présenter sous forme de tableaux, les contenus lexicaux et grammaticaux de leçons correspondantes dans les deux méthodes.

Ces tableaux sont suivis d'un bref commentaire pour chaque leçon.

Le deuxième chapitre est consacré à la sélection des éléments à enseigner, qui est la première étape pour n'importe quelle méthode. Les lexiques des deux méthodes sont

Comparés l'un à l'autre puis comparés aux pourcentages des catégories de mots contenus dans un vocabulaire Français de 1.000 mots. (Ces pourcentages sont présentés par W.F.MACKEY dans son ouvrage : "Principes de Didactique des langues"). Enfin, les contenus lexicaux des deux méthodes, sont comparés au Français fondamental premier et second degrés.

Dans le troisième chapitre, consacré à la notion de graduation, nous nous proposons de considérer les différents éléments linguistiques tels qu'ils sont organisés.

Le quatrième chapitre traite de la présentation du contenu et du contenant (expression ou forme). C'est d'ailleurs à ce niveau que les différences se font le plus nettement sentir. Dans "Le Français par le dialogue", le matériel linguistique est uniquement présenté sous forme écrite, alors que "Alouette" n'introduit l'écriture qu'à la fin de la 5ème leçon, et dans des situations qui excluent totalement la forme orale : affiches publicitaires, papiers d'identité, etc...

Une autre différence réside dans l'utilisation que les deux méthodes font des images : "Alouette" utilise les images - situations associées aux énoncés afin d'en faciliter la compréhension, alors que "Le Français par le dialogue" se sert d'images thématiques (quatre par dialogue au maximum).

A notre avis, "Alouette" centre son intérêt sur le contenu, alors que "Le Français par le dialogue" insiste surtout sur le contenant.

Dans le chapitre 5 : "EXERCICES", j'essaie de montrer que dans "Le Français par le dialogue", ils sont de type répétitif - mécaniste, ayant pour but, la manipulation de nouvelles structures hors-contexte, alors que dans "Alouette", les exercices sont entièrement contextualisés et les élèves sont invités à s'exprimer dans cette langue-cible.

La fin de la deuxième partie est consacrée aux fondements psychologiques et linguistiques de la méthode "Le Français par le dialogue".

3 La troisième partie, présente les caractéristiques générales des méthodes audio-visuelles et audio-linguales auxquelles adhère la méthode "Le Français par le dialogue" et leur échec en ce qui concerne l'acquisition de la compétence de communication chez les apprenants. De plus, je traite de l'approche fonctionnelle qui prend en considération, les motivations des apprenants et qui a pour objectif, la compétence de communication, et non seulement la compétence linguistique comme cela était le cas dans les méthodes audio-visuelles et audio-linguales.

Lorsqu'on a pour objectif, l'acquisition d'une compétence de

communication, il faut tenir compte de facteurs ou de paramètres extra et para-linguistiques : culturels et psychologiques qui jouent un rôle dans la communication.

Or, c'est ainsi que l'approche fonctionnelle s'appuie pour la détermination des contenus, sur des documents "établis notamment à l'aide de grammaires sémantiques et d'analyses en actes de paroles"(I) comme par exemple "UN NIVEAU SEUIL" dans lequel on dépasse les modèles de description de la grammaire de la langue, pour des modèles de description de la grammaire de la parole (du discours).

Les perspectives de l'approche fonctionnelle me servent de fondements pour l'élaboration de propositions d'une méthode d'enseignement du Français dans le cycle secondaire Soudanais.

Or, adopter l'approche fonctionnelle, c'est repenser le concept pédagogique de l'erreur, de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue et le rôle de l'enseignant.

(I) Denis LEHMANN : "Français fonctionnel, Enseignement fonctionnel du Français". In CLE Intern. Lignes de Force du Renouveau Actuel en DLE / 1980 / P. 122.

PREMIERE PARTIE :
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

SITUATION LINGUISTIQUE AU

SOUDAN ET STATUT DU

FRANÇAIS :

CHAPITRE I : /

SITUATION LINGUISTIQUE AU SOUDAN :

I-I. DOMINANCE DE LA LANGUE ARABE :

Selon M. O. Bashir (1), plus de 50% des habitants du Soudan parlent l'arabe comme langue maternelle, ce qui rejoint le chiffre avancé par "Peace and Unity in the Sudan"(2) qui est de 51%. Ces chiffres datant respectivement de 1970 et de 1973 me semblent actuellement dépassés car, chaque jour, l'arabe gagne du terrain et affirme ainsi sa prééminence sur les dialectes et les langues mineures.

Langue nationale et langue officielle, l'arabe est donc la langue des mass-médias et de l'instruction. Obligatoire dans les cycles primaires et secondaires, certaines universités, telle, l'Université Islamique d'Omdurman, l'utilisent de façon exclusive.

(1) M. O. BASHIR : "The Southern Sudan" - Khartoum University Press / 1970.

(2) "Peace and Unity in the Sudan" : Le Ministère des Affaires Etrangères Soudanais - Khartoum University / Press / 1973.

I-2. DIGLOSSIES DES DIFFERENTES REGIONS :

Si l'on entend par diglossie, la "situation qui caractérise les individus, les groupes d'individus ou les communautés linguistiques utilisant concurremment deux parlers ou deux variétés d'une langue" et par "pluriglossie, l'expérience vécue par tout sujet parlant qui fait usage des divers registres et niveaux d'une langue" (I), alors on peut dire qu'il y'a diglossie dans les différentes régions du Soudan, y compris au Nord où des lexiques régionaux sont arabisés. Par exemple, la tribu des Shaiguia en est un exemple si frappant que n'importe quel Soudanais est capable de reconnaître un Shaigui uniquement à sa manière de parler l'arabe.

Au sud du Soudan, des dizaines de dialectes sont parlés. Ces dialectes peuvent être classés en trois grands groupes :

+Le groupe Nilotique : qui comporte les dialectes des Dinka, Nuer, Shilluk et Anuak.

(I)R. GALISSON & D. COSTE : "Dictionnaire de Didactique des langues". Hachette, 1976, P. 153 - 154.

+Le groupe Nilo-Hamatique ; qui comprend les dialectes des Murle, Midinga, Boya, Toposa et Latuka.

+Et enfin, le groupe Soudanique ; qui englobe les dialectes de nombreuses tribus localisées au sud et au sud-ouest du pays.

A ces différents dialectes, l'arabe vint s'ajouter, introduite par les marchands arabes venus du nord et séjournant dans le sud, et par les cadres administratifs arabes travaillant au sud.

La radio-diffusion utilise l'anglais, quelques dialectes parmi les plus répandus, et l'arabe locale. Les journaux, quant à eux, sont exclusivement écrits en anglais.

Il existe donc une véritable situation de pluriglossie.

I-3. L'ANGLAIS COMME PREMIERE LANGUE ETRANGERE :

L'Anglais, langue de la colonisation britannique fut, jusqu'au début des années cinquante la langue administrative.

Dans le Nord du pays, elle n'est plus que première langue étrangère. Elle est enseignée dès l'école intermédiaire, c'est-à-dire, (6) six ans avant l'entrée à l'Université, mais seulement comme discipline.

Jusqu'en 1970, elle fut langue d'enseignement en Sciences et en Mathématiques, et elle l'est encore actuellement,

dans les facultés des Sciences.

Dans le sud du pays, l'anglais est une langue seconde, utilisée par l'administration et l'enseignement, et l'arabe est enseignée comme discipline seulement.

CHAPITRE 2 : /

STATUT DU FRANÇAIS :

OBJECTIFS DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS :

L'étude de la langue française est introduite dans l'enseignement secondaire pour les raisons suivantes :

- + Pour participer, comme les autres disciplines enseignées, à la formation de la personnalité de l'élève et pour l'introduire à la culture et à la civilisations françaises.
- + Pour faciliter l'accès des Soudanais à l'information et à la communication internationales dans lesquelles l'on sait que le français tient une place importante.
- + Le voisinage de pays francophones tels que le Zaïre, le Tchad et la République Centrafricaine ainsi que son appartenance à l'O.U.A. (Organisation de l'Unité Africaine) dont une des langues principales est le français, encouragent son enseignement.

2-I. QUELQUES DATES (I) :

Le français, deuxième langue étrangère, fut introduit dans l'enseignement secondaire en 1970 au niveau de la Ière

Année. Le manque d'enseignants empêcha l'extension de cette mesure en 2ème année, l'année suivante.

En 1972 - 1973, l'enseignement du Français fut introduit en première et deuxième années de la section Littéraire. C'est parce-que, à cette époque-là, les élèves purent choisir entre la section littéraire et la section Scientifique.

En Septembre 1973, le colloque des Syllabus qui se tint à Bakhterruda, résolut de généraliser l'enseignement du français et d'en faire une des disciplines du "Sudan School Certificate" équivalent Soudanais du Baccalauréat. Mais cette résolution resta lettre morte jusqu'en 1975.

La fin de l'année scolaire 1974 - 1975 vit la réunion d'une commission pour l'étude des insuffisances de l'enseignement des langues, et une nouvelle fois, il fut décidé de généraliser l'enseignement du français dans le cycle secondaire.

(I) Cette partie s'appuie sur les rapports annuels du Bureau Pédagogique de Français auprès du Ministère de l'Education Nationale.
Rapports de 1975/1976 - 1977/1978.

2-2. METHODES UTILISEES :

Actuellement, et ce, depuis l'année scolaire 1971/1972 on utilise la méthode égyptienne "structurale" : "LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE". L'année précédente : 1970/1971 avait vu l'introduction d'une autre méthode, elle-aussi égyptienne : "MON LIVRE", mais elle ne fut pas retenue.

"LA FRANCE EN DIRECT" fut essayée, à titre expérimental au niveau de quatre écoles, en 1976/1977, mais elle ne fut pas estimée généralisable.

2-3. DIFFICULTES :

Parmi les difficultés rencontrées par l'enseignement du français, deuxième langue étrangère, dans le cycle secondaire Soudanais, nous citerons :

2-3-1. Le manque d'enseignants : étant donné l'introduction récente de cette discipline, la Faculté de Pédagogie, (lieu de formation des enseignants) ne put faire face à la demande. De plus, en français comme dans les autres disciplines, la fuite des enseignants vers les pays producteurs de pétrole ne fait qu'aggraver ce manque.

2-3-2. Choix des matières et place du Français au "Sudan School Certificate". A cet examen, le candidat doit présen-

ter six matières au minimum et neuf au maximum.

Quatre matières sont obligatoires :

- +L'arabe,
- +L'anglais,
- +Les mathématiques, et
- +Les études religieuses.

Les autres matières sont au choix, mais il est impossible de coupler :

- +Physique - Littérature anglaise,
- +Chimie - Histoire,
- +Biologie - Mathématiques additionnelles,
- +Géographie - Français.

On voit donc qu'il est impossible de choisir Géographie et Français, et, comme nous allons le voir, la géographie est recommandée par la majorité des Facultés et le Français ne l'est par aucune.

2-3-3. L'accès aux Universités : Le "Sudan School Certificate" examen de fin d'études du cycle secondaire, devient concours pour l'entrée à l'Université. L'orientation dans

les différentes facultés est, dans une certaine mesure, conditionnée par le choix des matières au "Sudan School Certificate".

Voici, par exemple, les matières recommandées par les Facultés de l'Université de Khartoum :

- Faculté des lettres : arabe, anglais, géographie, histoire, mathématiques.

L'une des langues est obligatoire.

- Faculté d'Economie et Sciences Politiques : anglais, littérature anglaise, géographie, mathématiques, histoire.

- Faculté de Mathématiques : mathématiques, mathématiques additionnelles, chimie, physique (les mathématiques étant obligatoires dans le "boxing").

On voit donc que la géographie est recommandée par deux Facultés sur trois, et que le Français ne l'est par aucune. Il n'y a qu'à l'université de "OMDURMAN" que le français est considéré comme matière de "boxing" et il sert aussi à l'entrée de l'Institut des Facultés Techniques ; Facultés de Secrétariat.

L'entrée à l'université est conditionnée au "boxing" qui est l'addition des trois meilleures notes obtenues au "Sudan School Certificate", et au nombre de places disponibles.

Chaque année, l'université n'admet que 10% des candidats reçus.

Les statistiques du Bureau des Examens auprès du Ministère de l'Education Nationale montrent que le nombre de candidats choisissant le français est très faible : il est de moins de 1%.

Nous donnons ci-dessous, le tableau comparatif des candidats ayant choisi le français au "Sudan School Certificate" :

ANNEE SCOLAIRE	Nombre de Candidats admis	% de réussite	Nombre de Candidats
MARS 1982	99	50%	198
MARS 1983	91	66%	136

En admettant que le nombre des candidats du "sudan school certificate" soit au total d'environ soixante milles, le pourcentage des candidats ayant choisi le français est de 0,33% et de 0,23% respectivement pour les deux années.

"Les nombres exactes sont 65.995 et 67.514"(I).

(I) Educational statistics, Academic year 1982 (Ministère de l'éducation national. I/10/1982.

2.3.4. Attitude de l'institution scolaire :

L'importance du français n'étant pas reconnue, certaines directions le sacrifient volontiers au bénéfice d'autres matières, selon les nécessités de la vie quotidienne.

Cette attitude dépréciative ne manque pas d'influencer les élèves, et d'encourager la fuite des enseignants de français vers les autres disciplines.

2.3.5. Attitude des élèves :

En première année, la nouveauté de la discipline suscite l'intérêt des élèves, et de plus, ils cherchent à compenser leurs échecs en anglais (le niveau des élèves, en anglais, est généralement très faible).

En deuxième année, un peu déçus de n'avoir pas encore réussi à maîtriser la langue, s'amorce un désintérêt pour l'enseignement du français, renforcé par l'approche du "Sudan School Certificate", examen dans lequel on sait que le français n'a que très peu de place. Seulement 50% des élèves suivent les cours de français.

En fait, l'absence de statut du français constitue un des plus grands obstacles à l'amélioration de son enseignement.

DEUXIEME PARTIE :

LA PROGRESSION LEXICALE ET
GRAMMATICALE DANS LA METHO-
DE "LE FRANÇAIS PAR LE
DIALOGUE. /

CHAPITRE I : /

INVENTAIRE LEXICAL ET GRAMMATICAL DE DEUX METHODES :

"LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE" ET "ALOUETTE".

Etudier une méthode est d'abord faire l'inventaire du matériel. Ici, il s'agissait d'étudier le contenu lexical et grammatical des deux méthodes et les comparer entre eux, leçon par leçon, dans des tableaux séparés suivis, chaque fois d'une brève description des caractéristiques du contenu.

En ce qui concerne l'inventaire lexical, je me suis servi de l'index placé à la fin de chaque manuel, en n'hésitant pas à recourir au texte, chaque fois que cela était nécessaire.

Pour l'inventaire grammatical, -les structures- je me suis appuyé sur les textes. Dans "Alouette", il existe, au début de chaque leçon, un inventaire des structures de départ qui m'a beaucoup servi, de plus, j'ai parcouru tous les textes pour vérifier que toutes les structures introduites dans les exercices aient bien été mentionnées dans les

(I) Une méthode d'enseignement du français pour adolescents : Hatier/ PARIS/ 1978.

structures de départ.

Pour l'inventaire grammatical du "Français par le dialogue", je me suis appuyé sur les textes et les exercices structuraux.

Les abréviations suivantes sont utilisées dans cette partie :

- F.F. Français Fondamental,
- F.P.D. "Français par le dialogue" (méthode),
- Pers. Personne,
- Plur. Pluriel,
- Sin. Singulier,
- Mot gram. Mot grammatical,
- Int. exp. Interjections expressions,
- Adj. Adjectif,
- Adv. Adverbe,
- F.F.1. Français Fondamental premier degré,
- F.F.2. Français Fondamental second degré,
- E. Mots figurant au niveau des exercices seulement,
- h. Mots hors du Français Fondamental.

"LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon I : Abdou et Amina

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.& adv.</u>	<u>verbes</u>	
Monsieur(I) Professeur(2)	Comment(I)	s'appeler	Comment t'appelles-tu ? et toi ?
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	
et je moi ta toi		bonjour	Je m'appelle verbe s'appeler à la 1 ^o et 2 ^o pers. sing.

"ALOUETTE"

Leçon I : Bonjour

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>	
docteur(I) madame (I) minute (I) monsieur(I)	bien(I)	s'appeler(I) parler être (I)	verbe être à la 1 ^o , 2 ^o , 3 ^o pers. sing. verbe s'appeler à la 1 ^o pers. sing. Interrogation par in- tonation, par qui C'est monique ? Monique est là ? Qui est là ? Prise anaphorique Monique est là Elle est là
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	
ça, il, elle, là, moi, toi, oui, non, ami.		ça va ? oui, ça va merci, une minute, bonjour, bonsoir, salut.	Monique est là ? oui, elle est là. Rierre est là ? Oui, il est là. Opposition elle/il, elle est là/il est là.

OBJECTIF :

"Le Français par le Dialogue" présente les formules de salutation : bonjour, bonjour monsieur, et la présentation de soi-même en utilisant, la forme : "je m'appelle".

La demande de nom à quelqu'un utilise le verbe être, accompagné de l'adverbe interrogatif "comment" et aussi à l'aide du pronom tonique "toi".

Le substantif "professeur" présenté par le F.P.D. est du F.F.2.

Pour un objectif identique, "Alouette" donne une variété d'expressions : "ça va, bonjour, bonsoir et salut". Ces expressions peuvent être : "c'est...". L'interrogation se trouve sous deux formes : soit par intonation, soit à l'aide du pronom relatif "qui" alors que le F.P.D. utilise l'adverbe "comment" pour les formes interrogatives du verbe "s'appeler", "Alouette" présente le verbe être aux 1ère 2ème et 3ème pers. du sing. Elle présente aussi, une partie lexicale plus importante que le F.P.D. lexique qui appartient en totalité au F.F.I.

Les formules de salutation présentées par le F.P.D. ne peuvent pas être utilisées dans toutes les situations, c'est-à-dire, entre les différents locuteurs : camarades de classe, amis, professeurs et inconnus, et elles ne peuvent non plus, être utilisées à différents moments de la journée.

On peut se demander pourquoi le F.P.D. n'a pas présenté les formules tenant compte des variations socio-temporelles ?

"LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 2 : La classe d'Abdou et d'Amina.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	Forme de politesse avec vous.
classe(I)	alors(I)	être(I)	Comment vous appelez-vous ?
fille(I)	bien(I)		Vous vous appelez bien..?
garçon(I)			Mon nom est...
nom(I)			Localisation : devant, derrière, ce garçon devant, c'est...
			Interrogation à l'aide de n'est-ce pas ?
			Ce garçon devant... c'est n'est-ce pas ?
			Adjectifs démonstratifs ce, cette, ces.
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	Prise anaphorique
bien, il, elle,		bon	Ce garçon/ Cette fille
ils, elles, ce,		c'est...	s'appelle ? ou il/ elle
cette, derrière,		n'est-ce	s'appelle ?
devant,		pas ?	Ces garçons/ Ces filles
mon, vous, de,			s'appellent ? ou ils/
(d').			elles s'appellent ?
oui.			Verbe s'appeler à la 3ème pers. sing. et plur.
			Verbe être à la 3ème pers. sing.

"ALOUETTE"

Leçon 2 : Qui est-ce ?

CONTENU		LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>		<u>adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>
! acteur/actrice(2)		! mademoiselle	! regarder
! américain(2)		! mexicain	! joli(e)
! cadeau (2)		! montre (I)	
! chanteur (se)		! nom	
! cinéma (I)		! paquet (I)	
! disque (I)		! photo (I)	
! fille (I)		! porte-clés	
! garçon (I)		! question(I)	
! grec/grecque		! stylo (I)	
! italien (ne)		! téléphone(I)	
! journal (I)			
! lettre (I)			
<u>mots gram.</u>		<u>int.&exp.</u>	
! à, de, et, lui, un, une		! ah, bravo,	
! le, votre, nous, voilà,		! vite, regarder,	
! quoi.		! dez,	
		! Quoi ?	
			! Forme de politesse avec vous, vous, votre nom ?
			! Vous êtes madame...?
			! Interrogation : Qui est-ce ?
			! Qu'est-ce que c'est ?
			! Opposition un/une
			! Voilà un cadeau/voilà une photo.
			! Opposition c'est.../il, elle est
			! C'est une chanteuse/elle est française,
			! Opposition du masculin au féminin.
			! Elle est française/Il est français.

OBJECTIF :

F.P.D. Comment présenter des camarades de classe en utilisant les verbes s'appeler et être. Localisation des élèves les uns par rapport aux autres, à l'aide des prépositions devant et derrière. La démonstration par des adjectifs démonstratifs : ce, cette, ces. L'interrogation par intonation et en utilisant l'expression : "n'est-ce pas ?" Utilisation du pronom personnel "vous" pour marquer la politesse et la distance.

Par contre, "Alouette" présente pour l'interrogation, les formules : "Qui est-ce ?", "Qu'est-ce que c'est ?" et "Quoi ?". Cette dernière étant présentée comme une expression toute faite. Elle présente aussi comme le F.P.D., le pronom vous pour exprimer la politesse.

Elle présente l'opposition féminin/masculin au niveau de l'article indéfini une/un et au niveau de l'adjectif qualificatif et du pronom personnel il/elle. Elle présente aussi l'opposition structurale c'est.../elle est...

Au niveau lexical, la différence entre les deux méthodes est encore plus nette : alors que le F.P.D. ne présente que quatre substantifs, "Alouette" en présente plus d'une vingtaine.

Parmi les unités lexicales présentées par "Alouette", nous trouvons : "américain, italien, grec et mexicain" qui sont écartés des listes du F.F.(I). Ainsi, nous les classons hors F.F. Le mot porte-clés est aussi hors F.F. alors que ses homologues composés : porte-monnaie et porte-feuille, sont du F.F.I.

Dans le F.P.D. tous les lexiques font partie du F.F.I.

(I)G. GOUGENHEIM, R. MICHEA, P. RIVENC et autres : "Elaboration du Français Fondamental", P. 201.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE "

Leçon 3 : Le Nouveau.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.& adv.</u>	<u>verbes</u>	
bienvenu	deux(I) aussi(I)		Interrogation avec quelle :
français(I)	nouveau(I) ici(I)		En quelle classe es-tu ?
première(I)	même(I) quelle(I)		En quelle classe sont-Ils ?
			Verbe être + en Le verbe être à toutes les formes du présent.
<u>mots gram.</u>	<u>int.& exp.</u>		
dans, en, ici, le, la	tiens		
quelle, aussi, voilà	c'est bien		
nous	ici ?		

"A L O U E T T E"

Leçon 3 : C'est vrai ?

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	
agent(I)	quel(I)	Interrogation : où ?
attention(I)	quelle(I)	à la banque
banque(2)	à droite(I)	pourquoi ?
chinois	à gauche(I)	opposition une/un/
circulation (2)	alors(I)	des,
collégien(ne)	très (I)	vous : marque de po-
enfants(I)		litesse,
fusil	<u>verbes :</u>	vous êtes ? Tu es..?
jour(I)	écrire (I)	oui, je suis.
peur(I)	régler (2)	Impératif :
police(I)		Appelez la police.
policier		Réclamation avec
"Présentateur		quel, quelle,
de télévision"		quel joli cadeau.
timbres(I)		Verbe avoir à la
vendredi(I)		3ème pers. sing.
valeur(I)		
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
à droite, à gauche,	c'est vrai ?	
alors, des, les, mais,	c'est vrai, il a peur	
tu, je, où, ou, très,	mais oui,	
pourquoi, quel, quelle.	oui ou non,	
	Tiens, oh..	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D., le verbe être est présenté à toutes les formes du présent. Adverbe de lieu : ici, et prépositions de lieu : dans, en, et voilà, sont utilisés.

L'adjectif "même" est employé pour marquer l'identité. Nous trouvons aussi les expressions : tiens et bien ici, ainsi que l'adverbe aussi.

Au niveau lexical, nous trouvons trois substantifs, trois adjectifs et deux adverbes.

"Alouette" présente les adverbes d'interrogation : "où" et "pourquoi" et les adjectifs d'exclamation "quel" et "quelle". Elle présente aussi en opposition les articles indéfinis un, une/des et les articles définis : le/la. Elle oppose le vous de politesse au tu dans des questions avec réponses à la première pers. du sing. Elle présente le verbe s'appeler à l'impératif et le verbe avoir à la troisième pers. du sing.

Au niveau lexical, "Alouette" est plus riche, elle présente une quinzaine de substantifs alors que le F.P.D. n'en présente que trois. Elle présente deux verbes alors que le F.P.D. n'en présente aucun.

Pour le F.P.D. il n'y a que le mot "bienvenu" qui est hors du F.F. alors que pour "Alouette", les cinq substan-

tifs suivants : "chinois, collégien, fusil, policier et présentateur de télévision" sont hors F.F.

Police qui est la racine de policier est au F.F.I., de même que collègue qui est la racine de collégien est au F.F.2. Le verbe "régler" appartient aussi au F.F.2.

Pour les trois autres substantifs hors F.F. "chinois" appartient à la catégorie des noms de peuples qui est écartée des listes du F.F. et en ce qui concerne "fusil" et "présentateur de télévision", c'est le thème qui en exige l'utilisation.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 4 : Dans la cour.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	
ami(e)	(I) autre (I)	voir(I)	Articles indéfinis un/une/des.
arbre	(I) à droite (I)		Opposition sing/plur.
camarade	(I) à gauche (I)		c'est un(e) ami(e)
cour	(I) à côté de (I)		ce sont des ami(e)s,
élève	(I) près de (I)		Reprise d'adjectifs démonstratifs,
porte	(I) si (I)		Opposition sing/plur. ce/ cette /ces
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	ce garçon près de la table. Localisation- suite, à droite, à gauche, à côté de, près de (d')élidé devant un mot commençant par une voyelle, Interrogation : qui est-ce ? Verbe voir à la 2ème pers. sing. du pré- sent.
un, une, des, à droi- te, à gauche, non, à côté de, près de, no- tre, si,		qui est- ce ? c'est... ce sont...	

"ALOUETTE"

Leçon 4 : Allons-y

CONTENU LEXICAL		STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>Adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>
! bicyclette (I)	deux (I)	! avoir (II)
! dimanche (I)	aujourd'hui (I)	! dire (I)
! jeudi (I)	grand (e)	! ga-
! mardi (I)	combien	! gner (I)
! mercredi (I)	petit (e)	! savoir
! radio (I)		! penser (I)
! révolver (I)		
! sacoche (I)		
! samedi (I)		
! lundi (I)		
		! Interrogation :
		! ils sont combien ?
		! ils sont où ?
		! où est-ce qu'ils
		! sont ?
		! Le disque est à
		! qui ?
		! Opposition ils ont,
		! ils sont, ils ils ?
		! discrimination des
		! sons pertinents !
		! z et s dans la pai-
		! re minimale. !
		! Adjectifs posses-
		! sifs mon, ma/ton, !
		! ta. !
		! C'est ma voiture ?
		! oui, c'est ta voi-
		! ture. !
		! Adjectifs qualifi-
		! catifs, oppositi-
		! on masc/fém. !
		! elle est grande/
		! il est grand. !
		! La négation : je !
		! ne sais pas. !
		! Verbe avoir à la !
		! 1ère pers. sing. !
		! et 2ème pers. plur. !
		! verbe dire à la 1 ^o !
		! pers. sing. et 2ème pers. plur. !
		! style indirect : je dis que... !
		! je pense que... je demande si. !
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
! mon, ma, ton, ta	! Je ne sais	
! ils, elles, ne pas.	! pas,	
! combien, bon.	! Bon !	
	! Allons-y	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D., au niveau de la structure, il y'a présentation de l'article indéfini en opposition masculin/féminin, un/une et en opposition singulier/pluriel, un, une/des. Il y'a reprise des adjectifs démonstratifs en opposition masculin/féminin, singulier/pluriel : ce/cette et ce, cette/ces.

Il y'a ajout de locutions adverbiales de localisation : "à gauche, à droite, près de et à côté de" et introduction de tournures interrogatives : "qui est-ce ?" et opposition des expressions : "c'est.../ce sont...".

En outre, il y'a reprise du verbe être à toutes les formes du présent et la présentation du verbe voir à la 2ème pers. du sing.

Tout cela permet aux élèves de composer des phrases sur des situations de classe. La dose lexicale est augmentée : elle comporte six substantifs, un adjectif, un verbe et cinq adverbes et locutions adverbiales.

Comme dans les leçons précédentes, "Alouette" présente plus de matériel que le F.P.D. surtout au niveau lexical.

Au niveau de la structure, "Alouette" introduit le style indirect et la négation avec le verbe savoir. Elle présente des formes différentes d'interrogation et aussi des oppositions masculin/féminin pour les adjectifs qualificatifs et possessifs.

"Alouette" présente des types de verbes et de structures indispensables pour converser tels que : dire, savoir et penser qui figurent parmi les douze verbes les plus fréquents(I).

Enfin, tous les lexiques présentés par le F.P.D. appartiennent au F.F.I. alors que "Alouette" présente deux substantifs : révolver et sacoche qui sont hors F.F.

(I) G. GOUCENHEIM & autres : "Elaboration du Français Fondamental". 1er degré. P. 186.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE "

Leçon 5 : La classe commence.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.& adv.</u>	<u>verbes</u>	
banc (I)	où (I)	aller (I)	Possession avec
cahier (4) (E)		chercher (I)	adj. possessifs,
chaise (I) (E)		commencer (I)	mon, ma, ta, ton,
crayon (I) (E)		écouter (I)	sa, votre, notre,
gomme (E)		fermer (I)	Possession avec :
leçon (I)		prendre (I)	de ;
livre (m) (I) (E)		s'asseoir (I)	Le sac de... (d')
place (I)			Localisation-sui-
règle (2)			te, préposition :
sac (I)			sur, sous.
stylo (I) (E)			Interrogation avec
table (I)			adv : où, avec pré
			nom relatif que,
			avec exp. est-ce
			que, reprise ana-
			phorique :
<u>mots gram.</u>	<u>int.& exp.</u>		où est ton...?
mon, ton, son, ma,	il y'a		il est...
ta, sa,			où est ta...?
mais, sur, sous, où,			elle est...
là, que, à, votre,			impératif : assi-
est-ce que.			eds-toi, écoutez,
			va à ta place,
			fermez votre livre
			tournure il y'a,
			phrase : il est +
			GN ; il est là ton
			sac. Les verbes :
			commencer et cher-
			cher à la 3ème
			pers. sing. et plu

"ALOUETTE"

Leçon 5 : Incroyable.

CONTENU LEXICAL		STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>
bandit	amusant(I)	aller (I)
commissariat	avant (I)	s'amuser(I)
farce	comique	faire (I)
film (I)	hier (I)	sortir (I)
histoire (I)	incroyable	télépho-
litre (I)	maintenant	ner (I)
ouvrier (I)		venir
pays (I)		réparer(I)
signal d'alarme(2)		
ville (I)		
voiture (I)		
		Qu'est-ce qu'il y'a ?
		imparfait
		Opposition
		présent/imparfait :
		c'est.../c'était...
		verbe avoir à la
		Ière pers. plur.
		Prénom vous, valeur
		de pluriel.
		Qu'est-ce que vous faites ?
		Nous réparons le signal d'alarme.
<u>mots gram.</u>	<u>int.&exp.</u>	
au, avant, non, pance-que	haut les mains	
	ça ne va pas,	
	non ?	
	mais alors...	
	Ah, mais non	
	c'est incroya-	
	ble.	

OBJECTIF :

Le F.P.D. vérifie la maîtrise de la possession à l'aide des adjectifs possessifs ou de la préposition de. Suite des prépositions de localisation : sur et sous. Interrogation avec l'adverbe où, est-ce que, et avec le pronom relatif que : "ce dernier est seulement utilisé au niveau des questions sur le dialogue". Présentation de la tournure : il y'a. Utilisation de l'impératif pour commander des actions à l'auditeur. Introduction des verbes en "er" : commencer et chercher à la 3ème pers. du sing.

Au niveau lexical, beaucoup d'objets de classe sont désignés : cahier, livre, chaise, etc... et un grand nombre de verbes. Deux substantifs sont du F.F.2 : cahier et règle, et un substantif hors F.F. : gomme ; le reste est du F.F.I.

"Alouette" présente la forme interrogative "qu'est-ce qu'il y'a" les verbes avoir à la 1ère pers. du pluriel, aller et faire à la 2ème pers. du pluriel et venir à la 2ème pers. du sing. Elle présente aussi les verbes s'amuser, sortir et tirer.

Au niveau des substantifs et du verbe, les méthodes

présentent des matériaux presque égaux quantitativement, mais différents qualitativement.

"Alouette" est plus riche au niveau des adverbes, des adjectifs et aussi des expressions. Elle introduit l'article contracté au et la locution conjonctive parce-que. Elle introduit l'imparfait en opposition avec le présent : c'est/c'était.

Elle présente un substantif : signal d'alarme, du F.F.2. et trois autres substantifs : bandit, commissariat, et farce avec deux adjectifs qualificatifs : comique et incroyable qui sont hors F.F.

LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE

Leçon 6 : ils n'ont rien

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>	
! carte (I)	! blanche (I)	! avoir (I)	! Interrogation avec
! encre (I)	! jamais (I)	! demander(I)	! est-ce que
! enveloppe (I)	! bleu(e) (E)(I)	! écrire(I)	! pronom interrogatif
! fête (I)	! grand(e) (I)	! regarder(I)	! qui ?
! frère (I)	! jaune (I)	! tenir	! Opposition un, une,
! jaune (I)	! joli (e)		! des/de, dans la né-
! lettre (I)	! marron(2) (E)		! gation
! maman (I)	! noir(e)(I) (E)		! tu as un, une des..?
! père (I)	! rouge (I)		! Non, je n'ai pas de
! rouge (I)	! vert(e) (I)		! Construction de l'a-
! tante (I)			! djectif attribut
! timbre (I)			! elle est jolie
! vert (I)			! accord de l'adject f
			! en genre et en nom-
			! bre : une grande
			! enveloppe blanche
			! verbe avoir à toutes
			! les formes du pré-
			! sent.
<u>mots gram.</u>	<u>int.&exp.</u>		! impératif : écrivez,
! ne...pas, ne...rien	! Ah, c'est		! tiens, demandes.
! jamais, rien, toutes,	! vrai,		! verbe écrire à la
! qui.	! au moins,		! 3ème pers. plur.
	! bien sûr		

"ALOUETTE"

Leçon 6 : Tu viens au cinéma.

CONTENU		LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>Adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>	
! août (I)	sûr (I)	inviter(2)	Verbe aller et adverbe y je vais au ciné- ma Pierre y va verbe venir à la 1ère et 2ème pers. sing. impératif : viens pronom personnel me, complément d'objet indirect il me dit que... il me demande si...
! avril (I)	aussi(I)	plaire	
! café (I)	y (I)		
! décembre(I)			
! discothèque(I)			
! février(I)			
! janvier(I)			
! juillet(I)			
! juin (I)			
! mai (I)			
! maison (I)			
! mars (I)			
! novembre(I)			
! octobre(I)			
! piscine(I)			
! plage (I)			
! restaurant(I)			
! septembre(I)			
! théâtre(I)			
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	
aussi, avec		dis Monique	
me, chez.		c'est sûr,	
		d'accord ça me	
		plait.	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation du verbe avoir au présent de l'indicatif à la forme affirmative, interrogative et négative. Construction de phrases avec des adjectifs attributs et accord de l'adjectif avec le nom. Introduction du pronom interrogatif qui, avec ou sans la préposition : à. Opposition des articles indéfinis un, une des, utilisés à la forme interrogative ou affirmative au partitif de utilisé en cas de négation.

Reprise de l'impératif avec quelques verbes. Présentation des expressions telles que : bien sûr, ah, c'est vrai, et au moins. Présentation de la négation avec les formules : ne...pas, ne...rien, jamais rien.

Au niveau lexical, il y'a le vocabulaire de correspondance lettre, carte, etc... et celui de parenté : père, mère, frère, tante et enfin des noms de couleurs et les adjectifs correspondants : rouge, vert...etc.

Le substantif encre et l'adjectif marron sont du F.F.2. Pour "Alouette", il y'a une présentation des prépositions avec et chez, des adverbes aussi et y de lieu et enfin le pronom complément me. Nous trouvons aussi des expressions comme d'accord, dis, etc... et une reprise du style indirect.

Au niveau lexical, nous trouvons les mois de l'année et les noms de quelques lieux de loisirs tels que : cinéma, théâtre, piscine, plage.

Le matériel lexical présenté par les deux méthodes est presque égal ; mais le F.P.D. donne plus d'adjectifs surtout en ce qui concerne les couleurs.

"Alouette" présente le verbe inviter et le substantif plage appartenant au F.F.2. ainsi que les substantifs : discothèque et piscine hors F.F.

LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE

Leçon 7 : Amina est absente.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>Adj.&adv.</u>	<u>verbes</u>	
! boîte (I)(E)	absent(2)	donner (I)	! Localisation avec!
! bureau (I)(E)	là (I)	montrer(I)	! l'adverbe là et la!
! chapeau(I)(E)	malade(I)		! préposition à :
! chose (I)(E)			! il est là ? non,
! docteur(I)(E)			! il n'est pas là.
! lampe (I)(E)			! Possession avec à
! lunette(I)(E)			! il est à lui.
! soeur (I)			! Interrogation :
			! à qui est...
			! Adjectifs posses-
			! sifs mes, ses et
			! vos.
			! Rappel : c'est le.
			! ...de.
			! Verbe être : rap-
			! pel.
<u>mots gram.</u>	<u>int.&exp.</u>		
! lui, elle, pourtant,	et celui-là.		
! aux, à qui, celui-là			
! mes, ses, vos.			

"ALOUETTE"

Leçon 7 : c'est combien ?

CONTENU LEXICAL		STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.&adv.</u> <u>verbes</u>	
! addition (2)	tous (I)	! acheter (I)
! balcon	là (I)	! aimer (I)
! billet (I)		! coûter (I)
! cigarette (I)		! payer (I)
! concert (2)		! Pronoms personnels
! franc (I)		! compléments : le,
! mètre (I)		! la, les.
! orchestre (2)		! Tu prends les bil-
! personne (I)		! lets ?
! kilo (I)		! je les prends.
		! Où on va ?
		! où est-ce qu'on
		! va ?
		! on = nous.
		! Possessifs : son,
		! sa. Chacun : dix
		! francs chacun.
		! Style indirect :
		! il répond que...
		! il demande ce que.
		! il demande où...
		! il demande combi-
		! en...
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
! on, le, la, les	! à bientôt,	
! chacun, son, sa	! tous les trois	
! tous, là.	! ça coûte com-	
	! bien ?	
	! c'est combien?	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation de l'adverbe là pour indiquer la présence de quelqu'un ou de quelque chose, dans un endroit donné, et des pronoms personnels toniques : lui elle. Reprise de la possession avec les adjectifs possessifs connus en ajoutant : mes, ses et vos et rappel de la possession avec les prépositions : de et à accompagné d'un pronom tonique. Présentation de la conjonction : pourtant qui indique l'opposition ainsi que du pronom démonstratif : celui-là.

Rappel du verbe être à la forme interrogative, affirmative et négative. Interrogation avec : à qui ?

Au niveau lexical, nous trouvons huit substantifs dont sept sont présentés dans les tableaux d'exercices et l'autre dans le dialogue. En outre, nous trouvons deux adjectifs, un adverbe et deux verbes.

"Alouette" présente les pronoms personnels : le, la, les et les pronoms indéfinis : on et chacun, ainsi que l'adjectif : tous. Elle ajoute aux adjectifs possessifs : son et sa. Reprise du style indirect avec les adverbes : où et comment.

Au niveau lexical, "Alouette" introduit plus de verbes que le F.P.D. et aussi, beaucoup plus de structures.

La leçon 7 du F.P.D. se présente comme une leçon de révision de structures et de verbes déjà connus.

Les lexiques du F.P.D. appartiennent au F.F.I. sauf l'adjectif : absent qui est du F.F.2. Pour "Alouette", il y'a trois substantifs du F.F.2. et un seul : balcon, hors F.F.

LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE

Leçon 8 : une sortie manquée

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	
! bas (I)(E)	! chic (2)	! entrer (I)	! Article contrac-
! robe (I)	! très (I)	! pouvoir(I)	! té
! billet (I)	! content(I)	! s'habil-	! au théâtre
! blouse (I)(E)	! court (I)	! ler(I)	! expression de
! sortie (2)	! long (I)	! se mettre	! cause
! théâtre(I)	! manquée	! rester (I)	! pourquoi...?
! chaussure(I)(E)	! neuve		! parce-que
! chemise(I)	! propre (I)		! négation avec :
! chemisier	! sale (I)		! ne...plus,
! costume(2)			! non plus.
! cravate(I)(E)			! Verbe se mettre
! foulard(2)(E)			! je n'ai rien à
! jupe (I)			! me mettre.
! maison (I)			! Verbe pouvoir,
! pantalon(I)			! il peut mettre
			! verbe rester à
			! la Ière pers.
			! plur.
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	
avec, au, très		ch. merci,	
ne....plus, non plus,		ça ne fait	
pourquoi, parce-que.		rien,	
		comment,	
		quel dommage,	
		je suppose.	

"ALOUETTE"

Leçon 8 : Le film commence.

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv. verbes</u>	
artiste (I)	complet (2) tenir	! Opposition des !
boulevard (I)	alors (I) vouloir (I)	! formes de polites- !
caissière	commencer (I)	! se et de tutoiement !
classe (I)		! venez/viens, !
heure (I)		! s'il vous plait/ !
monnaie (I)		! s'il te plait. !
place (I)		! Expression de l'heu- !
rue (I)		! re : !
taxi (I)		! Quelle heure est- !
		! il ? Il est... !
		! A quelle heure ? !
		! A 8 heures. !
		! Comparaison à l'ai- !
		! de de la conjoncti- !
		! on comme : !
		! ils sont comme ça, !
		! adverbe alors : !
		! alors trois orches- !
		! tres. !
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
comme, alors	c'est complet,	
bon, mais	alors s'il vous	
	plait,	
	Ah bon,	
	Mais c'est...	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation de l'article contracté : au et de l'adverbe : très pour marquer le superlatif ainsi que de l'adverbe : comment pour marquer l'exclamation et l'interrogation. Présentation de la conjonction d'opposition : "mais" et de la préposition d'accompagnement : "avec". Nous trouvons aussi, l'expression : "pourquoi ?" "parce-que". La négation est présentée avec : "ne...plus" et "non plus". Quelques expressions de contentement : "merci", de regret : "quel dommage, ça ne fait rien et je suppose".

Au niveau lexical, le verbe mettre est présenté pronominalement comme un équivalent du verbe s'habiller. En outre, nous trouvons les verbes : pouvoir, entrer, rester et s'habiller. Le reste du vocabulaire porte sur les vêtements avec les adjectifs qualificatifs correspondants tels que : chic, long, neuf, etc...

"Alouette" présente l'opposition des formes de politesse à celles du tutoiement. Les expressions indiquant l'heure sont présentées sous formes de questions ou de réponses. Elle présente de plus la conjonction de comparaison : comme, celle d'opposition : mais, et l'adverbe : alors.

Au niveau lexical, elle présente une dizaine de substantifs, trois verbes, un adjectif et un adverbe.

Pour une fois, le F.P.D. présente plus de matériel que "Alouette" que ce soit au niveau lexical ou au niveau des structures.

Le F.P.D. introduit quatre lexiques : costume, foulard, sortie et l'adjectif : chic appartenant au F.F.2. et un substantif : chemisier et un adjectif : manquée hors F.F. bien que la racine de chemisier qui est chemise soit du F.F.I.

Pour "Alouette", seul l'adjectif complet est du F.F.2. et un seul substantif : caissière est hors F.F.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 9 : Au Restaurant.

CONTENU		LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>		<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>
addition (2)	autre (I)	apporter (I)	Articles partitifs dans les phrases affirmatives
banane (2)	aujourd'hui (I)	commander (I)	
bière (I)	bon (ne) (I)	manger (I)	-Il y'a du riz -il y'a de la salade, -il y'a des fruits
bonbon (2)	moins (I)	vouloir (I)	
café (I)			Dans les phrases négatives : -il n'y a pas de...
chose (I)			
crème (I)			Expression de l'heure : -Quelle heure est-il ? -Il est...heure(s)
four (E)			
fromage (I)			Prénoms personnels compléments : -donnez-nous -apportez-nous -excusez-moi
fruit (I)			
garçon de restaurant (I)			Pluriel des noms en "s". Exercices écrits : un... une... des... ! s.
gâteau (I)			
glace (I)			
jour (I)			
manque (E)			
menu (2)			
midi (I)			
minuit (I)			
poissons (E)			
poulet (I)			
quart (I)			
restaurant (I)			
riz (I)			
rôti (2)			
salade (2)			
samedi (I)			
sandwich (2)			
soupe (I)			
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>		
autre, moins.	s'il vous plaît, tout de suite, ...très bien, asseyez-vous.		

"ALOUETTE"

Leçon 9 : On fait de l'auto-stop.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	
autostoppeur	bonne(I)	comprendre(I)	Démonstratifs ce cette, Possessif : mes, Construction : Pouvoir+infinitif il peut monter verbe aller à toutes les formes du présent + Ière pers. sing. de l'imparfait. Passé-composé : -Elle est partie, -Ils sont partis.
base spatiale	chaud(I)	donner (I)	
bière (I)	gentil(I)	entrer (I)	
camion (I)	jaune(I)	monter (I)	
chance (I)	prêt (I)	partir (I)	
conducteur	quart(I)	passer (I)	
cosmonaute		pouvoir (I)	
départ (I)		prendre (I)	
limonade			
lune (I)			
parents(I)			
panneau de circulation			
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>		
ce, cette, mes, quand.	vous avez de la chance, bien sûr...merci beaucoup. ça alors, pardon, vous êtes gentil, bonne chance, bon voyage.		

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation des articles partitifs : du, de la et des dans des phrases affirmatives et interrogatives, et la forme correspondante "de" dans des phrases négatives. Expression de l'heure avec le vocabulaire y lié, soit midi, demi, quart etc... Pronoms personnels compléments : nous et moi, surtout utilisés avec l'impératif. Nous trouvons aussi les expressions : excusez-moi, s'il vous plait, tout de suite, asseyez-vous. Exercice écrit sur le pluriel des mots se terminant en s.

Au niveau lexical, nous trouvons le vocabulaire utilisé dans l'alimentation et au restaurant.

"Alouette" présente les démonstratifs : ce, cette et le possessif : mes. Elle présente aussi le verbe pouvoir + l'infinitif et le verbe partir au passé-composé. Révision de toutes les formes du présent avec la conjugaison du verbe aller. Ce dernier est aussi conjugué à la 1ère personne du sing. de l'imparfait. Révision de l'heure. Reprise des formules de politesse à l'imparfait de l'indicatif. Reprise des pronoms personnels compléments et du style **indirect**.

Les expressions introduisent : les adieux, les sou-

haits, les remerciements, les excuses et les mécontentements.

Au niveau lexical, elle présente un vocabulaire spacial de même qu'un vocabulaire intéressant les transports, et des verbes de mouvement.

Le F.P.D. présente plus de substantifs que "Alouette" mais moins de verbes ; en ce qui concerne les adverbes et les adjectifs, le matériel est à peu près identique dans les deux méthodes.

Le F.P.D. présente : addition, banane, bonbon, crème, menu, rôti, salade et sandwich du F.F.2. et four hors F.F.

Pour "Alouette", les substantifs : auto-stoppeur, base spaciale, conducteur, cosmonaute et panneaux de circulation sont hors F.F.

"Alouette" introduit le passé-composé qui n'est pas encore inclus dans le F.P.D. comme c'est le cas pour l'imparfait et le style indirect. De plus, elle présente deux fois plus d'expressions que le F.P.D.

"LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 10 : Ali manque l'autobus.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	
! anglais	bas(I)(E)	attendre	! Pronoms personnels
! auto(I)(E)	dangereux(I)	monter(I)	! toniques après une
! autobus	lourd (I)	partir(I)	! préposition :
! ballon(I)(E)	toujours (I)		! chez toi, moi,
! cinéma(I)(E)	quand même(I)		! vous, nous, lui,
! clé(I)clef(E)			! elle, eux, elles.
! école(I)(E)			! Conjugaisons et
! même (I)(E)			! constructions :
! moto (I)(E)			! -rentrer chez,
! pied (I)(E)			! -aller à, au, à
! piscine (E)			! la.
! portière			! à toutes les for-
! poupées(2)(E)			! mes du présent,
! stade(2)(E)			! interrogativement,
! tas (I)			! affirmativement,
! taxi (I)			! et négativement.
! tramway(E)			! Accord en genre et
			! en nombre, exerci-
			! ces écrits : sa
			! robe est verte,
			! son chemisier est
			! vert, leurs balles
			! sont lourdes,
			! leurs ballons sont
			! lourds.
			! Expression de mo-
			! yens : en taxi, en
			! autobus, en auto,
			! à pied.
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>		
! chez, pour, plus de	! dis-donc,		
! avant, leur, leurs,	! tant pis pour		
! eux.	! des tas de cho-		
	! ses.		

"ALOUETTE"

Leçon 10 : Qu'est-ce que vous prenez ?

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj.&adv.</u> <u>verbes</u>	
alumettes(I)	dernier(I)	boire(I)
amitié	sympathique(2)	devenir(I)
boîte(I)	quelques fois(I)	pêcher(I)
carrefour	mieux(I)	
direction(I)		
glace(I)		
quand même(I)		
invitation(2)		
jus d'orange(2)		
semaine(I)		
		Pronoms personnels toniques : moi, toi.
		Adjectifs possessifs : rappel : mon, ma, ton, sa, son, ta.
		Politesse : rappel vous prenez ? oui, je prends, oui, nous prenons.
		Verbe être à l'imparfait il était.
		Verbe partir : je pars, nous partons, vous partez, ils partent à la forme affirmative et interrogative.
		Verbe pouvoir : on peut.
		Futur proche opposé au présent : -Je vais prendre/je prends.
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	Enumération : une... deux... et trois...
dans, mieux, quelque fois.	j'aime mieux.	Verbe prendre : 1ère et 2ème pers. du sing. et 2ème pers. du plur.
		verbe venir 1ère et 3ème pers. plur. Formes verbales écrites : nous venons, vous venez, ils viennent, oral : font/fait ; il arrive/ils arrivent.

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation des adjectifs possessifs : leur, leurs et présentation de tous les pronoms personnels toniques après la préposition chez. Les constructions rentrer chez...et aller à..., au..., à la..., sont conjuguées avec toutes leurs formes. Reprise de l'accord en genre et en nombre. Expression du moyen par l'utilisation des prépositions en et à.

Au niveau lexical, nous trouvons : dix-sept substantifs dont quatre, seulement, sont introduits dans le dialogue, les autres sont utilisés dans les exercices. Sont utilisés : quatre **adjectifs**, deux adverbes et trois verbes.

"Alouette" présente les pronoms personnels toniques moi et toi ; elle reprend les possessifs mon, ton, son ma, ta, sa en même temps que les formules de politesse.

Présentation du futur proche en opposition avec le présent. Est introduite aussi l'énumération. Au niveau de l'expression écrite, reconnaissance des formes verbales : nous venons, vous venez et ils viennent. Oralement, on oppose les 3èmes pers. du sing. et du plur. des verbes : faire, arriver et vouloir.

Le F.P.D. présente plus de matériel lexical que "Alouette" dans la catégorie des substantifs, des adverbes et des adjectifs. Parmi les substantifs, on trouve : poupée et stade qui appartiennent au F.F.2. et les substantifs : anglais, piscine, portière et tramway qui sont hors du F.F.

Pour "Alouette", les substantifs invitation et jus d'orange ainsi que l'adjectif sympathique sont du F.F.2. ; amitié et carrefour étant hors F.F.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon II : Un jour de congé.

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u> <u>verbes</u>	Être en colère, en congé.
bruit (I)	agréable(I) s'amuser(I)	Localisation : rap-
cailloux(I)	gai(I) cacher (I)	pel : il est dans...
chambre (I)	pareil(I) entendre(I)	il est à....
colère (I)	seul (I) jouer (I)	Prise anaphorique :
congé (2)	sympathi- lancer (I)	Ali joue au ballon
cuisine(I)(E)	que (2) sortir (I)	et Abdou aussi ;
devoir (I)	toute (I) travail- ler (I)	ils jouent au bal-
dimanche(I)(E)	maintenant(I)	lon.
garage(I)(E)	enfin (I)	Conjugaisons :
jeudi (I)(E)	peu de(I)	regarder, écouter,
lit (I)radio(I)(E)	assez(I)	travailler, jouer :
salle à manger(I)(E)		à toutes les formes
salon		affirmative, né-
télévision (I)		gative et interro-
		gative.
		Les verbes en "er"
		à la 3ème pers. du
		plur.
		La négation : rap-
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	pel avec les verbes
enfin, peu de	Eh oui, un peu de	être et autres à
seul, assez.	calme, mais non,	l'écrit.
	c'est impossible,	Impératif : rappel.
	s'amusent bien.	

"ALOUETTE "

Leçon II : Est-ce que le feu est rouge ou vert ?

CONTENU		LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>	
automobiliste	rouge (I)	voir	! Opposition féminin/ masculin de quelques adjectifs :
chauffard	tout (I)		! trappel :
cycliste (2)	tous (I)		! blonde/blond.
menteur (2)	encore (I)		! française/français
sauvage (2)			! Pronoms personnels compléments : me, te, lui, le, la, les.
secrétaire (2)			! Opposition présent/ imparfait :
			! le feu est rouge/ le feu était rouge.
			! Corrélation passé- composé/imparfait. Quand je suis passé, le feu était rouge.
			! Passé-composé avec l'auxiliaire être :
			! il est arrivé, nous sommes venus.
			! Imparfait : je cro- yais qu'il était vert.
<u>mots gram.</u>		<u>int. & exp.</u>	! Réponse affirmative à la négation :
ces, pour, me, te, lui,		avoir peur,	! il n'est pas... ?
si, encore,		chauffard,	! Si, il est ;
tout, tous.		menteur,	! style indirect à l'é- crit.
		allez.	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation du verbe être avec l'adverbe en pour marquer l'état. Un rappel de localisation à l'aide des prépositions à et dans. Ensuite, série de conjugaison de verbes en "er".

A l'écrit : forme verbale de la 3ème pers. plur. des verbes en "er". Ensuite, forme négative de quelques verbes en insistant sur le verbe être.

Au niveau lexical, nous trouvons une quinzaine de substantifs, sept verbes, six adjectifs et quatre adverbes.

"Alouette" fait un rappel de l'opposition féminin/masculin des adjectifs. Elle présente les pronoms personnels compléments : me, te, lui, et fait un rappel des autres pronoms personnels déjà vus tels que : le, la, les. Elle présente aussi les oppositions présent/imparfait et passé-composé/imparfait. Cette dernière montrant la simultanéité. Nous trouvons aussi le passé-composé avec l'auxiliaire être. Il y'a structure : "c'est... qui...". Réponse affirmative à une question posée à la forme négative. Le style indirect est pris à l'écrit.

Le F.P.D. présente plus de matériel lexical que "Alouette" mais celle-ci explique mieux la concordance de temps : passé-composé et imparfait pris isolément et ensuite simultanément. Elle présente aussi la réponse affirmative à une question posée sous la forme négative que le F.P.D. n'a pas encore présentée.

Le F.P.D. présente le substantif "congé" et l'adjectif "sympathique" du F.F.2. et les substantifs cailloux et salon hors F.F. "Alouette" présente quatre substantifs : cycliste, menteur, sauvage et secrétaire du F.F.2. et automobiliste et chauffard, hors F.F.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 12 : La sieste.

CONTENU LEXICAL			STRUCTURES
<u>noms</u>		<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>
argent (I)(E)	beau (I)(E)	faire(I)	Avoir froid, chaud, sommeil, mal à....
avion (I)(E)	doux (I)(E)		Faire : il fait beau
chaud (I)	normal (2)		mauvais, froid, chaud, doux.
dent (I)(E)	paresseux(2)		ça fait mal à la tête.
faim (I)(E)			Faire la sieste, le ménage.
ménage (I)(E)			Quantitatifs : opposition : un peu de/ beaucoup de.
noir (I)			Article contracté et partitifs : rappel au/aux, du/de la.
sieste			verbe faire : opposition : sing/plur.
soif (I)(E)			verbe faire, toutes les formes : interrogative, négative à l'écrit.
soleil (I)			Pronom relatif que
sucré (I)(E)			Que fait... ?
sommeil (I)			
vaisselle (E)			
vent (I)(E)		<u>int. & exp.</u>	
ventre (I)(E)		c'est curieux !	
volet (2)		c'est normal.	
		Rien du tout,	
		c'est l'heure de.	
		Debout, au travail.	
		ça fait mal....	
<u>mots gram.</u>			
qu'est-ce-que ?			

"ALOUETTE"

Leçon I2 : Qui va payer ?

CONTENU LEXICAL		STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv. verbes</u>	Opposition : il y'a un, une, des.../il n'y a pas de... Opposition il y'a/ il a. ADJ. démonstratifs : rappel : cette, ce, ces. Passé-composé avec auxiliaire avoir. Opposition présent/ passé-composé. Vous voyez, vous avez vu. Je dis/j'ai dit. Futur : futur/passé-composé : Pierre a téléphoné. Non, mais il va té- léphoner. Présent/futur : Tu regardes la télé. Non, mais je vais regarder. Je vais venir, mais d'abord je télépho- ne. A l'écrit, il y'a rédaction d'un tex- te sur une petite histoire.
employé (I) réparation(I) témoin (2)	extraordinai- vo- re(2) ler(I) affirmer (I) arriver(I) enquêter laisser(I) ralen- tir (2)	
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
en.	mais d'abord, du calme, je vous en prie, vous voyez !!	

OBJECTIF :

Dans le F.P.D. présentation de quelques tournures avec les verbes avoir et faire telles que : j'ai sommeil, et il fait froid ; les expressions : ça fait mal à... et faire + G.N. (faire la sieste ou faire le ménage. Opposition des quantitatifs : un peu de/beaucoup de. Rappel des articles contractés au, aux et des partitifs du et de la. Pour le verbe faire, il y'a opposition des formes de la 1ère pers. du sing./1ère pers. du plur.... Interrogation avec le pronom relatif : Que, qui est introduit dès la leçon 5, mais au niveau des questions à propos du dialogue seulement.

Au niveau lexical, il y'a dix substantifs, quatre adjectifs et un verbe.

Pour "Alouette", présentation de la forme affirmative : "il y'a un ..., une..., des.../"opposée à la forme négative : "il n'y a pas de..."/ Opposition "il y'a/il a."

Rappel aussi des démonstratifs cette, ce, opposés à ces. Présentation du passé-composé avec l'auxiliaire avoir au présent. Le futur proche est opposé au passé-composé et au présent pour exprimer deux actions : l'une étant

antérieure à l'autre.

Au niveau lexical, il y'a trois substantifs dont un du F.F.2 : témoin, un adjectif du F.F.2. et six verbes dont deux sont du F.F.2. : affirmer, ralentir et le verbe enquêter hors F.F.

Pour le F.P.D., le substantif : volet et deux adjectifs : normal et paresseux sont du F.F.2. Les deux substantifs : sieste et vaisselle sont hors F.F.

"LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon 13 : Jeux.

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv.</u>	<u>verbes</u>
agent de police(I)	claire(I)(E)	choi-
appartement(I)(E)	difficile(I)	compléments d'objets
cafetière (E)	sombre(I)(E)	- direct : le, la, les
cassette (E)		tre (I)
chance (I)		verbes avoir : tu as
charade (E)		gagner(I)
couteau (I)(E)		gagné, tu as perdu.
cuillère(I)(E)		préférer(I)
disque (I)(E)		Verbe mettre(I) à
dos (I)		l'imparfait, 2. au
famille (I)(E)		présent.
gens (I)(E)		Conjugaison aux for-
jeu (I)		mes interrogative, af-
journal (I)(E)		firmative et négative
main (I)		Possession avec la
marchand(I)		préposition à + pro-
métier (I)		nom tonique : à moi,
montre(I)(E)	pain(I)	toi, lui, elle, nous,
photo(I)(E)	pièce de	vous, eux, elles.
monnaie(I)	plateau(2)	Rappel d'adjectifs
pull-over(2)(E)	ser-	possessifs : mon, ton,
serviette(I)(E)	viète-	son, ma, ta, sa, mes,
re(E)	théiè-	tes, ses, votre, no-
vélo(2)(E)	re	tre, nos, vos, leur,
verre(I)		leurs.
<u>mots gram.</u>	<u>int. & exp.</u>	
vos, nos,	Bravo, à toi,	
	je veux bien,	
	tu n'as pas de	
	chance, tu as ga-	
	gné, tu as perdu	

OBJECTIF :

Présentation des pronoms personnels compléments :
le, la, les et présentation de la possession avec la préposition à + un pronom tonique ; rappel de tous les adjectifs possessifs déjà vus en ajoutant : nos.

Conjugaison du verbe mettre au présent et à l'impératif. Les expressions : tu as gagné, tu as perdu.

Les tableaux de conjugaison et la possession sont pris à l'écrit.

Au niveau lexical, il y'a vingt-sept substantifs, trois adjectifs et quatre verbes. Les trois substantifs suivants : plateau, pull-over et vélo sont du F.F.2. et les quatre substantifs : cafetière, cassette, théière et charade sont hors F.F.

"LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE"

Leçon I4 : Le pique-nique.

CONTENU	LEXICAL	STRUCTURES
<u>noms</u>	<u>adj. & adv. verbes</u>	
assiette(I)(E)	fatigué(I)	Impératif : rappel :
bord (I)	déjà (I)	Pronoms personnels,
bouteille(I)(E)	plus (I)	suite remplacement d'un
cadeau(2)(E)	empor-	groupe prépositionnel
collier(2)(E)	ter(I)	par lui, leur, moi,
confiture(2)(E)	préparer(I)	nous.
eau (I)	pique-niquer	Donnez les verres à vo-
fourchette(I)	porter(I)	tre père ; donnez-lui
limonade (E)		aussi les couteaux.
miroir (E)		Construction avec deux
panier (I)		pronoms : l'un d'objet
parents(I)(E)		direct, l'autre, d'ob-
plastique (2)		jet indirect.
tomate (2)		Donnez-les lui.
		Futur proche : opposé
		!au présent à l'aide de !
		!l'adv. maintenant et de
		!la locution adverbiale !
		!tout à l'heure.
<u>mots gram.</u>		Conjugaison du verbe
plus, déjà, au bord de.		sortir.
		Qu'est-ce que tu fais
		maintenant ? Je sors.
		Qu'est-ce que tu fais
		!tout à l'heure ? Je vais
		sortir.

OBJECTIF :

Rappel de l'impératif et reprise des pronoms personnels compléments d'objet direct et indirect pris séparément une fois et puis dans la même phrase.

Présentation du futur proche dans le dialogue et dans les exercices écrits dans lesquels le verbe sortir est conjugué au présent, puis au futur proche à l'aide de l'adverbe : "maintenant" et de la locution adverbiale "tout à l'heure".

Au niveau lexical, quatorze substantifs sont introduits, un adjectif, deux adverbes et six verbes. Cinq substantifs : cadeau, collier, confiture, plastique et tomate sont du F.F.2. et deux substantifs : limonade et miroir ainsi que le verbe : pique-niquer qui sont hors F.F.

I.I. LE CONTENU LEXICAL DES TEXTES DE LECTURE DANS "LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE".

Je traiterai séparément le contenu lexical des textes de lecture, car il me semble, qu'ils ne font pas, obligatoirement, partie intégrante des unités pédagogiques présentées par le manuel comme le montre le paragraphe ci-dessous :

"Les exercices de lecture sont introduits, dès la leçon 4. De la leçon 4 à la leçon I4, les professeurs trouveront deux ou trois textes de lecture par leçon. Il ne s'agit pas pour eux d'aboutir nécessairement à la lecture de ces deux ou troistextes. C'est l'aptitude des élèves qui constituera leur meilleur guide"(1)

Si les textes sont lus, leur contenu lexical doit être considéré comme un vocabulaire compris, mais pas obligatoirement retenu ; les auteurs du manuel le considèrent comme partie d'un lexique "passif" constitué de mots rencontrés mais trop peu connus pour être disponibles : "le lexique contenu dans les dialogues étant le seul vocabulaire considéré comme indispensable en première année secondaire"(2).

(1) "Le Français par le Dialogue" - Avant Propos : P 7. Ce sont les auteurs qui soulignent.

(2) Idem.

"Le professeur se faisant le plus discret possible, laissera les élèves découvrir le ou les texte(s) et donnera le plus rapidement possible des indications sur le lexique nouveau. En tout cas, il se gardera bien de transformer la lecture en explication de texte"(I).

Cela dit, on voit donc que les textes de lecture ne sont pas obligatoirement travaillés, et quand bien même ils le seraient, c'est d'une façon hâtive.

Je me demande pourquoi ce lexique n'est pas jugé disponible ? Serait-ce parce-qu'il n'est pas suffisamment répété ? Mais ce n'est pas seulement la répétition qui assure la rétention du lexique !

En outre, mon expérience personnelle en tant que professeur de français ayant utilisé ce manuel pendant neuf (9) ans, m'a montré qu'il était impossible de dépasser la leçon 8 en 1ère année. Si donc, un professeur quelconque a envie de faire acquérir la totalité du manuel, il ne peut le faire qu'au dépens de la compréhension et en excluant les textes de lecture, aidé en cela, bien sûr, par les recommandations de l'Avant-propos.

Les textes de lecture ont le même thème que les dialogues, que d'ailleurs ils suivent sous forme narrative, la plu-

(I) "Le Français par le Dialogue" - Avant-Propos. P. VII.

part du temps.

De par leur nature, les textes de lecture sont souvent plus riches en matériel lexical et structurel que les dialogues et ils sont aussi plus variés.

Dès le premier texte, à la leçon 4, introduction du verbe parler. Au deuxième texte, leçon 5, introduction des verbes en "er" ; écouter et commencer avec des adjectifs dérivés des formes verbales : fermé et ouvert. Au troisième texte, leçon 6, nous trouvons les verbes : acheter et écrire. Au quatrième texte, leçon 7, présentation d'une lettre d'un camarade de classe à son amie absente. A la leçon 8, le texte de lecture présente une structure dont le verbe principal est à l'infinitif : "Quel plaisir de s'habiller dans cette boutique". Ce ne sont là que quelques exemples.

Au niveau lexical, les textes de lecture comportent 131 unités lexicales qui ne sont pas présentées au niveau du dialogue ou des exercices. Parmi ces 131 unités lexicales, 81 appartiennent au Français Fondamental 1er degré, 16 au Français Fondamental 2ème degré et 34 sont hors Français Fondamental. Parmi ces 131 unités, nous trouvons les mots grammaticaux suivants :

-après, comme, debout, le plus (superlatif), loin de, on, pendant, sans, si (intensif), vers et voici qui sont tous du Français Fondamental 1er degré, sauf voici qui est du

Parmi les 34 unités hors Français Fondamental, on trouve 8 expressions toutes faites qui doivent leur présence à leur utilité en situation et qui "échappent aux critères de fréquence lexical et de rendement syntaxique"(I). Ces expressions sont :

-de bonne heure, pas encore, passer la journée, quelle bonne idée, tout à l'heure (cette dernière étant introduite dans le texte de la lecture, leçon I2 et dans les exercices et tableau de conjugaison de la leçon I4), avoir raison, à huit heures "juste" et tais-toi.

Parmi les 26 unités restantes, II sont faciles à expliquer et à retenir, de par leur nature même :

-Egypte, Nil qui sont des noms propres liés à la proximité géographique.

-Basket-Ball, hand-ball, tennis et volley-ball qui sont des emprunts à l'anglais et étant des vocables de sport sont présumés connus par les jeunes.

-Club, coca, collègue, match et seconde qui ressemblent à leurs homologues anglais déjà connus. (faux amis).

Enfin, les II autres mots sont des mots dérivés et ne sont pas difficiles à retenir ; ils pourraient d'ailleurs servir de modèles pour comprendre le principe du mot dérivé surtout si les racines en sont déjà connues.

(I) Remy POURQUILER : "Etude de Linguistique Appliquée" N°16
1974 / P. 108

Ils peuvent servir comme initiale pour une phase intéressante pour montrer la façon dont les mots se dérivent les uns des autres, mais bien sûr, cette phase doit être bien préparée car tous les mots n'obéissent pas aux mêmes mécanismes de dérivation.

Parmi ces 11 mots, dérivés, nous avons :

-allongé, fermé, ouvert, salé et rangé qui sont des utilisations de formes verbales "participe-passé" comme adjectifs ou comme noms (comme pour le dernier mot).

-Souffle est un nom qui ressemble à une forme verbale.

-Quatre parmi eux, sont formés par des affixes :

+Préfixe : retomber,

+Suffixe : devinette et vendeur,

+Préfixe et suffixe : recommencement, le verbe commencer est introduit par le manuel.

-Il n'en reste que cinq qui sont : allemand, croissant, étagère, pile et tartine, soit 2,8% du vocabulaire introduit au niveau des textes de lecture.

On voit donc que les textes de lecture renferment des richesses lexicales et structurales, présentées sous une forme attrayante, qu'il aurait été préférable de rendre obligatoire et nous déplorons qu'il n'en soit pas ainsi, et que l'étude des textes de lecture dépende de la bonne volonté du profes-

seur et du niveau des élèves, ou bien encore, est-ce par peur d'exiger de l'élève trop d'effort ou bien encore par souci de lui éviter trop d'erreurs.

I.2. LE CONTENU LEXICAL DES CONSIGNES DANS "LE FRANÇAIS PAR LE DIALOGUE".

Les consignes sont écrites en français, au mode impératif, introduit au niveau des dialogues, seulement à la leçon 5, et revu au niveau des leçons 6, 8 et II. La plupart des verbes utilisés dans les consignes ne sont pas introduits au niveau des dialogues.

Dans un sens, les verbes servant à faire passer les consignes peuvent être considérés comme éléments d'enrichissement du vocabulaire des apprenants, mais ne deviennent-ils pas, en même temps, des obstacles à une bonne compréhension des mêmes consignes ? En effet, comment l'élève peut-il suivre la consigne s'il ne la comprend pas !

Cet aspect ne m'empêchera pas de présenter le contenu lexical des consignes. Les verbes utilisés dans les consignes sont les suivants :

- Compléter (I), continuer (I), copier (I), composer (I), Dire (I), s'entraîner (2), faire (I), imaginer (I), inter-

roger (2), lire (I), montrer (I), parler (I), relire, répondre (I), transformer (2), trouver (I), utiliser (2), poser(I), suivre (I) et questionner (I).

Parmi ces 20 verbes, seul faire est introduit au niveau des dialogues ; le verbe dire est introduit au niveau des textes de lecture, à la leçon 13. On peut se demander par quel moyen le professeur peut faire comprendre les consignes dont les verbes sont inconnus, s'il ne fait pas recours à la traduction ? bien qu'on leur conseille de ne pas utiliser ce moyen.(I)

De plus, les consignes utilisent le gérondif qui n'est pas introduit, ni au niveau des dialogues, ni au niveau des lectures. Nous citons ici les formes les plus utilisées : "en suivant, en utilisant, en montrant, en imitant et en posant".

Hormis cela, les lexiques suivants sont introduits au niveau des consignes et pas au niveau des dialogues. Il s'agit de : -mots grammaticaux suivants : "on(I), entre(I), d'autres(I), voici(2), selon (2), d'après, ci-après, ci-dessus, ci-dessous, par(I), à l'aide de, et, puis(I)."

(I) Rapport du Bureau Pédagogique de Français du Ministère de l'Éducation. 1975 - 1976 par Mme Fowzia MITWALLI, Inspectrice Générale de Français.

-Substantifs : "modèle(I), gravure, attention(I), conversation(2), dessin(I), tableau(I) phrase(2), réponse(I), question(I), objet(I), image(I), caractère(2), pluriel, personne(I) et personnage(2)".

-Adjectifs et adverbes : "suivant(2), tournant, caché(I), gras(I), souligné(2) et négativement.

CHAPITRE 2 :

S E L E C T I O N

Il est évident qu'on ne peut enseigner tous les éléments d'une langue ; les méthodes doivent donc faire un choix de ce qu'elles désirent enseigner ; cette sélection devant tenir compte des objectifs, du niveau et de la durée du cours.

Or, maintenant que l'inventaire du contenu lexical et grammatical a été fait, nous allons essayer de dégager les principes qui ont présidé au choix du contenu.

La sélection des éléments linguistiques à enseigner dans un cours constitue la première étape de toute progression ou fondement de la méthode ; ce choix obéissant à un certain nombre de critères parmi lesquels nous citons les plus répandus actuellement :

- "fréquence, productivité, régularité, simplicité, disponibilité, complexité contrastive, utilité et efficacité pédagogique"(I)

(I) "Etude de Linguistique Appliquée" N° 16, 1974.
D.A. WILKINS : Facteurs Sémantiques, situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme. P. 118.

L'application de ces critères au contenu lexical et grammatical n'est pas identique, or, il est plus facile d'examiner le contenu lexical à la lumière de ces critères que le contenu grammatical ou structural.

Quelques citations vont m'aider à rendre compte de l'ineexactitude avec laquelle le terme "structure" est utilisé :

"Le terme même de structure mérite examen. BENVENISTE a fait remarquer (Structure en linguistique in Problèmes de Linguistique Générale - Paris 1966) que de SAUSSURE n'a jamais employé, en quelque sens que ce soit, le mot structure. A ses yeux, la notion essentielle est celle de système. Le terme de structure apparaît dans les thèses du Cercle Linguistique de Prague, mais toujours en liaison avec "système". On notera dans les plus explicites de ces citations que "structure" se détermine comme "structure d'un système" dit BENVENISTE (Op. cité). Mais un emploi quelque peu différent s'est largement répandu en Linguistique Appliquée, probablement sous l'influence de l'usage américain : "structure" signifie ici, suite d'éléments pouvant constituer un schéma ou un modèle de construction un "pattern" ; ainsi, quand on dit : "voici une structure nouvelle qu'il faut faire travailler". L'accent porte ici plutôt sur les relations syntagmatiques ; alors que "structure du système" (phonologie verbale...) fait

plutôt penser aux relations d'opposition (in absentia, paradigmatic).

Sans doute, ces deux acceptations sont-elles liées entre elles au même titre que l'axe syntagmatique et l'axe paradigmatic, c'est-à-dire d'une façon inséparable, mais il n'en reste pas moins que dans la pratique, l'usage massif du terme "structure" au sens de "pattern" comporte des inconvénients dans la mesure où il donne à croire qu'il a une valeur descriptive précise. C'est oublier que le terme "structure" de quelque façon qu'on l'emploie, relève plutôt des concepts méthodologiques de la description que des concepts proprement descriptifs, c'est-à-dire désignant de façon précise des unités d'un certain niveau : "structure" (comme syntagme) peut se dire à la limite de n'importe quelle séquence, et par conséquent, ce terme, s'il a l'avantage de n'être jamais faux, a l'inconvénient de n'être jamais précis par lui-même.

Et le risque n'est pas négligeable, pour qui élabore du matériel ou qui enseigne, qu'on se contente de l'évoquer en se croyant par là dispensé de tout effort véritable d'analyse.

C'est ainsi que des discussions sans fin peuvent surgir de la comparaison d'énoncés comme "je vois Paul", "je le vois", "je ne le vois pas", "je ne vois pas Paul", pour savoir s'ils ont des structures identiques ou différen-

tes, les uns soutenant qu'ils ont même structure (sujet, verbe, objet), les autres qu'ils ont quatre structures différentes "c'est bien évident", d'autres encore distinguant entre deux types de structures et voyant ce qui fait différence, tantôt dans la pronominalisation, tantôt dans la négation, chacun étant persuadé que son point de vue est le meilleur, voire, le seul valable. Un examen plus attentif permet de donner d'une certaine façon raison à tout le monde, en amenant à une position plus nuancée :

-Il est vrai, à un certain niveau d'analyse, que ces quatre énoncés reposent sur la même structure de base : sujet-verbe-objet (en termes de fonctions) ou syntagme nominal-verbe-syntagme nominal (en termes de nature des constituants fondamentaux). Cette structure, à son niveau, s'oppose à d'autres telles que sujet-verbe intransitif (ou S.N.V.) sujet-verbe-objet direct, objet indirect...

-Il est non moins vrai qu'on peut opposer deux à deux ces quatre énoncés en distinguant ceux qui sont affirmatifs et ceux qui sont négatifs : cette distinction n'annule en aucune façon la précédente mais elle s'y ajoute, car elle n'est pas du même ordre : on sera par exemple fortement tenté de rapprocher négation, affirmation et interrogation comme étant autant de "modalités d'assertion" d'un énoncé.

-Enfin, une troisième distinction (remplacement de Paul par

le pronom le) est visible dans les énoncés, sans rien remettre en cause de ce qui vient d'être dit.

Il y'a donc au moins dans ces phrases trois ordres de phénomènes à distinguer qui, tous concernent la structure :

- +Un schéma syntaxique de base (indispensable) ;
- +Une modalité d'assertion (nécessaire : toute phrase est soit affirmative, soit négative, soit interrogative avec possibilité de combiner ces facteurs) ;
- +Présence ou absence d'une transformation (facultative).

Il est clair que toute phrase demande une analyse à plusieurs niveaux, sur plusieurs plans, et que cette analyse demande à être menée suivant une certaine méthode, par exemple, en adoptant la démarche des lignes ci-dessus qui représentent bel et bien (encore que modestement) une certaine vue théorique sur la langue. Parler de structure est certes légitime, mais à condition de ne pas oublier qu'il y'a simultanément dans toute phrase, plusieurs ordres de structure, qu'il est essentiel d'essayer de voir comment ils sont articulés et hiérarchisés, que pour ce faire, on ne peut pas ne pas recourir à une certaine vision théorique de la langue (fut-ce inconsciemment). Sans ces précautions, l'usage trop souvent rituel du terme de structure risque d'aboutir à des simplifications abusives, à une présentation des faits déformée, (comme la présentation sur un seul plan, à plat, du globe terrestre),

ou même à une mystification générale."(I) Ainsi, nous allons traiter séparément le contenu lexical et le contenu grammatical.

2.I. LE CONTENU LEXICAL : /

En comparant le contenu lexical au français fondamental, je justifie les deux critères de fréquence et de disponibilité sur lesquels est basé le français fondamental, et je le compare aussi avec la méthode "Alouette" pour essayer de montrer les concepts sous-jacents des choix lexicaux dans les deux méthodes.

2.I.I. Comparaison du contenu des deux méthodes :

Présentation sous forme de tableau, en nombres et en pourcentages, des différentes catégories d'unités lexicales dans les méthodes : "Le Français par le Dialogue" et "Alouette".

(I) Pierre LE GOFFIC : Brèves remarques à propos des exercices structuraux : "Etude de Linguistique Appliquée" N°20 -Didier, Octobre 1975.

CONTENU LEXICAL DES DEUX METHODES

LE FRANCAIS PAR LE DIALOGUE										A L O U E T T E							
Le- con	sub	E	F2	H	Ver	Adj	E	Adv.	mots gram.	L	Sub.	F2	H	Ver	Adj.	Adv.	mots gram
I	2		I		I				5	I	4			3		I	9
2	4				I				14	2	23	2	6	I	2		11
3	3			I		4			9	3	16	2	5	2	2	4	14
4	6					I			7	4	10		2	5	3	2	9
5	12	7	2	I	7				15	5	11	I	3	8	3	3	4
6	13		I		5	9		3	5	6	19		2	3	I	2	4
7	8	7			2	2		I	9	7	10	3	I	4	I	I	9
8	15	5	3	I	5	8			7	8	9		I	3	I	I	4
9	29	13	7	2	4	3			2	9	12		6	8	6		4
10	17	12	2	4	3	4	2		7	10	10	2	2	4	2	2	3
11	15	6	I	2	7	6			4	11	6	4	2		2	I	9
12	17	11	I	2	I	4	2		I	12	3	I		6	I		I
13	27	16	3	5	4	3	2		2	13							
14	14	8	5	2	6	I		2	3								
TOT.	182	85	26	20	46	45	10	24	90	TOT.	13	15	30	47	24	17	81

E : nombre des unités introduites au niveau des tableaux d'exercices.

H : nombre d'unité hors du Français Fondamental.

F2: nombre d'unités ressortissant du Français Fondamental 2ème degré.

Des données statistiques de ce tableau, nous avons tiré les pourcentages par catégorie de mots (en excluant les mots grammaticaux), pourcentages que nous allons comparer aux chiffres établis d'après GUIRAUD dans "Les volumes relatifs ou pourcentages des catégories de mots dans un vocabulaire français de mille mots, ces pourcentages étant corrigés afin d'exclure les mots utiles"(I)

Voici donc, sous forme de tableau et comparés aux pourcentages donnés par MACKEY, les pourcentages par catégorie de mots dans les deux méthodes.

Catégories	F. P. D.	Alouette	d'après MACKEY
Substantifs	61,28 %	60,18 %	50,7 %
Verbes	15,49 %	21,27 %	30,5 %
Adjectifs	15,15 %	10,86 %	15,2 %
Adverbes	8,08 %	7,69 %	3,6 %

(I) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" P.230.

Le contenu lexical du "Français par le Dialogue" comporte en tout 387 unités, réparties comme suit :

- 182 substantifs,
- 46 verbes,
- 45 adjectifs,
- 24 adverbes et
- 90 mots grammaticaux.

"Alouette" présente en tout 302 unités réparties comme suit :

- 133 substantifs,
- 47 verbes,
- 24 adjectifs,
- 17 adverbes et
- 81 mots grammaticaux.

La comparaison des pourcentages nous montre que ceux-ci sont pratiquement identiques, dans les deux méthodes, en ce qui concerne les substantifs et les adverbes comme le montre le tableau de la page précédente.

Par contre, en ce qui concerne les pourcentages des verbes et des adjectifs, le décalage entre les deux méthodes est très net. Le pourcentage de catégorie du verbe dans "Alouette" dépasse celui du "Français par le Dialogue" pour la même catégorie par 6% environs ; l'inverse est vrai pour la catégorie d'adjectif où le pourcentage du "Français par le Dialogue"

dépasse celui d'Alouette par 5% environs.

Cette différence, ou décalage en pourcentages entre les deux méthodes est due à plusieurs raisons :

1°) 22% des adjectifs introduits par le F.P.D. (soit 10/45), le sont au niveau des exercices structuraux (tableaux de manipulations) ; ils ne servent qu'aux manipulations des tableaux de substitution ou pour compléter une "liste fermée" comme les adjectifs noir et marron qui sont introduits à la leçon 6 avec les autres adjectifs de couleur.

Ainsi, les adjectifs sont présentés non dans des phrases mais dans des cases paradigmatiques.

2°) 46,7% des substantifs (soit 85/182) dans le F.P.D. sont introduits au niveau d'exercices structuraux. Cela augmente le nombre total des unités en compte, et par conséquent diminue les pourcentages d'autres catégories.

En ce qui concerne les unités lexicales présentées dans les exercices, nous devons remarquer qu'elles ne font pas partie du vocabulaire "actif" qui doit être retenu par les élèves. Souvenons-nous des consignes données par les auteurs du manuel dans leur avant-propos (P.7) :

"Les membres de la commission souhaitent attirer tout particulièrement l'attention des professeurs sur le lexique nouveau introduit au cours des exercices. Ce lexique n'est pas destiné

à être retenu par les élèves, le lexique contenu dans les dialogues constitue seul le vocabulaire jugé indispensable en 1ère Année secondaire. Les mots nouveaux, utiles pour les exercices doivent simplement permettre une meilleure manipulation des structures en apportant plus de variété. Ces mots entreront dans le lexique "passif" des élèves, mots rencontrés mais pas suffisamment connus pour être disponibles" (I).

En ce qui concerne la catégorie des adjectifs, il est intéressant de noter que l'adjectif "petit" qui est l'adjectif le plus fréquent d'après les enquêtes du Français Fondamental n'est pas introduit par "Le Français par le Dialogue", "petit (F.863) grand (F.428)"(2).

3°) Le nombre des verbes introduits par "Alouette" (47) est presque égal à celui introduit par le F.P.D. (46) mais, étant donné que les volumes des corpus, dans les deux méthodes, sont différents, le pourcentage de verbes se trouve plus important dans "Alouette" parce-que son volume est moindre.

(I) "Le Français par le Dialogue" -Avant-Propos : P. VII

(2) G. GOUGENHEIM & Autres : "L'Elaboration du Français Fondamental Premier Degré" -Didier- P. 114.

2.1.2. Comparaison des pourcentages des différentes catégories de mots dans les deux méthodes avec les pourcentages donnés par MACKEY.

La différence entre les pourcentages de MACKEY et ceux des deux méthodes est due aux raisons suivantes :

1°) Dans les méthodes, les pourcentages sont calculés pour un corpus plus faible (300 premiers mots pour "Alouette" et 400 premiers mots pour le F.P.D.) alors que ceux de MACKEY sont calculés sur 1.000 mots, et nous savons que le pourcentage des différentes catégories de mots varie avec l'augmentation du corpus "The relative size of world - class varies with the vocabulary level"(1).

2°) De plus, le corpus de MACKEY s'appuie sur des documents authentiques, peut-être alors que les méthodes sont constituées de documents fabriqués, c'est pourquoi à l'heure actuelle, les didacticiens portent de plus en plus de documents authentiques qui donnent des pourcentages de catégories de mots équilibrés.

En ce qui concerne les substantifs, les pourcentages intéressant les deux méthodes dépassent ceux de MACKEY de 11% pour le F.P.D. et de 10% pour "Alouette". Si, pour le "Français par le

(1) W.F. MACKEY : "Language Teaching Analysis" -Longman 1966 : P. 171.

Dialogue", on doit l'élévation du pourcentage de substantifs au nombre de ceux introduits au niveau des exercices, pour "Alouette" on n'en peut rien dire.

En ce qui concerne les verbes qui montrent des pourcentages inférieurs à ceux de MACKEY, la raison en est peut-être que les verbes sont les mots les plus flexionnés par rapport aux autres catégories. Alors que les adverbes sont invariables, les substantifs sont flexionnés suivant le nombre sing/plur, les adjectifs suivant le nombre sing/plur. et le genre mas./fém. Les verbes sont flexionnés selon :

- Le sujet : 1ère, 2ème et 3ème personne sing. et plur.,
- Le mode : indicatif, subjonctif, conditionnel,
- Le temps : présent, futur, passé, et
- L'aspect : accompli, non-accompl.

Cette faculté de flexion rend les verbes les plus difficiles à maîtriser et à enseigner, c'est pourquoi, peut-être, les auteurs hésitent à introduire beaucoup de verbes.

En ce qui concerne les adjectifs, le F.P.D. donne un pourcentage presque égal à celui de MACKEY, alors que celui d'"Alouette" est inférieur de 5% environs. Le pourcentage du F.P.D. est équilibré à cause des adjectifs introduits au niveau d'exercices, un fait que j'ai déjà signalé, mais de toute façon les exercices font partie du matériel présenté par le manuel ;

s'il n'était pour cela, on aurait trouvé peut-être un pourcentage déficient aussi bien comme celui d'"Alouette".

Enfin, c'est au niveau des adverbes que les pourcentages de MACKEY sont nettement inférieurs à ceux obtenus dans les méthodes. Ceci est peut-être dû au fait que le matériel des méthodes est un matériel fabriqué dans lequel les adverbes sont catégorisés comme mots grammaticaux ou mots-outils, ceux-ci étant considérés comme indispensables à l'usage de la langue. Ils contribuent pour la moitié à notre parler, alors qu'au niveau du vocabulaire, ils n'en constituent que moins d'1%. "It consists entirely entirely of structure words, which make up less than 1% of the total vocabulary but almost half of our talk"(1). C'est pourquoi ils sont introduits abondamment dès le début.

Si nous comparons, une fois encore, les pourcentages des catégories d'unités lexicales des deux méthodes en tenant compte, cette fois, des mots grammaticaux, avec les pourcentages de mêmes catégories donnés par MACKEY (2), on peut lire les chiffres suivants :

(1) W.F. MACKEY : "Language Teaching Analysis" P.169, Longman
1966.

(2) W.F. MACKEY : Même ouvrage - P.171.

VOLUMES DES CATEGORIES DE MOTS DANS LES DIFFERENTS NIVEAUX

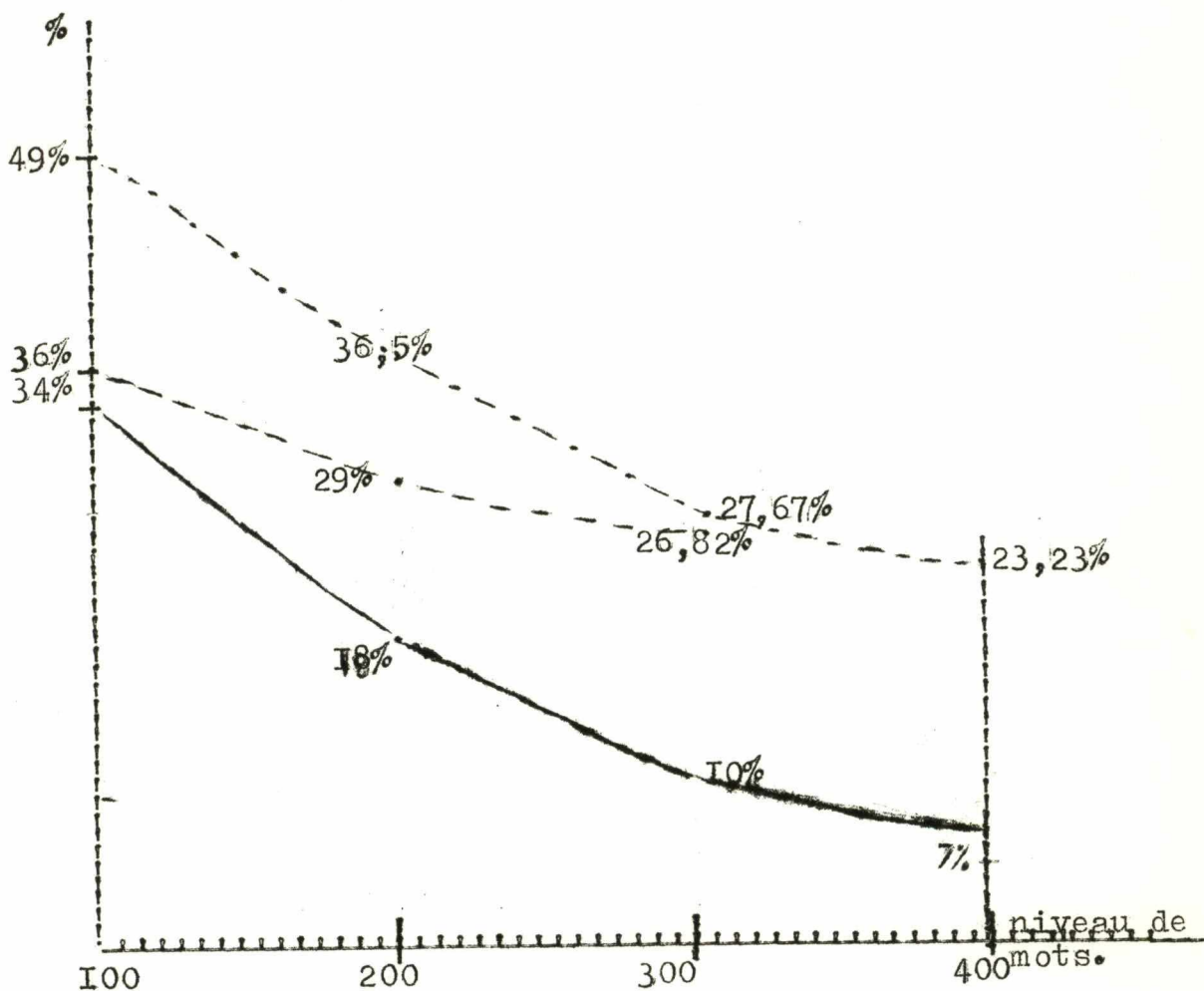
CATEGORIE DE MOTS	Niveau de 100 mots			Niveau de 200 mots			Niveau de 300 mots			Niveau de 400 mots	
	F.P.D.	AL	MACK	F.P.D.	AL	MACK	F.P.D.	AL	MACK	F.P.D.	MACK
Substantifs	26%	46%	30%	32,5%	45,5%	34%	41%	44,04%	32%	47,3%	39%
Verbes	9%	7%	19%	11%	13%	20%	11,67%	15,56%	25%	11,89%	25%
Adjectifs	5%	5%	7%	12,5%	6%	17%	12,33%	7,94%	25%	11,63%	16%
Adverbes	11%	6%	10%	11,5%	6,5%	11%	7,33%	5,63%	8%	6,2%	13%
Mots Grammaticaux	49%	36%	34%	36,5%	29%	18%	27,67%	26,8%	10%	23,23%	7%

AL : "Alouette"

MACK : "MACKEY"

GRAPHIQUE REPRESENTANT LA VARIATION DE VOLUME DE MOTS GRAMMA-
TICAUX AVEC LE NIVEAU OU DEGRE DU COURS.

MACKEY.....
ALOUETTE.....
F.P.D.....



En ce qui concerne les mots grammaticaux, la lecture du tableau comparatif des pourcentages montre un décalage entre les chiffres indiqués par MACKEY et ceux trouvés dans les deux méthodes.

Si nous lisons les pourcentages en les groupant par niveaux, nous nous rendons compte que :

-En ce qui concerne le F.P.D., les pourcentages sont très élevés dans les deux premiers niveaux, et qu'ils vont en regressant jusqu'au 4ème niveau où ils se rangent deuxièmes étant dépassés par les substantifs.

-Pour "Alouette", elle se classe 2ème dès le premier niveau jusqu'au troisième niveau bien que les pourcentages diminuent.

-Pour MACKEY, ils regressent régulièrement du premier rang au premier niveau, jusqu'au dernier rang au quatrième niveau.

Malgré les différences importantes entre les pourcentages des deux méthodes et ceux de MACKEY, nous pouvons quand même relever les points communs suivants :

-Les pourcentages des mots grammaticaux décroissent inversement avec l'augmentation de volume des corpus, c'est-à-dire avec l'élévation du niveau du cours. Le graphique de la page précédente le montre bien.

Je crois que les deux méthodes présentent beaucoup de mots grammaticaux parce-qu'ils constituent les cadres des structures et c'est cette dernière qui est en jeu dans les méthodes structurales.

Il est donc normal de trouver ces mots en abondance dans des cours pour débutants puisque nous avons vu qu'ils constituent la moitié de notre parler. "La plus petite catégorie à la fréquence la plus élevée". "Elle est formée exclusivement de mots-outils qui représentent moins de 1% de la somme du vocabulaire mais composent et alimentent la moitié de notre conversation"(1).

2.1.3. Comparaison des contenus des deux méthodes avec le Français Fondamental.

Nous allons considérer, maintenant, les pourcentages des noms-substantifs-des deux méthodes par rapport au Français Fondamental 1er et 2ème degré et les substantifs hors Français Fondamental.

Je me limiterai à la catégorie des substantifs, parce-qu'en ce qui concerne les autres catégories, les pourcentages de mots appartenant au F.F.2. et hors F.F. sont négligeables.

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" : P.230-231.

2.1.3.1. Substantifs :

Pourcentage des substantifs dans les deux méthodes
par rapport au F.F.I. et F.F.2.

Classification des substantifs.	F. P. D.	"Alouette"
F. F. I.	74,78 %	66,17 %
F. F. 2.	14,28 %	11,27 %
H. F. F.	10,99 %	22,56 %

Ce tableau montre que le F.P.D. donne un matériel lexical plus conforme au français fondamental que ne le fait "Alouette". Cependant, l'introduction du lexique hors F.F. ne fait pas défaut en elle-même parce-que le choix de ce dernier dépend du choix des thèmes introduits par la méthode. "Les mots thématiques (\neq athématiques) sont liés à un thème ou à un genre de thèmes donnés"(I). Ainsi, l'introduction du lexique de circulation (automobiliste, carrefour, auto-stoppeur, etc...) ne constitue pas un défaut pour "Alouette" parce-qu'il est imposé par le thème.

(I) M. MICHEA : "L'Elaboration du Français Fondamental Ier degré" P.144.

Quant aux noms de peuples (américain, italien, chinois, etc...) dont l'introduction n'est pas, à notre avis, contestable dans un monde de communications intenses, surtout si on admet que certains de ces mots ont des fréquences très élevées : américain (F.64), italien (F.44)(I) et qui, malgré celà, sont écartés du français fondamental.

Dans le F.P.D. le mot : "gomme" est hors F.F. alors que, il peut être considéré comme faisant partie des mots de la classe aussi bien que les mots : "encre, cahier, règle, professeur et congé" qui appartiennent au F.F. 2.

Au niveau des exercices, nous trouvons des mots hors F.F. dont la fonction est "de permettre une meilleure manipulation des structures en leur apportant plus de variété"(2), bien qu'ils ne soient pas destinés à être retenus par les élèves. Dans cette catégorie nous trouvons : "cafetière, théière, cassette, limonade, vaisselle, four piscine, tramway et miroir (ce dernier mot pouvant être rangé dans la catégorie des mots qui ont un similaire en anglais : mirror - similarité).

Le mot salon peut être classé comme mot introduit pour des raisons géographiques : en Egypte et au Soudan, on utilise beaucoup ce mot sous sa forme arabisée (salūn.) Ces mêmes

(I)M. MECHEA : "L'Elaboration du Français Fondamental 1er degré" P.201.

(2) "Le Français par le Dialogue" -Avant-Propos P.VII.

raisons peuvent justifier l'introduction du mot "mangue" fruit des pays tropicaux se traduisant, en arabe, par un mot à peu près similaire (mangah).

Ainsi, de la liste de mots hors F.F. introduits par le F.P.D., il nous reste seulement : "anglais, bienvenu, cailloux, chemisier, portière et sieste" à propos desquels nous pouvons faire les commentaires suivants :

- Le mot "anglais" est écarté de la liste du F.F. malgré sa fréquence élevée (F.68)(I),
- "Chemisier et portière" s'ils ne sont dérivés de chemise et de porte sont, en tous cas, leur très proche voisin,
- "Bienvenu" est la seule expression d'accueil et à ce titre, son introduction est indispensable,
- Le mot "sieste" est utile dans la mesure où les soudanais ont l'habitude de faire la sieste puisqu'on ne travaille pas l'après-midi. Et à ce titre, son introduction est raisonnable puisqu'il décrit une situation quotidienne,
- Quant au mot "cailloux", il nous semble introduit sans raison apparente.

Il faut faire remarquer que l'objectif du français fondamental n'est pas de limiter le vocabulaire de l'écopier,

(I) "L'Elaboration du Français Fondamental Ier degré" P.201.

mais d'indiquer aux pédagogues les mots les plus fréquents, il peut être considéré comme "un garde-fou pour éviter la pléthore lexicale"(1).

Ainsi, le caractère du Français Fondamental est plus directif que limitatif et le fait de dépasser le vocabulaire du F.F. pour une méthode quelconque est loin d'être un défaut, car une partie du vocabulaire dit de disponibilité du Français Fondamental "a été retenue de façon relativement arbitraire"(2).

2.1.3.2. verbes : Comparaison qualitative entre les verbes des deux méthodes.

En ce qui concerne la catégorie des verbes, le F.P.D. présente 46 verbes soit 15,49% du matériel global ; "Alouette" en présente 47, soit 21,27% du matériel.

Parmi ces verbes, dix-neuf sont introduits par les deux méthodes, il s'agit de :

- "s'appeler, être, avoir, aller, commencer, prendre, écrire, regarder, tenir, donner, pouvoir, entrer, vouloir, partir, s'amuser, sortir, faire, gagner et voir".

Si l'on compare ces verbes avec la liste des 12 verbes les plus fréquents(3), on aura le tableau suivant :

(1) F. DEBYSER : "Progression et Progrès" Etude de Linguistique Appliquée. Didier, Octobre/Décembre 1974, P. 115.
(2) même ouvrage, même page. (3) G. GOUGENHEIM & Autres : "L'Elaboration du Français Fondamental du 1er degré" P. 186.

Verbes	Fréquences	F.P.D.	Alouette
Etre	14.083	Int.	Int.
Avoir	11.552	Int.	Int.
Faire	3.174	Int.	Int.
Dire	2.391		Int.
Aller	1.876	Int.	Int.
Voir	1.439	Int.	Int.
Savoir	1.432		Int.
Pouvoir	1.131	Int.	Int.
Falloir	1.001		
Vouloir	881	Int.	Int.
Venir	613		Int.
Prendre	608	Int.	Int.

Int. : Introduit.

tir de lettres données. Cette présentation, même si elle est admise, ne garantit pas l'acquisition et l'assimilation du verbe dire en tant qu'unité fonctionnelle.

A propos de l'introduction des verbes au niveau des textes de lecture, le verbe "penser" est présenté dans le texte de la lecture de la leçon I4, trois fois avec l'auxiliaire aller : "aller penser" et une fois dans la phrase : "que pensez-vous ?". A mon avis, ce n'est pas une présentation suffisante.

En outre, le verbe "comprendre" qui est très important pour le vocabulaire de classe n'est pas introduit par le F.P.D. la raison en est, peut-être, qu'il est considéré comme implicitement présenté par le professeur dans son dialogue avec la classe ?

Nous allons voir maintenant de quelle façon les verbes "dits d'actions courantes"(I) sont introduits dans les deux méthodes :

(I) G. GOUGENHEIM & Autres : "L'Elaboration du Français Fondamental du Ier degré" P. 186.

Verbes	F.P.D.	Alouette.
Manger	Int.	
Boire		Int.
Dormir		
Ecrire	Int.	Int.
Lire		
Marcher		
Aller	Int.	Int.
Parler		Int.
Travailler	Int.	
Prendre	Int.	Int.
Faire	Int.	Int.
Voir	Int.	Int.

Int. : Introduit.

De la lecture de ce tableau, on note que cinq verbes seulement sont communs aux deux méthodes, quatre d'entre-eux étant inclus dans la liste des verbes les plus fréquents ; il s'agit de :

"aller, faire, prendre et voir".

Ainsi, un seul verbe commun aux deux méthodes n'est pas inclus dans la liste des verbes les plus fréquents : il s'agit du verbe "écrire". Il me semble que cela est dû au fait que ce verbe implique une action qui est liée à l'enseignement.

En ce qui concerne les autres verbes, nous constatons que chacune des méthodes présente des verbes différents : le F.P.D. présente : "manger et travailler" et "Alouette" présente "boire et parler".

Par contre, si nous faisons appel aux textes de lecture et au contenu des consignes, nous trouvons que :

-Le verbe "endormir" qui inclut dormir est présenté au niveau du texte de la lecture de la leçon 13 du F.P.D.

-Le verbe "parler" est introduit au niveau du texte de la lecture de la leçon 4, ainsi que dans les consignes (F.P.D.).

-Les verbes "lire et relire" qui est son dérivé par affixation, sont introduits au niveau des consignes.

Leçon 7 :

Cachez un objet dans la
classe et trouvez l'ob-
jet caché en posant des
questions :

C'est un.....	}	Oui - Non.
C'est une.....		
Ce sont des.....		
C'est le.....	}	de.....? Oui - Non.
C'est la.....		
Ce sont les.....		

Les articles indéfinis et définis sont présentés par "Alouette" tout au début dans des oppositions systématiques, alors que dans le F.P.D. ils ne sont pas présentés d'une façon claire. Toujours dans "Alouette", ils sont présentés avant les adjectifs possessifs alors que dans le F.P.D. ils sont présentés après ; or, les adjectifs possessifs dénotent aussi le genre.

Pluriel des noms

Leçon 7 :

Mettez au pluriel :

Ex : C'est mon livre,

Le policier / les policiers

Ce sont mes livres

C'est son cahier,

C'est ta lettre.

Les mots présentant un pluriel irrégulier et les mots dont le féminin n'est pas dénoté par la prononciation de la consonne finale ne sont pas présentés par le F.P.D. alors qu'ils le sont par "Alouette".

Leçon I :

Conversation ~~entre~~ les
élèves à l'aide des tab-
leaux suivants :

Leçon I2 :

Ça fait mal aux yeux

Leçon I4 :

...les fourchettes,
les couteaux et puis,
les verres (pas au sin-
gulier)

Leçon II :

Ils nous lancent des
cailloux (pas au sing.)

Leçon 2 :

Catherine Deneuve, c'est une
chanteuse ?

Belmondo, c'est un chanteur ?

Leçon 9 :

Panneaux de circulation (pas
au singulier).

Leçon 2 :

Voilà un cadeau pour vous
(pas au pluriel)

Leçon 7 :

Tu prends un journal,
Tu prends des journaux,

Leçon 9 :

A vous, Monsieur,

Vous pouvez entrer, Mademoiselle
Mesdemoiselles, vous pouvez mon-
ter, mais vous, non messieurs.

Les Adjectifs

Les formes du féminin, du masculin, du singulier et du pluriel sont présentées.

Leçon 2 :

Elle est française/il est français.

Liza Minelli, elle est italienne
ou américaine ?

Sylvie Vartan, elle est blonde

Belmondo, il est italien ?

P 24 :

Composez des phrases

avec les mots suivants :

Le/ce/mon/	! carte(s)	!	!	grand (e)(s)
Tu/son	! enveloppe(s)	!	est	! vert (e)(s)
la/cette/	! gomme (s)	!	sont	! blanc(he)(s)
ma/ta/sa/	! cahier (s)	!	!	! rouge (s)
les/ces	! timbre (s)	!	!	! jaune (s)
	!	!	!	! joli (e)(s)

P 47 :

Complétez les phrases

suitant le modèle :

sa robe est verte

son chemisier est vert.

ma chemise est grise
mon pantalon est gris
nos tables sont basses,
nos bancs sont.....

Leçon 12 : P 56.

C'est curieux

Vous faites la sieste, paresseux !

F.P.D. Présentation des adjectifs qui ont leur féminin avec prononciation de la consonne finale. Seul féminin irrégulier mentionné : "blanche"/ Curieux et paresseux ne sont présentés qu'au masculin dans le F.P.D.

Les articles

Les articles définis et indéfinis sont présentés P. 113 (sous le titre des noms).

La liaison

P 51

Les enfants

C'est le professeur qui
doit préciser la notion
de liaison.

Leçon 4 :

Opposition : ils ont/ils sont
Ici, on marque bien la liaison.

Les formes contractées des articles
et les formes élidées

Leçon 10 : P45

Tu vas : -au cinéma ?
-à l'école ?
-à la maison ?

Leçon 6 : P67

Tu vas au cinéma ?
Tu vas à la discothèque ?

Les partitifs

F 38

Est-ce qu'il y'a :

-du rôti ?
-de la salade ?
-des fruits ?

Oui, il y'a :

-du rôti
-de la salade
-des fruits.

Non, il n'y a pas :

-de rôti,
-de salade,
-de fruits.

Leçon 11 : P 137

Il a de la chance
... n'a pas de chance

Leçon 12 : P 143/144

Du calme, j'ai dit du calme.
S'il vous plaît.
il n'y a pas de témoin
il y'a des témoins.

Les pronoms personnels.

Leçon I :

Je m'appelle,
Tu t'appelles.

Leçon I :

Elle est là,
Il est là.

Leçon 2 :

Il s'appelle

Elle s'appelle

Ils s'appellent

Elles s'appellent

Vous vous appelez

Leçon 3 :

Nous sommes dans la même
classe.

Objet indirect :

Leçon 9 P. 38.

Apportez-nous du poisson.

Donnez-moi de la salade.

Leçon 2 :

Je m'appelle

Comment t'appelles-tu ?

Leçon 3 :

Vous êtes Monsieur Duras ?

Il a peur.

Leçon 4 :

Ils sont combien ?

Elles sont combien ?

Leçon 5 :

Nous ne sommes pas des bandits

Objet indirect : Leçon

Il me dit que.....

Leçon 10 : P 45/46.

Leçon 11 :

Tu rentres, toi Si, il les prend, je te dis.

Vous rentrez, .vous

Il, elle, rentre, chez lui, elle

Nous rentrons, nous

Ils, elles rentrent. ils, elles.

Oui,

Je rentre moi

Il, elle, rentre lui, elle

Nous rentrons chez nous

Ils, Elles rentrent eux, elles.

Objet direct :

Objet direct :

Leçon 13 : P 65

Mets le/ la/ les sur la
table.

Mais, si, tu ne la vois pas.

Mais si, tu ne le vois pas.

Il prend les billets,

Non, !

Construction avec deux
pronoms compléments.

Donnez-moi les oeufs.

Les enfants vont te les
apporter.

Le pronom indéfini "on"

est introduit par "Le Français par le Dialogue" seulement au niveau du texte de lecture et dans les consignes, mais pas au niveau du dialogue ni dans les exercices, en revanche, il est introduit par "Alouette".

P 15 :

Attention, on dit : un crayon
un cahier, un livre...
crayon, livre et cahier sont
masculins.

Leçon 7. Page 75.

Monique : Où on va ?
au balcon ?
Marc : oui.

P 39 :

On boit du vin, de la bière,
ou de l'eau.
On dîne à 7 heures ou à huit
heures.

Les pronoms démonstratifs :

Ce, (c'est), (ce sont), ça et celui-là.

Leçon 2 :

C'est Ali.

Leçon 1 :

C'est Pierre,

Ça va ? oui, ça va.

Leçon 4 :

Ce sont des camarades de
classe.

Leçon 4 :

Ce sont les armes de voleurs.

Leçon 7 : P 25.

Et celui-là, il est à toi,

Abdou ?

Leçon 8 : P 31.

Ça ne fait rien.

Les adjectifs démonstratifs :

Leçon 2 : P3.

Ce garçon, devant toi,
Amina, c'est Ali, n'est-
ce pas ?

Leçon 9 :

Ce monsieur, où est-ce qu'il va ?
et ces jeunes gens ?

Cette fille, derrière toi

Leçon II :

Abdou ? elle s'appelle Ilham ? Cet humour, vous fait-il ri-
Bon, alors ces filles re ou sourire ?
s'appellent Amina et Ilham Cette voiture est passée au
et ces garçons Abdou et Ali. feu rouge.

On note, que les adjectifs démonstratifs sont présentés dans
"Le Français par le Dialogue" tout au début du manuel, alors
que dans "Alouette" ils sont présentés, vers la fin.

(De plus, "Alouette" présente l'adjectif "cet" qui n'est présenté par le F.P.D.).

Les adjectifs possessifs.

Leçon 5 : P 14.

Mais, Monsieur, il y'a Samir
à ma place.

Non, sa place est près de la
porte.

Samir prends ton sac et va à
ta place.

Samir, cherche son sac sous
la table. Mon sac ? Où est
mon sac ?

Fermez votre livre et écoutez !
C'est votre classe ? oui, c'est
notre classe.

Leçon 7 : P 25.

Pourtant, ses livres sont sur
la table.

Ce ne sont pas ses livres. Ce
sont mes livres de français.

Mettez au pluriel :

Ex : c'est mon livre, ce sont mes livres.

C'est ta lettre...

Leçon 4 :

J'ai mon revolver.

Qu'est-ce que c'est ? un por-
te clés.

A qui est le porte-clés ?

A moi.

C'est vrai ? C'est ton porte-
clés ?

Oui, c'est mon porte-clés.

Même exercice, et même démar-
che avec des objets féminins,
comme la sacoche, la lettre...

Leçon 7 :

C'est le billet de Monique ?

Oui, c'est son billet.

C'est la place de Monique ?

Oui, c'est sa place.

Leçon 10 :

Les filles ont toujours des
tas de choses dans leur sac.

Leur mère, a un salon.

Leurs parents ont un salon.

Leçon 12 : P67.

Mettons nos lunettes.

Mettez vos bas.

Le F.P.D. présente plus d'adjectifs qu' "Alouette" mais
"Alouette" les présente dans des contextes plus larges.

Les pronoms relatifs.

Leçon 5 : P 15.

Que cherche Samir sous la table ?

Leçon 6 : P 19.

A qui écrivent les enfants ?

Qui a des timbres ?

Leçon 1 :

Qui, Qui est là ?

Leçon 2 :

A qui est le disque ?

Leçon II :

Mais c'est vous qui ne voyez
pas bien.

Pronoms et adjectifs indéfinis

Négation :

Leçon 6 :

Toi et ton frère, vous n'avez
jamais rien.

Leçon 8 : P 31.

Ça ne fait rien.

Totalité et distribution /

Leçon 6 : P 19.

Regarde Abdou, toutes ces
couleurs : du rouge, du vert
et du jaune.

Leçon 11 :

Je vous le dis, moi, ce sont
tous des sauvages, ces auto-
mobilistes.

Leçon 7 :

Dix francs, chacun.

Différence et identité.

Leçon 3 : P7.

Nous sommes dans la même
classe.

Leçon 10 : P. 126.

Les autres partent aussi.

Leçon 9 : P 36.

Vous voulez autre chose, Monsieur ?

Noms des nombres.

Leçon 9 : P 41.

Leçon 2 : P 21.

Les noms des nombres de I à II Présentation : introduire les
sont présentés dans des phrases nombres de I à 5.

telles que :

Il est une heure.

Il est deux heures.

Leçon 4 : P 40.

Réviser les nombres connus
(de I à 5) et donner les nombres
de 6 à 19 et quelques dizaines
(20, 30...)

Les nombres cardinaux.

Leçon 3 : P. 7.

Leçon 9 : P. 107.

Je suis en première 2.

Je suis le premier.

Les noms des nombres sont présentés dans le contexte de
l'heure dans le F.P.D., et dans "Alouette" l'initiative est
laissée au professeur pour le choix du contexte.

Les expressions de quantité.

Leçon 9 : P 41.

Il est une heure et quart.

Il est une heure et demi.

Leçon 8 : P 92.

Il est huit heures et quart.

Il est huit heures et demie.

Leçon 12 : P 56.

Il y'a beaucoup de soleil.

P 59.

Tu as du travail ?

Oui, j'ai un peu de travail,

et toi ? moi, j'ai beaucoup

de travail.

Le Verbe.

Indicatif présent.

Leçon 3 : P 7.

Je suis en première 2.

Leçon 1 :

Il est là.

Futur proche.

Leçon 14 : P. 73.

Aujourd'hui, nous allons
faire un pique-nique.

Leçon 10 : P. 117.

Moi, je vais prendre un café
bien chaud.

Leçon 12 : P. 147.

Je vais monter, mais d'abord
j'achète le journal.

Passé-composé.

Leçon 9 : P. III

Elle est partie.

ils sont partis.

Leçon 12 : P. 143.

Qu'est-ce que vous avez vu ?

Imparfait :

Leçon 11 : P. 131.

Quand je suis passé, le feu était
vert pour moi.

Leçon 5 : P. 53.

Avant, il pensait que c'était des
voleurs.

Maintenant, il pense que ce n'est
pas vrai.

C'était des histoires de Robert
et Denis.

Impératif.

Leçon 5 :

Assieds-toi.

Samir, prends ton sac et
vas à ta place

Leçon 3 :

appelez la police.

Il est clair qu' "Alouette" est beaucoup plus riche que le F.P.D. dans cette catégorie de verbe ; on remarque que l'imparfait et le passé-composé ne sont pas introduits par le F.P.D.

Locutions verbales.

Leçon 12 : P. 57.

Avoir +...

J'ai froid.

J'ai faim.

Ça fait mal aux yeux.

Faire...

Je fais la vaisselle.

Je fais le ménage.

Il fait noir.

Il fait chaud.

Leçon 13 : P. 65.

Avoir perdu (gagné).

Tu n'as pas de chance.

Tu as perdu.

Leçon 9 :

Vous avez de la chance.

Leçon 11 : P. 131.

Allez, vous avez tort.

Vous avez raison (P. 132).

Intensité et comparaison.

P. 59.

Tu as du travail ? Oui, j'ai
un peu de travail, et toi ?
Moi, j'ai beaucoup de travail.

Leçon 7 :

Oui, j'aime bien.

P. 31.

Elle est très jolie.
Est-ce qu'il peut mettre sa
chemise blanche toute neuve.

Leçon 9 : P. 100.

Merci beaucoup, vous êtes très
gentil.

Leçon 10 : P. 117.

Moi, je vais prendre un café
bien chaud.

Moi, j'aime mieux une glace.

P. 68 : Texte de lecture.

A la télévision française, il y'a
un jeu très intéressant qui s'ap-
pelle "le mot le plus long".

La négation :

Leçon 4 : P. 10

Et ces élèves près de la porte, c'est Mrac ?

Ce sont aussi des camarades de
classe ? Non, ils sont dans une
autre classe.

Leçon 1 : P. 12.

Non, c'est Pierre.

Leçon 6 : P 19.

Toi et ton frère, vous n'avez
jamais rien.

Leçon 4 : P.41.

Ils ont des armes ? Je... je
ne sais pas.

Tableau ; P. 21.

Est-ce qu'	Tu as		...
	Vous avez	un	...
	J'ai		...
	il } a	une	...
	elle }		...
	vous avez		...
	nous avons	des	...
	ils } ont		...
elles }		...	

Non,	Je		ai	
	tu		as.	
	vous		avez	rien
	il	n'	a	PAS DE
	elle			
	nous		avons	
	vous		avez	rien
	ils		ont	
elles				

Leçon 8 : P. 31/32.

Et il n'a pas de pantalon
non plus, je suppose.
Il n'y a plus de billet.

Il est clair que le F.P.D. présente beaucoup plus de formules de négation qu' "Alouette" mais l'inconvénient est que la négation à l'aide de "ne... rien", une des formules les plus difficiles, est présentée avant "ne... pas" qui est plus facile. "Toi et ton frère, vous n'avez jamais rien" étant la première phrase négative. En outre, il y'a "jamais" dans cette phrase qui peut servir à elle seule de particule de négation. De plus, "ne...pas" n'est présenté que dans le tableau ci-dessus, sans aucun support de phrase.

Or, cette présentation en cases paradigmatiques ne facilite pas la compréhension des apprenants, surtout arabophones et dont la première langue étrangère est l'anglais, d'autant plus que ces deux langues expriment la négation à l'aide d'une seule particule ou bien sans particule autonome, comme dans les phrases anglaises qui comportent "nothing" exprimant la négation dans une phrase où la forme ne l'exprime pas.

Si donc, nous admettons que pour comprendre des notions linguistiques nouvelles, les apprenants ont toujours recours à des pré-acquis, on remarque alors que le passage de l'anglais au français, d'après la présentation de la négation dans le F.P.D. se fait de la façon suivante :

+I have no book

Je n'ai pas de livre.

+I have nothing.

Je n'ai rien.

Malgré la différence du nombre des particules dans les deux premières phrases, elles peuvent être comprises car elles contiennent chacune des particules exprimant la négation. Par contre, dans les deux autres phrases, la négation est moins facile à comprendre : parce-que la phrase anglaise admet une forme affirmative.

A mon avis, il aurait été préférable de présenter la forme négative "ne...pas" avant la forme : "ne... rien", et de les intégrer dans des phrases.

Les compléments.

Complément d'attribut du sujet.

Leçon 5 : P. 14.

Il est là son sac.

Leçon 2 : P. 19.

Regardez ! c'est Martine à la télé.

Complément d'objet.

Leçon 6 : P. 19.

Ecrivez une lettre à votre tante.

Leçon 1 : P. 20.

Voilà un cadeau pour vous, Mademoiselle.

Leçon 4 : P. 45.

Ils ont un disque de Sylvie Vartan.

Construction de l'infinifif complément

Leçon 9 : P. 100.

Vous pouvez rouler.

Complément de manière et de moyen

Comment interrogatif.

Leçon 2 :

Leçon 2 : P. 21.

Comment vous appelez-vous ?

Comment vous vous appelez ?

Moyen.

P. 46.

Leçon 12 : P. 152.

Je rentre chez moi en taxi

Il est parti en voiture.

(voiture...)

Il rentre chez lui à pied.

Avec : signe d'accompagnement.

Leçon 8 : P. 31.

Leçon 8 : P. 95.

Je vais au théâtre avec

Viens avec moi.

Abdou.

Comme.

Leçon 8 : P. 96.

Les gendarmes français ne sont

pas comme ça.

Leçon 4 : P. 10.

Moustafa, tu vois cette fille
à droite d'Amina, c'est
Ilham. Et tu vois ce garçon
à gauche de l'arbre ? et ces
élèves près de la porte, ce
sont aussi des camarades de
classe.

Non, ils sont dans une autre
classe.

Leçon 5 : P. 14.

Samir cherche son sac sous
la table.
Monsieur, il est là son sac
sur le banc, à côté de Gamal.

Leçon 10 : P. 126.

Elle arrête sa voiture quand
elle voit, sur la route, un
monsieur qui fait du stop.
Il ne peut pas monter dans la
voiture.

Expressions de temps :

La datation.

Leçon 11 : P. 50/51.

Le Vendredi est un jour
agréable.
Oh, oui, mais le samedi
matin, je suis seule à la

Leçon 4 : P. 40.

Présentation : donner la date
du jour (introduire le nom du
mois).
Aujourd'hui, c'est le ...

maison, enfin !

Leçon 14 :

Les enfants, Aujourd'hui
nous allons faire un pique-
nique.

Qu'est-ce qu'il fait main-
tenant ?

Qu'est-ce qu'il va faire
tout à l'heure ?

Leçon 6 : P. 19.

Toi et ton frère, vous
n'avez jamais rien.

Leçon 10 : P. 42.

Les filles ont toujours
des tas de choses dans leur
sac.

Leçon 14 : P. 73.

Oh, je suis déjà fatigué.

Mona, Magda, aidez votre père.

Vous allez lui donner les assiettes
en plastique, les fourchettes, les
couteaux et puis aussi les verres.

Demander : c'est le combien
aujourd'hui ?

Leçon 5 : P. 50.

Demander la date du jour :

Ajouter : et hier ? C'était
quel jour ?

Au commissariat ?

maintenant ? Ah, mais non.

Leçon 9 : P. III.

Une minute avant le départ.

Leçon 12 : P. 147.

Tu as les billets de théâtre ?

Non, mais je vais passer au
Théâtre à 3 heures.

Tu viens ?

Je vais venir, mais d'abord je
téléphone.

Leçon 10 : P. 126.

Elle arrête sa voiture quand
elle voit sur la route un
monsieur qui fait du stop.
... il pleut encore.

P. 118.

Le film va commencer dans cinq
minutes.

P. 122.

J'y vais tous les jours avec des
amis et un groupe de filles très
sympathiques.

Les expressions de coordination
et d'opposition

Leçon 1 : P. 1.

Abdou et Amina.

Leçon 5 : P. 14.

Mais Monsieur, il y'a
Samir, à ma place.

Leçon 2 : P. 19.

Marc et Pierre.

Leçon 8 : P. 89.

Mais c'est douze francs la place.

Leçon 8 : P. 31.

Tu n'as pas de robe, et ta
robe blanche ? Elle est
très jolie, pourtant.

Leçon 3 : P. 31.

Vous êtes policier, Oui ou
non ?

Phrases subordonnées complétives
introduites par que.

Leçon 4 : P. 46.

Je vous dis que les voleurs
sont à la banque.

Interrogation.

Leçon 3 : P. 7.

En quelle classe es-tu ?
Oui, tu es nouveau ?
(intonation).

Leçon 4 : P. 10.

Qui est-ce ?

Leçon 1 : P. 26.

Elle est là ? (intonation).
Qui est-ce ?

Leçon 3 : P. 31.

Vous êtes policier, oui ou non ?

Leçon 6 / P. 19.

Est-ce que tu as aussi
une enveloppe ?

Qui a des timbres ?

P. 34.

Où est Pierre ?

Leçon 7 : P. 25.

A qui est ce cahier ?

Où sont les cahiers ?

Leçon 9 : P. 41.

Quelle heure est-il ?

P. 36.

Pouvons-nous manger

s'il vous plait ?

Leçon 2 : P. 32.

Comment est le costume

d'Abdou ?

Pourquoi les enfants sont-

ils à la maison ?

P. 35.

Qu'est-ce que c'est ?

P. 38.

Quoi ? Qu'est-ce que c'est ?

Leçon 4 : P. 42.

A qui sont les armes ?

P. 46.

Qu'est-ce que vous dites ?

Leçon 7. P. 77.

Les cigarettes américaines

c'est combien ?

Leçon 8 : P. 32.

Quelle heure est-il ?

P. 92.

A quelle heure commence le

film ?

P. 102.

Où est-ce que vous allez ?

Leçon 5 : P. 15.

Que cherche Samir sous la table ?

Leçon 10 : P. 119.

Quand, pars-tu aux Etats-Unis ?

Combien coûte un balcon ?

Leçon 12 : P. 56.

Qu'est-ce que vous faites sur votre lit ?

Leçon 13 : P. 64.

Qu'est-ce que c'est ?

Leçon 12 : P. 146.

Il y'a des témoins ?

Leçon 9 : P. 36.

Est-ce qu'il y'a du poisson ?

Réponse à la négation.

Leçon 12 : P. 143.

Il n'y a pas de témoins ?

Si, nous deux.

CHAPITRE 3 :/

G R A D A T I O N.

Après avoir choisi les éléments linguistiques que l'on désire enseigner, il est nécessaire de les grouper, de les organiser en séquences de manière à faciliter leur apprentissage. "Toutes les parties doivent être liées ensemble de manière à ce qu'une partie découle de l'autre et que les unités subséquentes incluent les précédentes. Tout ce qui précède constitue une étape vers ce qui suit et la dernière étape doit être unie à la première par une continuité d'embranchement"(I).

Si les deux termes "progression" et "gradation" sont utilisés pour désigner la manière de grouper et d'ordonner les éléments linguistiques d'un cours, il est à mon avis préférable d'utiliser le terme de "gradation" à celui de "progression" parce-que : "dans une progression, il y'a nécessairement un mouvement vers le haut ou vers l'avant un accroissement. Le terme de gradation suggère aussi non seulement l'action d'ordonner ou d'aligner la langue ou les faits linguistiques, mais

(I) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" : P.283.

peut tout aussi bien en désigner le résultat, le produit final"(1).

Après avoir groupé et divisé en séquences, il est important d'ajouter des révisions sous forme de reprises ou "d'échos". Comme l'a souligné R. GALISSON : "Une progression satisfaisante intègre nécessairement ce qu'on appelait jadis les leçons-révisions. En effet, la révision sous forme de reprises ou "d'échos" systématiques distribués régulièrement doit être un éléments dynamique interne de la progression et non un arrêt" contrôle "de rattrapage"(2).

En admettant que le groupage, la séquence et les reprises régulières constituent la gradation, nous allons porter notre attention sur les deux premières étapes, séparément, quant aux reprises, nous les avons notées dans le chapitre concernant l'inventaire lexical et grammatical, au début de cette partie. Lorsqu'il s'agit de traiter des éléments linguistiques constituant un système, on peut avoir des répétitions et des redondances, dans les différentes parties, parce-qu'un élément lexical peut être traité deux fois, dans les sous-titres de groupage lexical et de groupage structural ou grammatical.

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" : P280.
(2) R. GALISSON & D. COSTE : "Dictionnaire de Didactique des Langues" Hachette 1976 / P. 447.

3.I. GROUPEMENT :

Le groupage, comme le voit MACKEY, répond à la question : "quels sont les éléments qui doivent être enseignés ensemble ?"(1).

Pour répondre à cette question, je cite encore MACKEY : "On doit enseigner ensemble les éléments apparentés, de même, on doit enseigner ensemble les éléments opposés parce-que placés parallèlement, ils deviennent compréhensibles, et l'enseignement de l'un sert d'appui à l'enseignement de l'autre. Le parallélisme tient lieu d'une plus grande clarté, d'une meilleure compréhension. On ne doit négliger aucune occasion d'établir des parallèles."(2). Ainsi, sous le titre "groupage", nous allons traiter des groupages lexical et grammatical.

3.I.I. Groupage Lexical :

Les unités lexicales sont groupées par association. Les prépositions "devant" et "derrière" associées par contraste, sont présentées ensemble. Deux leçons plus tard, sont associées des locutions adverbiales de localisation : "à gauche, à droite, près de et à côté de".

Le vocabulaire désignant les objets de classe est présenté à la leçon 5 et comporte les vocables suivants :

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" Didier/1972 / P. 283. (2) Id.

"banc, chaise, cahier, livre, table et place ; crayon, stylo, gomme, règle etc..."

Le vocabulaire de correspondance est présenté à la leçon 6 : "carte, enveloppe, lettre et timbre". Dans la même leçon sont présentés quelques vocables de parenté : "frère, père, tante et maman". Toujours dans la même leçon, nous trouvons les noms de couleurs : "rouge, vert, jaune" et les adjectifs qui en découlent. Puis : "blanc, bleu, marron et noir" et les adjectifs : "joli et grand" en notant que "petit" qui est contrastif à ce dernier n'est pas introduit par la méthode, malgré le fait qu'il est l'adjectif le plus fréquent. (petit : F. 863), (grand : F. 428)(I).

Les vocables de vêtements sont introduits ensemble à la leçon 8 : "pantalon, chemise et chemisier ; pantalon, costume, blouse et chemisier ; blouse, jupe, costume, cravate et foulard ; robe et bas." Dans la même leçon, on trouve des adjectifs contrastifs comme "long, court ; propre et sale".

Le vocabulaire d'alimentation et de restaurant est présenté ensemble, soit : "Restaurant, menu, addition ; les boissons : café, chocolat et thé ; crème et glace ; poisson, rôti et riz ; fruit et mangue sont associés par inclusion".

(I) G. GOUGENHEIM : "L'Elaboration du Français Fondamental 1er degré" / Didier / P. 114.

pronoms : "ils et elles". Toutes ces unités sont présentées en groupes. Les adjectifs possessifs : "mon, ma, ton, ta, son et sa" et les prépositions "sur et sous" sont présentés en groupes associés.

Les adverbes de négation sont présentés ensemble. A la leçon 6, nous trouvons les formes : "ne...pas, ne...rien et ne jamais rien" et à la leçon 8, sont introduites les formes : "ne...non plus et ne...plus".

Les adjectifs partitifs sont présentés ensemble soit : "il y'a du, il y'a de la... et il y'a des...".

Pour les expressions de cause, "pourquoi et parce-que" elles sont aussi présentées ensemble. L'accord de l'adjectif en nombre et en genre est présenté à la leçon 6, surtout en ce qui concerne les adjectifs qui ont leur féminin en "e" et leur masculin en "s", c'est-à-dire, les formes régulières.

Au niveau du verbe, cinq verbes en "er" sont présentés ensemble à la leçon 5.

On constate donc que les éléments grammaticaux sont présentés, de par leur nature, de façon associative, ce qui rend leur compréhension plus facile.

3.2. SEQUENCE :

La manière séquentielle de présentation des éléments linguistiques doit répondre à la question : quels sont les éléments qui précèdent ceux qui suivent ?

Pour ordonner les éléments de façon à ce qu'ils soient liés ensemble ; on doit savoir que : "chaque nouvel élément devrait confirmer ce qu'on a enseigné et paver la voie à ce qui va suivre. On devrait faire assimiler une signification avant que d'autres ne soient enseignées et ces significations devraient avoir des rapports ou des liens très étroits avec celles qui sont connues"(1).

Pour ordonner la matière linguistique de cette manière, on devrait enseigner les unités les plus grandes avant les unités les plus petites et on devrait disposer la matière "de façon à ce que le peu vienne avant le multiple, le bref avant le long, le simple avant le complexe, le général avant le particulier, la proximité avant l'éloignement, l'analogue avant l'exceptionnel et le régulier avant l'irrégulier"(2).

Si on veut faire la liste des critères de séquence, on peut dire que les éléments doivent être ordonnés d'après

(1) W.F. MACKAY : "Principes de Didactique Analytique" P. 283.

(2) Même ouvrage, P. 283/284.

"leur régularité, simplicité, complexité contrastive, utilité et efficacité pédagogique"(I).

Mais ces critères sont parfois contradictoires dans la mesure où, par exemple, l'élément le plus régulier n'est pas forcément le plus utile, ou encore l'élément irrégulier se trouve être l'élément le plus utile, comme dans le cas du verbe être.

3.2.I. Séquences lexicales.

De même que les unités lexicales sont tributaires des thèmes, les mots concrets doivent être introduits avant les mots abstraits, parce-qu'ils sont plus faciles à expliquer, ne serait-ce que parce-qu'il est aisé d'en trouver des exemples. Ainsi, il serait logique que le vocabulaire de classe soit introduit dès le début car il constitue le support lexical de la vie de tous les jours.

Lorsque nous examinons les deux premières leçons des méthodes que nous avons comparées, nous remarquons que le F.P.D. introduit dans la première leçon : les substantifs "Monsieur et Professeur", l'adverbe interrogatif "comment", le verbe : "s'appeler" et l'expression : "bonjour". Il est

(I) D.A. WILKINS : "Facteurs Sémantiques, Situationnels et Linguistiques dans une Approche Conceptuelle de l'Etablissement d'un Programme" : Etudes de Linguistique Appliquée n°16/P.118.

logique d'introduire ces unités utiles aux présentations entre les différents interlocuteurs.

Dans sa 2^{ème} leçon, le F.P.D. introduit les substantifs : "classe, fille, garçon et nom", les adverbes : "alors et bien", le verbe "être" l'interjection : "bon !" et l'expression : "c'est..... n'est-ce pas ?". Les substantifs introduits sont faciles à expliquer en disant son nom ou en désignant un élève par son nom. L'introduction du verbe être est naturelle dans la mesure où il s'agit du verbe le plus utilisé (être : F. I4.083)(I). L'expression : "c'est...n'est-ce pas ?" n'est pas, non plus, difficile à faire comprendre en tant qu'expression toute faite. Peut-être que ce qu'il y'a de plus difficile, finalement, est d'expliquer les adverbes "alors et bien".

Pour "Alouette", la leçon I introduit les substantifs "docteur, madame et monsieur", l'adverbe "bien", les verbes : "s'appeler, parler et être" et beaucoup d'expressions utilisées en langage parlé, comme "ça va, oui, ça va, merci, une minute, bonjour, bonsoir et salut". Le mot docteur est assimilé, systématiquement, à son homologue anglais : "doctor" ; il n'est donc pas difficile d'en faire saisir le sens.

La leçon 2, introduit 23 substantifs parmi lesquels les mots communs avec le F.P.D. sont : "garçon, fille et nom".

Les autres sont : "cinéma, disque, lettre, montre, paquet, photo, porte-clés, stylo, téléphone, télé et journal". Sont aussi cités des noms de peuples, de nationalités, dérivés de noms de pays dont la prononciation est voisine à l'anglaise. C'est ainsi que nous rencontrons : "américain, grec, grecque, italien et mexicain".

Les mots "acteur, actrice, chanteur, chanteuse" sont un peu plus difficiles à expliquer, mais peuvent l'être par des photos, quant au mot "cadeau", il me semble encore plus ardu.

De plus, sont cités les adjectifs qualificatifs : "blond(e) et joli(e)", le verbe "regarder", l'interjection "ah" et les expressions "bravo, vite, regardez et quoi?".

"Alouette" contient donc plus de mots que le F.P.D. dans les deux premières leçons.

Jusqu'à la leçon 5, le F.P.D. introduit de plus en plus d'unités lexicales utilisées en classe :

-A la leçon 3 : "Bienvenu, français et première" ; et les adjectifs : "deux et nouveau".

-A la leçon 4 : "ami(e), arbre, cour, camarade, élève et porte" auxquels il faut ajouter : "voir" et les locutions adverbiales "à droite, à gauche, à côté de et près de".

-A la leçon 5 : "banc, cahier, chaise, crayon, gomme, leçon, livre, place, règle, sac, stylo et table" avec les verbes : "aller, écouter, chercher, commencer, fermer, prendre et s'asseoir".

"Alouette" dans les leçon 3, 4 et 5 présente 33 substantifs parmi lesquels sont cités : les jours de la semaine (leçon 4), des vocables liés à un thème où il est question d'un bandit armé (leçon 3), **soit** les mots suivants : "agent, banque, police, policier, commissariat, revolver et voleur". Le vocabulaire concernant la circulation et le transport se trouve à la même leçon : "circulation, voiture, et bicyclette". Nous trouvons aussi les verbes "écrire et régler" et à la leçon 4 : "les verbes : "avoir, dire, gagner, savoir et penser". A la leçon 5 : "s'amuser, aller, faire, sortir, téléphoner, tirer et venir".

Jusqu'à la leçon 5, la différence entre les deux méthodes réside dans le fait que le F.P.D. ne présente pas autant de matériel lexical qu' "Alouette". Jusqu'à la leçon 4 incluse, elle introduit seulement 15 substantifs et trois verbes : "s'appeler, être et voir". La leçon 5 à elle-seule, introduit douze substantifs et 5 verbes. Il semble donc que la pauvreté lexicale du F.P.D. ne concerne que les premières

quatre leçons.

En revanche, "Alouette" dès la leçon 2 introduit plus d'une vingtaine de substantifs et un verbe ; à la leçon 3, plus de quinze substantifs et deux verbes ; et à la leçon 4 : dix substantifs et 5 verbes et à la leçon 5 : onze substantifs et 7 verbes.

Il nous semble donc qu' "Alouette" présente, dès le début, un matériel lexical suffisant et bien dosé d'une moyenne d'une dizaine de substantifs par leçon avec des pics de vingt-trois et dix-neuf pour les leçons deux et six.

Les deux dernières leçons de cette méthodes sont surtout des leçons de révision, ce qui explique que peu de mots nouveaux y sont introduits.

Ce matériel lexical est toujours tributaire d'un thème et c'est pourquoi qu'"Alouette" introduit dès le début des vocables qui ne sont pas liés à la vie de classe ou bien des mots abstraits au contraire du Français par le Dialogue qui consacre les premières cinq leçons à la vie de la classe et en conséquence, on trouve le vocabulaire de classe qui est le vocabulaire concrêt introduit premièrement.

Enfin, on peut dire que le matériel lexical du F.P.D. est déficient dans les premières quatre leçons.

3.2.2. Séquences grammaticales :

3.2.2.1. Les mots grammaticaux :

Les mots grammaticaux constituent 1% du matériel linguistique, alors qu'ils représentent la moitié du langage parlé.

Les pronoms personnels atones sont présentés dans les cinq premières leçons par les deux méthodes.

Le F.P.D. présente :

- A la leçon 1 : Les pronoms personnels : "je, moi ; tu et toi".
- A la leçon 2 : "Il, elle et vous".
- A la leçon 3 : "nous".
- A la leçon 4 : "ils et elles".

"Alouette" commence par les pronoms "il, elle, moi et toi" dès la leçon 1 ; à la leçon 2 : elle introduit "vous" ; "tu et je" sont présentés à la leçon 3, et "ils et elles" à la leçon 4, et enfin, "nous" à la leçon 5.

En plus des pronoms personnels cités ci-dessus : les articles indéfinis : "un, une, des" et les articles définis "le, la, les", les adjectifs possessifs "mon, ma, ton, ta", la conjonction "et", les adverbes "oui et non", l'adverbe interrogatif "où" sont tous introduits dans les cinq premières leçons par les deux méthodes, mais pas dans le même ordre.

Par exemple, le F.P.D. introduit l'adverbe "oui" à la leçon 2 et l'adverbe "non" à la leçon 4, alors qu' "Alouette" introduit les deux adverbes dès la leçon une.

3.2.2.2. Le verbe, la flexion et le temps.

Dès la leçon I, les deux méthodes introduisent le verbe "s'appeler" mais pas à la même forme flexionnelle. Le F.P.D. l'emploie aux 1ère et 2ème personnes du singulier, la 2ème personne du pluriel et les troisièmes personnes du singulier et du pluriel étant introduites à la leçon 2. "Alouette" se contentant d'introduire le même verbe seulement à la 3ème personne.

Nous trouvons normal de présenter ce verbe dès la première leçon car il sert aux présentations.

Dans la leçon I, "Alouette" introduit le verbe être dans sa forme impersonnelle "c'est" et à la 3ème personne du singulier, de même que les formes interrogatives correspondantes, soit par intonation soit au moyen du pronom relatif "qui". On trouve aussi le verbe "parler".

Le F.P.D. introduit le verbe être à la leçon 2 à la 3ème personne du singulier.

Le verbe avoir est introduit par "Alouette" dès la

leçon 3 et à la 3ème personne du singulier, et à la leçon 4, les verbes être et avoir sont employés à la 3ème personne du pluriel dans laquelle la discrimination phonétique et phonologique des sons pertinents /s/ et /z/ est bien nette, [ils] [ilz] à cause de l'opposition et c'est cette faculté d'opposition et de parallélisme soulignée par MACKEY, (voir supra) qui importe.

Ainsi, "Alouette" introduit à la leçon 4, les verbes "dire, gagner, savoir et penser" au moyen de phrases subordonnées par que. A la leçon 5, elle introduit les verbes avoir et faire à la 2ème personne du pluriel, ainsi que les verbes tenir et venir.

On voit donc que dans les cinq premières leçons, "Alouette" introduit six des douze verbes les plus fréquents : "être, avoir, dire, savoir, faire et aller", et trois des douze premiers verbes dits d' "actions courantes" "écrire, parler et aller".

Par contre, le F.P.D. dans ses cinq premières leçons n'introduit que deux des verbes les plus fréquents : "être et aller" et ce dernier étant employé à l'impératif, et au présent de l'indicatif seulement à la leçon 8. En ce qui concerne les verbes dits "d'actions courantes", nous trouvons seulement "voir, aller et prendre". Ces deux derniers étant uti-

جامعة بوبكر بلقايد * تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

Page 12 : Leçon 4.

VERBE ETRE.

Est-ce que Est-ce qu'	Tu es.....	?	Oui	Je suis.....	S I N G U L I E R P L U R I E L
	Vous êtes.....			Tu es.....	
	Je suis.....			Vous êtes.....	
	Il est.....			Il est.....	
	Elle est.....			elle est.....	
	Vous êtes.....			Nous sommes.....	
	Nous sommes.....			Vous êtes.....	
	Ils sont.....			Ils sont.....	
	Elles sont.....			Elles sont.....	

VERBE AVOIR.

Page 20 : Leçon 6.

Est-ce que Est-ce qu'	Tu as.....	?	Oui	J'ai.....	S I N G U L I E R P L U R I E L
	vous avez.....			Tu as.....	
	J'ai.....			vous avez.....	
	Il a.....			Il a.....	
	Elle a.....			elle a.....	
	Vous avez.....			Nous avons.....	
	Nous avons.....			Vous avez.....	
	Ils ont.....			Ils ont.....	
	elles ont.....			Elles ont.....	

Cette présentation des verbes sous forme de tableaux qui donne des phrases non complètes et non contextualisées, conduit l'élève à un apprentissage mécanique facilement atteint par répétition mais qui n'aboutit pas à leur intégration.

Par contre, "Alouette" introduit les formes verbales dans des séquences organisées, par exemple : à la leçon 3, le verbe avoir est introduit à la 3ème personne du singulier, à la leçon 4, à la première personne du singulier et à la 3ème personne du pluriel ; la compréhension de ces différentes formes étant facilitée par l'utilisation de l'opposition.

Exemples :

Leçon II : Opposition présent/imparfait.

"Le feu est rouge/ le feu était rouge".

Corrélation passé-composé/imparfait.

"Quand je suis passé, le feu était rouge".

Leçon I2 : Présent/ passé-composé :

"Vous voyez/vous avez vu".

Futur/passé-composé :

"Pierre a téléphoné ? Non, mais il va téléphoner".

Présent/ Futur.

"Tu regardes la télé ? Non, mais je vais regarder".

"Je vais venir, mais d'abord, je téléphone".

Il faut ajouter ici quelques remarques sur le groupage thématique. Le F.P.D. comporte 14 leçons dont les 5 premières sont liées à la vie de classe, la leçon 6, sur la correspondance, mais elle ne montre pas comment écrire une lettre ou une carte postale, elle présente seulement des vocabulaires concernant la correspondance dont elle omet le mot adresse, alors qu' "Alouette" présente à la leçon 8 : P. 46 des lettres écrites.

La leçon 8 qui est intitulée, "une sortie manquée", touche de loin le thème loisir en indiquant que les enfants vont au théâtre. La leçon 9 est sur le restaurant. La leçon 10 touche le thème "transport". La leçon 11 "un jour de congé" parle de : comment les enfants passent leurs jours de congé. La leçon 12 "la sieste" parle de ce que font les enfants l'après-midi. La leçon 13 "jeux" est sur les jeux domestiques infantins. La leçon 14 "le pique-nique" concerne le loisir.

Ainsi, à part les six leçons consacrées à la vie de classe et qui sont automatiquement bien liées, il n'y a aucun lien entre les autres leçons ou thèmes sauf le fait que les personnages des 6 premières leçons réapparaissent aux leçons 8, 9 et 10. Les 4 dernières leçons sont totalement coupées.

En revanche, dans "Alouette", les thèmes sont bien organisés en unités. Chaque unité comporte entre deux et trois

leçons et "constitue un ensemble thématique avec des personnages qui lui sont propres mais dont certains, jetant un lien d'un dossier à l'autre réapparaissent parfois plus avant(I)".

Ainsi, les douze leçons du manuel sont groupées en cinq unités bien distinctes.

(I) "Alouette". Livre du Professeur. Avant-Propos/ P. 2.

CHAPITRE 4 :

P R E S E N T A T I O N .
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

"Présentation veut dire communiquer quelque chose à quelqu'un". (1) Il nous intéresse ici de voir ce "Que voit l'élève lorsqu'il ouvre son manuel ? Quelle quantité de faits linguistiques lui présente-t-il ? Comment les formes et les significations de la langue lui sont-elles enseignées ? Est-ce que la quantité et la qualité de l'enseignement varient d'une partie du manuel à l'autre ? Voilà quelques questions auxquelles on doit répondre en analysant la présentation ?" (2).

Or, "l'enseignement d'une langue suppose la présentation, à la fois, du contenant ou la forme (expression) et du contenu, et il serait judicieux de traiter séparément chacun d'entre eux" (3).

4.1. LE CONTENANT (L'EXPRESSION).

Dans cette partie, on doit s'intéresser aux formes linguistiques présentées, l'ordre dans lequel elles sont enseignées et l'intervalle qui les sépare, ainsi que le mode de transmission du matériel.

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" P.312.

(2) Même ouvrage, même page.

(3) Même ouvrage, page 313.

4.I.I. Langue parlée et langue écrite :

Le F.P.D. présente tout son matériel par écrit, c'est donc une méthode par lecture si l'on peut dire. Elle présente les différentes formes linguistiques en dialogues auxquels sont liées quelques images (au maximum : trois) pour en faciliter la compréhension .

Nous pensons donc que cette méthode privilégie la forme écrite bien que, les auteurs disent : "que de la leçon I à la leçon 3, incluse, l'oral est dominant"(1), et personnellement, je ne vois pas très bien où est cette dominance.

En outre, les auteurs ajoutent : "en cinq ou six périodes, il s'agit de créer chez l'élève de nouvelles habitudes auditives et articulatoires" 2). Il m'est aussi difficile de comprendre comment créer des habitudes auditives et articulatoires lorsque le matériel est présenté sous forme écrite, même si on fait répéter les phrases aux élèves.

A mon avis, la créations des nouvelles habitudes auditives et articulatoires est presque impossible pour les raisons suivantes :

-La période proposée pour cette acquisition est si courte

(1) "Le Français par le Dialogue" -Présentation P. VIII.

(2) Même ouvrage, même page.

(cinq ou six fois quarante minutes), or, nous avons vu que les premières leçons étaient déjà pauvres en matériel lexical, cela nous paraît donc tout à fait insuffisant.

-En outre, le matériel est présenté sous forme écrite, en caractères romains, caractères avec lesquels les élèves sont déjà familiarisés par leur pratique de l'anglais. Or, si leur connaissance de l'anglais va leur faciliter la lecture du français, par contre, elle va constituer un désavantage en ce qui concerne la prononciation, car dans les mots qui s'écrivent de la même façon, c'est la prononciation anglaise qui apparaîtra spontanément, ou qui influencera la prononciation française.

Exemple :

Dans les deux langues, le mot "table" s'écrit de la même façon ; mais en anglais, il se prononce : (t b l) et en français (tabl).

-De plus, le choix des unités lexicales du F.P.D. prouve que c'est la langue écrite qui est enseignée parce-que nous y trouvons peu d'interjections, d'hésitations et d'expressions fréquentes dans le langage parlé.

Alors qu'à l'opposé : "Alouette" les emploie beaucoup plus. Les expressions que nous allons énumérer ci-après existent dans "Alouette" mais ne sont pas présentes dans le F.P.D. ;

Il s'agit de :

"Salut, une minute, Ah vite, regardez, quoi ? mais non, ça ne va pas, non d'accord, ah bon, pardon, bonne chance, bon voyage, à bientôt, ça alors, menteur, chauffard, vous voyez, je vous en prie, mais d'abord".

L'autre remarque que l'on veut faire est la place accordée, toujours dans cette méthode, au pronom indéfini "on", employé souvent pour "nous" dans la langue parlée⁽¹⁾, alors que le F.P.D. ne le présente qu'au niveau des consignes.

Autre différence importante, "Alouette" n'utilise la forme écrite qu'à la fin de la leçon 5, c'est-à-dire environ au 4ème mois de scolarisation, les leçons précédentes s'appuyant sur des dessins ou des images-situations correspondant aux énoncés transmis pour le maître. Alors que le F.P.D. introduit la forme écrite dès le début.

Les auteurs du F.P.D. notent : "de la leçon 4 à la leçon 14, la nécessité d'un départ oral ne doit pas nous faire oublier que l'objectif, à moyen terme, est de donner à l'élève une compétence dans le domaine de l'écrit (compréhension d'un texte et expression écrite, même modeste). En conséquence, dès la leçon 4, les activités centrées sur la langue écrite appa-

(1) G. GOUGENHEIM & Autres : "L'Elaboration du Français Fondamental du Premier degré" P. 122.

raissent et vont constamment se développer au fil des leçons jusqu'au terme du programme"(I).

La lecture du paragraphe précédent attire notre attention sur une éventuelle différence de présentation des quatre premières leçons puisqu'elles sont supposées insister sur une pratique **orale**, or, la seule différence que nous ayons perçue est l'introduction des exercices écrits et des textes de lecture à la leçon 4.

La leçon I qui ne comporte que quatre phrases :
-"bonjour, bonjour Monsieur, je m'appelle..., et comment t'appelles-tu ?"

présente une phrase d'entraînement phonétique à la suite du dialogue, et un exercice de répétition des formes linguistiques présentées. Ces deux phrases se poursuivant jusqu'à la leçon I2 et à la fin du manuel.

A la leçon 3 : introduction de questions ayant pour but de contrôler la compréhension du dialogue, méthode utilisée jusqu'à la fin du manuel.

N'oublions pas, non plus, qu'en ce qui concerne les textes de lecture, l'avant-propos de la méthode ne les considère pas comme faisant partie intégrante de la méthode, et

(I) "Le Français par le Dialogue" Présentation : P. VIII.

ils peuvent donc être négligés.

Nous n'avons donc trouvé aucune différence réelle entre la partie dite "orale" du manuel et sa partie "écrite".

Pour résumer, nous pouvons dire que le F.P.D. présente la forme écrite de la langue, alors qu' "Alouette" n'enseigne que la langue orale pendant les quatre premiers mois, avant de présenter la forme écrite.

Nous allons essayer de voir maintenant pourquoi les méthodes présentent leur matériel sous ces formes ?

La langue, sous sa forme parlée, est le moyen de relation le plus "naturel" si l'on peut dire, alors que sa forme écrite ne doit être vue que comme une **conversion** de la forme orale. La parole est une faculté propre à tous les êtres humains (sauf en cas de maladie ou de handicap) alors que lecture et écriture sont des acquisitions pratiquées par un petit nombre de personnes. On peut aussi ajouter que la forme orale est aussi la forme la plus active et donc ajoute ainsi aux motivations de l'élève. Ainsi, elle doit donc être apprise d'abord parce-que :

"On peut transférer la capacité de parler en capacité d'écrire une fois que l'on sait comment tracer la forme des lettres ou des caractères et lorsqu'on a appris à épeler les mots ; en revanche, on ne peut pas transférer la capacité de parler parce-qu'en parlant nous devons accomplir toutes les actions complexes de l'expression simultanément dans un laps de temps très limité. Lorsque nous écrivons, il nous est possible de séparer ces actions complexes et de les accomplir en répartissant notre temps sur une période plus étendue"(1).

Enfin, il n'y a pas de rapport conséquent entre les lettres et les substances phoniques qu'elles représentent. Exemple : la lettre "C" se prononce (k) nombre de fois, la même lettre se prononçant (s) dans d'autres mots. La lettre "S" se prononce (z) entre deux voyelles et (s) ailleurs.

Parfois, il peut exister plus de substance phonique qu'il n'y a de lettres pour les traduire. Par exemple [gz] est représenté par la lettre "x" dans le mot "exemple" [gzāplə]. L'inverse est également vrai : un même phonème [ʃ] qui est représenté par les deux lettres "c" et "h" comme dans le mot "blanche" [blāʃ]. Ainsi, si l'élève prononce les mots comme il les écrit, sa conversation devient incompréhensible.

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" : PP.

Voilà les raisons pour lesquelles l'introduction de la forme orale doit précéder celle de la forme écrite, même si l'objectif du cours est de donner à l'élève une compétence de la langue écrite.

Celà n'empêche pas de dire qu'un intervalle considérable entre l'introduction de la langue parlée et de la langue écrite aura comme conséquence d'amener l'élève à développer son propre système orthographique ; ce qui donnera des transcriptions telles que : "feeneesay et chantay" pour finissez et chantez, transcription qui lui semble nécessaire pour une meilleure assimilation. Mais finalement, ces fautes sont facilement corrigées dès que la forme écrite est introduite.

4.I.2. Transmission des formes :

4.I.2.I. Formes orales :

Les deux méthodes commencent, d'emblée, par des phrases complètes et non par des phonèmes ou des mots isolés, et en celà, elles ont tout à fait raison car : "la parole n'est pas une succession de phonèmes ou de variantes sonores, ou même de mots composés en parlant, mais c'est un flot continu mettant simultanément en branle quatre systèmes, étroitement **liés** entre eux, la signification, le vocabulaire, la grammaire et les sons du discours"(1).

(1) W.F. MACKAY : "Principes de Didactique Analytique" P.322.

Dans les deux méthodes, la transmission des formes parlées est confiée au maître, et aucun auxiliaire : bandes ou disques, n'est utilisé. Or, cette présentation comporte l'inconvénient majeur de dépendre de la prononciation du maître et des influences que celle-ci subit en fonction de paramètres psychologiques, émotionnelles, autres que les différences personnelles qui se trouvent d'un maître à un autre.

En outre, les maîtres dans leurs efforts de prononcer clairement les mots qu'ils enseignent ralentissent le débit.

Il serait donc, à notre avis, préférable d'utiliser un enregistrement par des autochtones pour être plus conforme aux caractéristiques sonores de la langue.

"Alouette" essaie de présenter les sons voisins en paires minimales pour faciliter leur discrimination et leur distinction. Elle les présente dans des phrases complètes pour montrer, en même temps, leur valeur phonologique. Par exemple, à la leçon I, elle présente en opposition les phrases :

- "elle est là/il est là {eɛla}, [iɛla],

pour faire la distinction et la discrimination des phonèmes [ɛ] et (i) ; à la leçon 2, la même opposition est présentée en y ajoutant l'accord de l'adjectif dans les phrases :

-"Elle est française/il est français.

(ɛlɛfrãsz)/[ilɛfras].

A la leçon 4, elle présente les deux phonème (s) et (z) en opposition liés à l'opposition de sens des phrases :

-"Ils sont ... amis/ils ont des amis.

[ilsɔtami]/[ilzɔdzami].

Pour le F.P.D. la discrimination des phonèmes ou sons pertinents de la langue n'est présentée d'aucune façon. Tout est laissé à l'initiative du maître, alors que dans "Alouette" le livre du maître inclut l'ensemble des détails sur lesquels le professeur doit insister.

4.1.2.2. La forme écrite :

Malgré les grandes différences surtout temporelle concernant l'introduction de la forme écrite, les deux méthodes commencent par des phrases complètes.

On a noté, précédemment, qu'il n'y a pas de rapports conséquents entre les substances phoniques et leur représentation graphique, mais aucune des deux méthodes n'a fait un effort quelconque pour pallier à cette difficulté.

Pour le F.P.D. les exercices écrits qui ressemblent parfaitement à leurs homologues oraux n'adoptent aucune procédure spécifique pour l'acquisition de la langue écrite ; ils constituent, simplement, une forme écrite de manipulations des tableaux d'exercices structuraux qui ont pour but l'acquisition des structures nouvelles et ils peuvent aussi servir d'entraînement à l'orthographe.

Les textes de lectures servent à entraîner les élèves à la lecture de textes plus longs.

"Alouette" quant à elle, introduit la forme écrite dans des contextes dont l'utilisation des formes orales est exclue. Par exemple, dans les affiches publicitaires ou des lettres. A la leçon 10, par exemple, dans les exercices écrits, une lettre déchirée met l'élève en situation pour la reconstitution des manques, avec l'aide du professeur qui, lui, est chargé de le renseigner sur la nature des manques.

Ainsi, on peut voir que dans "Alouette" l'élève est guidé pour construire ou pour produire, alors que dans le F.P.D. seule la répétition est pratiquée.

4.2. LE CONTENU.

Nous allons traiter dans ce chapitre le sens ou la signification que revêtent les formes linguistiques présentées et la façon dont les deux méthodes s'y prennent pour transmettre ces notions à leurs élèves.

Quelles sont les définitions que les différentes Ecoles Linguistiques donnent aux mots "sens" et "signification" ?

Le sens :

MAROUZEAU définissait très simplement le sens d'un mot comme "l'ensemble des représentations susceptibles d'être suggérées par l'énoncé de ce mot".

"La linguistique, (en particulier la linguistique distributionnelle) a longtemps considéré que le sens ne pouvait être soumis à une analyse rigoureuse. En conséquence, elle ne tenait compte que du sens "négatif" qui permet de dire qu'en français (b) s'oppose à (v) parce-que ces deux phonèmes liés à (o), par exemple, constituent des unités de sens différentes, les mots bon et vont.

Actuellement, la plupart des Ecoles Linguistiques tentent d'intégrer le sens. A travers diverses dénominations, elles distinguent, généralement, un sens "référentiel" dépen-

dant du rapport signe-réalité de ce que tout signe représente, dénote, (se réfère à) une partie de la réalité du monde. Elle ne constitue pas cette réalité elle-même, mais sa représentation dans la pensée et se définit à l'aide de sèmes désignant des éléments pertinents de la réalité dénotée. C'est ainsi que le fauteuil se distingue de la chaise par le fait qu'il a des "bras" alors que la chaise n'en a pas.

Le sens "structural" (ou "relationnel" ou "formel") résulte de ce qu'un signe n'est pas signe que parcequ'il s'oppose à d'autres signes dans un système. Ainsi fauteuil se distingue de chaise en cela que les deux mots désignent des sièges (ils co-occurrent avec le verbe s'asseoir, par exemple) mais que le premier implique une "vision d'intériorité" (avec "bras") qui se manifeste dans l'énoncé : s'asseoir "dans" un fauteuil, alors que le second implique une "vision de superposition" (sans "bras") qui s'exprime dans s'asseoir "sur" une chaise. Le sens structural dépend donc des compatibilités sémantiques et syntaxiques que le signe entretient avec d'autres signes du système. La sémantique moderne tend à privilégier le sens "structural" parce-qu'il englobe et conditionne à la fois le sens référentiel".

A la limite, on peut dire avec GREIMAS que "la langue naturelle n'est jamais dénotative", la **réalité dénotée** ou ré-

férentielle étant elle-même structurée par le système de signes selon lequel on la dénote.

Remarque :

On conçoit, ainsi, comment, d'une langue à l'autre, les sens référentiels et surtout structurals peuvent très sensiblement différer ; ce qui va, d'une part, à l'encontre de la traduction mot à mot et implique, d'autre part, que dans l'apprentissage d'une langue étrangère, l'explication ne puisse être purement référentielle ni la compréhension immédiate et totale".

Pour PRIETO : "Le sens est un rapport social concret dont l'établissement est le but de l'acte de parole. Un énoncé donné indique à l'auditeur une classe positive de sens à laquelle appartient le sens que le locuteur veut transmettre, par opposition à la classe négative des sens que cet énoncé exclut. Puis, à l'intérieur de la classe des sens indiqués pour cet énoncé, une nouvelle indication apparaît qui décompose cette classe en deux classes complémentaires : la classe positive (dont les sens sont compatibles avec l'énoncé donné) pouvant, elle-même, être subdivisée par une nouvelle indication et ainsi de suite, jusqu'à ce que l'incertitude disparaisse, totalement, lorsque toutes les possibilités en jeu sont éliminées, sauf une" que l'on a : "une classe uni-membre"

avec le sens à transmettre"(I).

Singification :

"Terme d'emploi très délicat parce-qu'utilisé dans des acceptations radicalement différentes selon qu'il est considéré comme équivalent ou non de termes aux acceptations également fort complexes comme "sens" ou "signifié".

Pour SAUSSURE : "relation de présupposition réciproque et de solidarité entre le signifiant et le signifié d'un signe qui fait que l'une des faces du signe est inconcevable sans l'autre. Dans ce cas, la notion de signification est interne au signe.

Pour PRIETO : "équivalent de signifié d'une unité linguistique par opposition au "sens" qui est la valeur qu'acquiert le signifié en contexte. La "signification" est alors un fait de "langue" et le "sens" un fait de "parole".

GUIRAUD considère, au contraire, que la "signification" est liée au procès psychologique de l'acte de "parole" alors que le "sens" plus statique, est l'ensemble des images mentales qu'évoque un mot hors situation. Dans ce cas, la signification est le "sens actualisé" et le sens, un "sens virtuel".(2)

(I) Dictionnaire de Didactique des Langues PP. 489/493.

(2) R. GALISSON & D. COSTE : "Dictionnaire de Didactique des Langues" Hachette : Pp. 500/501.

Après ce sommaire d'utilisations différentes des mots "sens" et "signification", nous allons voir comment les deux méthodes ont traité la transmission de sens aux élèves.

Un des procès communs à toutes les méthodes pour faire comprendre aux élèves le sens des mots est, lorsque cela est possible, de les leur montrer, tout en énonçant le mot correspondant, comme pour : "crayon, stylo, etc..."

On peut aussi utiliser l'opposition lorsqu'elle est claire comme, par exemple, dans les adjectifs : "long et court". On peut encore illustrer par un exemple le sens d'une préposition, comme dans : "poser un objet sur la table".

Ces procédés ostensibles, même lorsqu'ils ne sont pas clairement indiqués dans les méthodes sont considérés comme étant consciemment ou non pratiqués par les maîtres.

En revanche, certains procédés suscitent chez les différents auteurs des méthodes, des avis parfois contradictoires. Il s'agit, par exemple, de l'utilisation de la langue maternelle, et de l'utilisation des images.

4.2.I. La langue maternelle.

Aucun des deux manuels ne présentent de mots dans une autre langue que le français. Pour "Alouette", cela est évident, car le livre de l'élève est une suite d'images servant

de supports aux phrases transmises par le maître, toutes les étapes à suivre étant indiquées dans le livre du professeur. L'écriture ne commence qu'à la lecture 5 avec les exercices.

Le F.P.D. présente tout en français, même les consignes, qui doivent guider les élèves dans les exercices. Aucune allusion à l'utilisation, ou non, de la langue maternelle. Or, dans les rapports que rédige le Bureau Pédagogique, responsable de l'enseignement du Français, auprès du Ministère de l'Éducation Nationale, "on conseille aux enseignants d'éviter, le plus possible, les traductions qu'elles soient en arabe ou en anglais"(I).

La première question que nous pouvons donc poser est de savoir comment les élèves peuvent faire les exercices dont ils ne comprennent pas les énoncés ?

Si les auteurs du manuel ont éliminé l'utilisation de la langue maternelle, parce-que la traduction encourage les élèves à penser en celle-ci, ou bien encore, que, dans la plupart des cas, il n'y a pas d'équivalent entre les unités linguistiques, il existe pourtant des situations dans lesquelles le maître se trouve incapable d'expliquer le sens ou la signification d'un mot, sans avoir recours à la langue maternelle.

(I) Rapport du Bureau Pédagogique de Français 1975/1976, 1976/
1977 P.6

Et bien sûr, l'on sait que l'interdiction de traduire n'empêche pas la traduction implicite par les élèves.

En outre, l'abandon de l'utilisation de la langue maternelle est un rejet de tous les pré-acquis linguistiques de l'élève. Par exemple : la notion de défini et d'indéfini est commune à l'arabe et au français, mais elle ne se manifeste pas de la même façon dans les deux systèmes. En arabe, le défini est exprimé au moyen d'un seul article et l'indéfini est exprimé par son absence significative. ~~alors~~ alors qu'en français, pour exprimer la même notion, on se sert des articles le, la, les, un, une, des, et des formes élidées ; comment l'élève peut-il réussir à comprendre que tous ces signes servent à exprimer la même notion que l'arabe exprime avec un seul signe : "al" ou son absence ? Dans le tableau ci-après, nous montrons l'utilisation des articles en français et en arabe pour exprimer les notions de défini et d'indéfini.

Utilisation des articles en arabe et en français

pour exprimer la notion de défini et d'indéfini.

	A R A B E	FRANÇAIS
masc. sing. indéfini	Kitab	un livre
masc. sing. défini	al Kitab	le livre
masc. plur. indéfini	Kutub	des livres
masc. plur. défini	al Kutub	les livres
fém. sing. indéfini	maṣṭarah	une règle
fém. sing. défini	al maṣṭarah	la règle
fém. plur. indéfini	maṣāṭir	des règles
fém. plur. défini	al maṣāṭir	les règles

On doit faire remarquer ici que si le maître essaie d'expliquer ces notions en utilisant la langue maternelle, il ne fait que donner des éclaircissements sur une notion que l'élève connaît déjà mais qui est exprimée, dans le nouveau système, d'une manière différente.

Faisant celà, on rend compte des pré-acquis linguistiques de l'apprenant parce-que celui-ci n'est pas un tabularasa, au contraire, "il a un passé linguistique, une langue et plus, un langage" (I).

Enfin, comment justifier une question de traduction dans l'examen du "Sudan School Certificate" d'un texte en arabe ou en anglais vers la langue-cible, le plus difficile des types de traduction, alors qu'on conseille aux enseignants d'éviter la traduction ?

Ce qui n'empêche pas de dire, encore une fois, que si le maître fait appel à la langue maternelle, c'est pour éclaircir des notions qu'il ne peut expliquer autrement.

4.2.2. L'utilisation d'images.

L'utilisation d'images dans l'enseignement des langues n'est pas nouvelle, elle remonte à l'ouvrage de COMENIUS écrit en 1653/1654 et, actuellement, toutes les méthodes utilisent ce moyen pour faire comprendre le sens des mots ou des phrases. La question est dans le type d'images utilisées et dans quelle mesure elles sont utilisées ?

(I) E. BAUTHIER & J. HEBRARD : "Apprendre une langue seconde ou continuer à parler en apprenant une langue seconde. Une réponse psycho-linguistique". Ligne de Force du Renouveau Actuel en D.L.E. CLE Intern. P. 59.

Le F.P.D. présente son matériel linguistique sous forme de dialogues et accompagnant chaque dialogue nous trouvons des images qui servent pour illustrer le thème. Dans les quatre premières leçons, seulement une image par dialogue, mais dès la leçon 5, nous trouvons de deux à quatre images par dialogue.

Dès la leçon 5, les images thématiques comportent des caractéristiques des images sémantiques. Certaines d'entre-elles ont pour objet de représenter les pensées d'une personne ainsi, elles se trouveraient au-dessus du personnage avec un truchement indiquant la relation entre le personnage et l'image. Elles comportent aussi des symboles conventionnels tels que la croix (x) pour marquer l'absence ou la négation.

"Alouette" à son tour ne présente dans le manuel que des images caricaturales dont les phrases correspondantes sont transmises par le maître au rythme d'une phrase par image. Dans chaque type d'exercice, on conseille au maître de toujours présenter les phrases accompagnées d'images ou de figurines collées au tableau de feutre. Ainsi, "les éléments visuels dont la fonction pédagogique est apparue de toute première importance ont de la sorte été étroitement associés à l'apprentissage linguistique. Bien loin de n'être que des ap-
port complémentaire, ils sont, au centre de la méthodologie préconisée. Ils placent l'élève dans des situations de commu-

nication bien définies et doivent le pousser à intervenir, soit que, par un processus d'identification il parle au nom des personnages, soit que, les mettant à distance, il prenne la parole pour les juger".(I)

4.3. PRESENTATION ERRONNEES.

Enfin, il faut ajouter que dans le F.P.D. nous trouvons quelques phrases incorrectes. Ces fautes sont-elles dûes aux auteurs ou aux imprimeurs ?

A notre avis, les fautes que l'on pourrait attribuer à l'impression sont les suivantes :

P. II : Ligne 6 : Utilisation de l'article "la" au lieu de l'article "le" dans la phrase : "la modèle suivant".

P. 13 : Ligne 9 : Le mot "est" est doublé : "mon nom est est Farida".

P. 22 : Dans les consignes des exercices IV, V, P. 23, 28 et 32, les mots suivants utilisés à l'impératif sont présentés : "lises, répondes, regardes, regardes, répondes, relises, caches, entraines et utilises".

P. 33 : Dans le tableau de conjugaison : "on" est écrit à la place de "ont".

(I) H. BAYLARD & V. TOCATLIDOU : "Alouette" : livre du Professeur, P. 4 Hatier 1978.

P. 50 : Ligne 1 : Omission de l'article indéfini "un" dans la phrase : "Le Vendredi est jour agréable".

Les fautes qui, à mon avis, doivent être attribuées aux auteurs sont les suivantes :

P. 15 : La phrase : "Samir ! prends ton sac ! Va à ta place" doit être écrite : "Samir ! prends ton sac et va à ta place". comme elle est présentée dans le dialogue de la page précédente car les deux phrases sont coordonnées, par la conjonction "et", et elles ne doivent pas être séparées.

P. 19 : deuxième séquence : ligne 3.

L'énumération est présentée comme suit : "regarde, Abdou, toutes ces couleurs : du rouge, du vert, du jaune", elle devrait être écrite : "du rouge, du vert et du jaune". Cette même phrase est répétée dans les exercices d'entraînement phonétique : P. 20.

P. 30 : à l'exercice A ; on trouve la question suivante :

"Est-ce qu'il y'a des crayons dans une boîte ?"

Je ne comprend pas pourquoi on a utilisé l'article indéfini "une" au lieu de l'article défini "la" ? S'ils ne désirent pas indiquer la boîte de l'image, la question devrait être posée d'une autre façon, par exemple, en demandant s'il existe ou non une boîte sur l'image et après, de poser cette même question en utilisant l'article défini au lieu de l'indéfini.

Je ne veux pas dire que les auteurs n'aient pas une bonne maîtrise de la langue française, mais je trouve étonnant que tant d'erreurs se glissent dans un manuel destiné à l'enseignement.

CHAPITRE 5 :

L E S E X E R C I C E S
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-
-o-o-o-o-
-o-

(Répétition, fixation, mémorisation, apprentissage ou expression libre).

Dans ce chapitre, je vais m'intéresser aux activités utilisées pour l'assimilation des éléments linguistiques présentés et expliqués.

Le terme d'exercice est utilisé de préférence à celui de répétition proposé par MACKEY, parce-que le terme "exercice" peut inclure une répétition alors que tous les exercices ne sont pas forcément répétitifs.

Mais avant tout, je donnerais quelques définitions du terme "exercice".

"En Didactique des langues, le terme exercice désigne : toute activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués". "Dans ce sens, le terme

exercice peut inclure les termes de répétition, fixation, mémorisation, apprentissage ou expression libre." (I)

En Psychologie, exercice désigne l'action de s'exercer, de s'entraîner par répétitions et essais successifs pour acquérir la maîtrise d'un comportement nouveau, par exemple. Pour rendre compte du caractère progressif des acquisitions, la notion d'exercice est généralement admise par toutes les théories, mais selon les unes, elle est considérée comme un facteur essentiel et selon les autres, seulement, comme l'un des facteurs constitutifs du processus de mémorisation ou d'apprentissage.

Remarques :

- a) Qu'il soit conçu comme facteur essentiel ou comme un facteur parmi d'autres, de l'apprentissage, l'exercice n'est qu'un aspect d'un processus d'ensemble. On ne saurait réduire l'apprentissage à un exercice, c'est-à-dire, à un déroulement répétitif d'importance variable selon les cas.
 - b) La nature et la structure des essais constituant une phase d'exercice doivent évidemment être définies en fonction du type et des conditions d'apprentissage.
 - c) Dans le montage des automatismes, c'est par les transformations qui s'opèrent d'un essai à un autre que l'habitude
- (I) C'est nous qui notons.

se crée, donc par les changements qu'il provoque dans les répétitions successives que l'exercice contribue à l'apprentissage"(I).

Comme déjà cité : "la notion d'exercice est généralement admise par toutes les théories", mais, elle n'est pas toujours conçue du même point de vue psychologique et linguistique et, en conséquence, l'utilisation et la présentation des exercices diffèrent d'une méthode à une autre. Or, c'est de cette différence conceptuelle et des conséquences qui en découlent que nous allons examiner la notion d'exercice dans les deux méthodes.

5.1. FONDEMENTS LINGUISTIQUES :

Dans tout le manuel, "Le Français par le Dialogue" ne présente que quinze exercices contextualisés en images. Tous les autres sont des exercices structuraux destinés, seulement à la manipulation des structures sans rendre compte de leur sens ou des différences de sens qu'elles peuvent revêtir dans des situations différentes. Ceci est d'ailleurs dit par les auteurs eux-mêmes : "les mots nouveaux utiles pour les exercices doivent simplement permettre une meilleure manipulation des structures en apportant plus de variété ; ces mots entreront dans le vocabulaire "passif" des élèves, mots "ren-

(I) R. GALISSON & D. COSTE : Dictionnaire de Didactique des Langues Hachette 1976 : P. 201, 202.

contées" mais pas suffisamment connus pour être disponibles"(1).

Ainsi, l'essentiel ici est la structure linguistique en tant que telle et pas la fonction qu'elle doit remplir dans l'acte de communication, mais "on ne parle pas pour réaliser des formes mais des fonctions du langage"(2).

Or, les critiques des cours audio-linguales qui ont, en commun, avec le F.P.D. l'utilisation des exercices structuraux ont montré la difficulté du passage de la manipulation à la communication, en situation concrète. Cette rupture étant due au fait que les structures sont coupées de leur contexte linguistique et situationnel. Ainsi, c'est donc plutôt la compétence linguistique, de la langue en tant que telle, qui est en jeu, sans rendre compte de la compétence de communication qui, elle, met en jeu des facteurs extra et para-linguistiques aussi bien que des facteurs linguistiques.

5.2. FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES :

Dans le F.P.D. le rôle des exercices est seulement répétitif. Même dans les exercices "dits de transformation", le rôle de l'apprenant est encore répétitif dans la mesure où les phrases sont déjà transformées, l'apprenant n'a

(1) "Le Français par le Dialogue" Avant-Propos P.VII.

(2) J. COURTILLON - LECLERC & J. PAPO : "Le niveau-seuil peut-il renouveler la conception des cours audio-visuels pour débutants ?" Le Français dans le Monde N° 133/ P. 59.

qu'à les reproduire.

Nous recopions ci-dessous les exercices "dits" de transformation présentés par le manuel :

I. -P. 24 : Transformez les phrases sur le modèle suivant :

"Ma carte est verte	J'ai une carte verte.
Ma gomme est blanche	.....
Mon sac est noir "

2. -P. 44 : Transformez les phrases sur le modèle suivant :

-- Le sac de Mona est lourd.	} -- Les sacs des filles sont lourds.
-- Le sac de Soheir est lourd.	

-- Le sac de Fatma est lourd.	} -- Les sacs.....
-- Le sac de Gamila est lourd.	

-- Le sac de Gamal est à côté de la fenêtre	} -- Les sacs.....
-- Le sac de Fouad est à côté de la fenêtre	

3. -P. 54 : Transformez les phrases sur le modèle suivant :

Chérif lance des cailloux	} -- Ils lancent des cailloux.
et Samir aussi.	

REMARQUE : Dans cet exercice, le modèle est mal présenté car, il y'a de fortes chances pour que l'élève lise la première li-

gne, comme le suggère la flèche avant de lire la deuxième.
Pourquoi ne pas l'avoir présenté comme l'exercice précédent ?

! "Chérif lance des cailloux
! et Samir aussi } Ils lancent des cailloux.

Soheir cache le ballon des
garçons et sa soeur aussi Elles cachent la ballon
des garçons.....

Adel joue dans la rue et
Abdou aussi Ils

Saïd regarde la télévision
et sa soeur aussi Ils"

Dans le premier item, l'article défini accompagnant le mot ballon est écrit une fois au masculin et une autre fois au féminin. De plus, je me demande pourquoi le mot ballon dans la deuxième phrase n'est pas mis au pluriel ? et aussi, pourquoi on a mis des points de suspension après le dernier mot au lieu de mettre un point final ?

4.- P. 67 : Faites les transformations d'après le tableau ci-dessous :

Mettons	notre	chapeau manteau costume
Mettez	votre	robe veste cravate

Mettons		le
Mettez		la

Remarque :

C'est seulement le tableau qui constitue l'exercice, aucun autre item à transformer n'est présenté.

5.- P. 74 : Faites les transformations données dans les tableaux ci-dessous : La mère appelle Mona et Magda.

Mona et Magda	Donnez les verres	à votre père	à votre soeur	Donnez - lui aussi	les couteaux les serviettes les bouteilles d'eau le panier
---------------	-------------------	--------------	---------------	--------------------	---

Seule la transformation existe dans les trois premiers exercices, dans les deux derniers, il y'a que répétition. Ainsi, le rôle des exercices dans ce manuel est limité à la répétition, même dans les exercices de substitution dans lesquels le modèle est donné à l'élève pour ne faire varier qu'un seul item, comme dans le tableau ci-dessous :

P. 57 : Complétez les phrases en suivant le modèle :

ELEVE 1	ELEVE 2	ELEVE 1	ELEVE 3
Tu as Sommeil ?	Oui, j'ai sommeil	Et toi ?	Non, moi je n'ai pas sommeil.
Tu as froid ?	Oui, j'ai froid	Et toi ?	Non, moi je n'ai pas froid
Tu as faim ?	Oui,	Et toi ?	Non,
Tu as soif ?	Oui,	Et toi ?	Non,
Tu as chaud ?	Oui,	Et toi ?	Non,
Tu as mal aux yeux ?	Oui,	Et toi ?	Non,
Tu as mal aux dent ?	Oui,	Et toi ?	Non,
Tu as mal à la tête ?	Oui,	Et toi ?	Non,

On ne nie pas l'importance de la répétition dans l'apprentissage linguistique, mais ce n'est pas la répétition psittacistique utilisée dans le F.P.D. qui assurera le montage des automatismes, ce serait plutôt l'aspect transformationnel de la répétition qui contribuerait à cet apprentissage. Comme je l'ai déjà signalé : "dans le montage des automatismes, c'est par les transformations qui s'opèrent d'un essai à un autre que l'habitude se crée, donc par les changements qu'il provoque dans la répétition progressive que l'exercice contribue à l'apprentissage"(1).

Ce rôle très important que la transformation joue dans les mécanismes de l'apprentissage est en accord avec la définition que donne MACKEY de la mémoire : "au point de vue psychologique, la mémoire n'est pas un réservoir d'évènements passés, c'est plutôt un réajustement entre des impressions passées ou vécues et les besoins présents. Ce n'est pas une faculté mais un processus ou plutôt un groupe ou un ensemble de processus liés réciproquement les uns aux autres"(2).

Ainsi, "l'acquisition du langage, bien différente de l'apprentissage par le perroquet de séquences phonétiques, est tout autre chose qu'un simple conditionnement ou qu'un

(1) R. GALISSON & D. COSTE : "Dictionnaire de Didactique des Langues": Hachette 1976, P. 202.

(2) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" P. 184 (c'est nous qui soulignons).

apprentissage par imitation, au moins, dans le sens qu'on donne généralement à ce terme.

Le langage n'est pas un simple système d'habitudes qui seraient contrôlées par des stimulus de l'environnement. En effet, ce qui est acquis c'est un système de règles qui permet de produire des énoncés nouveaux et de comprendre des énoncés nouveaux. C'est-à-dire que l'on ne peut limiter la connaissance d'une langue à celle d'un répertoire d'énoncés comme serait un code télégraphique du type Volapük. Bien au contraire, il s'agit d'un système de règles générales qui permettent d'engendrer des phrases et de les transformer, ou inversement, de passer d'une séquence entendue à la structure profonde qui la conditionne. En outre, ce système de règles comme nous l'avons déjà dit, s'acquiert progressivement. Mais cette acquisition n'est pas simplement adjonction de règles successives : l'acquisition de nouvelles règles transforme le système précédent, ou si l'on veut à chaque étape, le système est en un sens complet parce-qu'il peut fonctionner"(I).

En outre, on peut dire que la connaissance des règles grammaticales n'aboutit pas forcément à la compétence de communication, comme disait D.A. WILKINS : "Il faut tout d'abord rappeler la distinction essentielle qui existe entre connaître

(I) F. BRESSON : "Apprentissage du Français Langue Etrangère" dans la revue : Langue Française, n° 8 / 1970.

le système grammatical et savoir comment l'utiliser. De plus, pouvoir produire couramment et correctement des phrases (ce que les méthodes modernes apprennent assez bien à faire) n'implique pas qu'on sache comment exploiter cette compétence dans une situation sociale. Une langue ne se compose pas seulement des systèmes grammaticaux qui nous sont familiers, mais des conventions qui régissent l'application de nos connaissances de la grammaire. Par exemple, il est nécessaire de savoir que la phrase interrogative n'est certainement pas la forme la plus couramment employée pour poser une question en français parlé"(I).

Il faut aussi noter que ce fondement mécaniste basé uniquement sur la répétition ne prend pas en considération les aspects cognitifs qui jouent un rôle considérable dans le processus d'acquisition linguistique. Pour rendre compte de cet aspect cognitif, c'est la compréhension et la restructuration qui doit être au centre de la pratique des exercices.

"Sur le plan syntaxique, Sinclair de ZWART (1970) a pu mettre en évidence la différence qui existe entre une simple répétition et une imitation active de la part des sujets. Dans

(I) D.A. WILKINS : "Facteurs sémantiques situationnels et linguistiques dans une approche conceptuelle de l'établissement d'un programme". Etude de Linguistique Appliquée n° 16 1974 : P. 118.

une épreuve de répétition de phrases au mode passif réalisée sur des sujets âgés de 3, 6 à 7, 6ans, certains enfants exécutaient d'abord l'action proposée par la phrase (par exemple "la voiture est poussée par le camion"), d'autres répétaient l'énoncé avant de reproduire l'action. Les résultats montrent qu'il y'a peu de répétitions "perroquet" c'est-à-dire peu de répétitions correctes accompagnées d'une action fausse ou d'un refus d'agir. Par contre, on trouve un grand nombre de répétitions qui sont des transformations actives de la phrase proposée tout en lui conservant son sens même dans le cas d'une répétition immédiate. L'enfant a entendu "la voiture est poussée par le camion" il reproduit "le camion pousse la voiture" et il croit avoir répété mot par mot"(I).

Du paragraphe précédent, il ressort clairement combien la compréhension est importante même pour la répétition. Cette thèse est en contradiction avec le concept d'exercices dans le F.P.D. dans lequel le sens des structures est négligé.

Autre remarque : une partie des exercices est présentée dans des phrases incomplètes, surtout dans les tableaux de conjugaison de verbes, comme dans le tableau ci-après :

(I) M.L. le ROUZO : "Exercices structuraux : une justification psychologique" -Etude de Linguistique Appliquée N° 20 Oct. Déc. 1975, P. 46

P 20 : Regardez le tableau suivant et interrogez vos camarades et votre professeur.

Exemple : Est-ce que tu as ton livre de français ?

Oui, j'ai mon livre de français.

Verbe Avoir

	Tu as	.....			J'ai	.....
	Vous avez	.....			Tu as	.....
Est-ce que	J'ai	.....			Vous avez	.....
	Il,				Il	
	Elle a	..... ?	Oui,		Elle a	.....
Est-ce qu'	Vous avez	.....			Nous avons	.....
	nous avons	.....			Vous avez	.....
	Ils				Ils	
	Elles ont	.....			Elles ont	.....

Ce tableau et tous ceux qui lui sont identiques ne donnent pas des phrases complètes, ils présentent les différents pronoms personnels avec les formes verbales correspondantes. Ce type de présentation peut induire chez les apprenants des mécanismes de type :

-Tu as.....? Oui, J'ai.....

-Il a? Oui, il a

-Nous avons..? Oui, vous avez...

Ainsi, les structures sont présentées dans des suites de mots grammaticaux et non pas sous forme de phrases complètes. Cette présentation pourrait servir aux élèves pour des "stratégies" de réponses qui leur permettrait de réussir leurs examens sans savoir communiquer dans la langue étrangère.

En outre, et toujours en ce qui concerne le tableau précédent et la séquence suivante :

-Nous avons.....? Oui, vous avez.....

Je me demande si la réponse inclut obligatoirement le pronom "vous" ? Examinons les exemples suivants :

-Le professeur demande à ses élèves :

"Est-ce que nous avons encore du temps ?"

"Est-ce que nous avons nos cahiers d'exercices ?"

La première question peut obtenir la réponse: "oui, nous avons du temps," plutôt que la réponse : "oui, vous avez du temps".

Par contre en ce qui concerne la deuxième question ; la réponse construite avec "vous" est inacceptable. Ainsi, dans

cette mesure, la présentation est restrictive, sinon fautive.

La présentation est aussi restrictive dans un autre sens, l'apprenant est amené à penser qu'une question posée avec le verbe avoir n'admet qu'une réponse incluant, nécessairement, le verbe avoir.

Si nous examinons toutes les réponses convenables à ce type de question, nous remarquons que la forme présentée dans le tableau n'en constitue qu'une part tout à fait mineure.

- "Tu as des livres ?	Oui, j'ai des livres.
	Oui, j'en ai deux.
	Oui, tiens.
	Oui, il y'en a un.
	Oui, les voilà.
	Oui, .....etc.....

De ces réponses, qui sont loin de couvrir le champ des réponses, le manuel ne présente que la première, parce-qu'elle a la même structure que la question -SN - SV, au même temps que d'autres formes de réponses sont présentées dans le dialogue :

P. 19 : Tu as une carte, maman ? Oui, tiens.

Ces restrictions sont dûes, à notre avis, au fait que la langue n'est pas présentée comme moyen de communication.

Cet aspect restrictif de la présentation est contre la nature même de la langue qui nous fournit le matériel brut, dans ses différents constituants lexicaux, grammaticaux, etc... et c'est à nous, en tant qu'utilisateurs, énonciateurs ou actualisateurs de choisir les formes qui nous servent le mieux pour nous exprimer, et dont on sait qu'elles sont régies par des règles extra-linguistiques, à savoir, des conventions situationnelles et sociales.

5.3. GENERALISATIONS ABUSIVES.

Une dernière remarque à ajouter concernant les exercices dans le F.P.D. est que dans certains exercices, il existe des généralisations qui nous paraissent abusives : en voilà quelques exemples :

P. 47 : Complétez les phrases en suivant le modèle :

Sa robe est verte, son chemisier aussi est vert.

! (féminin).....e -----(masculin) !

Ma chemise est grise, mon pantalon aussi est.....
Tante Aida est grande, Oncle Salah aussi est.....
Votre jupe est blanche, votre pull-over aussi est.....

La règle donnée ci-dessus ne s'applique pas au troisième exemple car la forme masculin de l'adjectif "blanche" n'est pas "blanch" comme le ferait écrire l'obéissance stricte à la règle donnée ci-dessus.

P. 47 : Complétez les phrases suivant le modèle :

Les écoles sont ouvertes, les magasins aussi sont ouverts.

! (féminin pluriel).....es -----(masculin pluriel)....s !

Nos tables sont basses, nos bancs aussi sont.....
Leurs tables sont lourdes, leurs ballons aussi sont...
Tes chaussures sont grises, tes bas aussi sont.....
Ces voitures sont françaises, ces camions aussi
sont.....

Si nous appliquons la règle donnée ci-dessus, l'adjectif bas s'écrira avec 3 "s" et gris et français avec 2 "s" chacun au masculin pluriel.

On voit donc qu'un choix sans beaucoup de soin au niveau des exercices peut être destructeur que constructeur.

Nous allons, maintenant, examiner comment sont conçus les exercices dans la méthode "Alouette".

La démarche suivie par "Alouette" est très différente. D'abord, et contrairement à ce qui était fait dans le F.P.D. tous les exercices sont présentés en association à des images, des figurines ou des dessins, et, il convient ici de citer quelques lignes montrant quelles sont les conceptions des auteurs quant à l'utilisation des images : "les éléments visuels dont la fonction pédagogique est apparue de toute première importance ont de la sorte été étroitement associés à l'apprentissage linguistique. Bien loin de n'être que des apports complémentaires, ils sont au centre de la méthodologie préconisée. Ils placent l'élève dans des situations de communication bien définies et doivent le pousser à intervenir, soit que, par un processus d'identification il parle au noms des personnages, soit, que, les mettant à distance, il prenne la parole pour le juger"(I).

Ici, contrairement à ce que faisait le F.P.D. c'est le système linguistique en tant qu'il sert de moyen de communication qui est en jeu, ce n'est pas une simple répétition

(I) H. BAYLARD & V. TOCATLIDOU : "Alouette : le Livre du professeur" Avant-Propos : P. 4.
Dans les deux premiers cas, ce sont les auteurs qui soulignent, dans le dernier cas, c'est nous.

des structures données ou schématisées en "cases" des mots grammaticaux. Voilà ce que disent les auteurs du manuel concernant la phase de "vers une expression du livre".

"Aborder cette phase dans la plus grande liberté d'esprit. Encourager les élèves à intervenir d'une façon plus personnelle et critique. Accepter toutes les hypothèses et toutes les formulations à la seule condition qu'elles soient correctes. Il ne s'agit en aucune façon de faire prévaloir son point de vue, encore moins celui du livre, donné comme simple exemple".

Cette recherche de l'expression libre aura, généralement, un support visuel :

- dessins résumant une situation,
- bandes dessinées (sans texte),
- photographies,
- affiches,
- documents authentiques, extraits de journaux de jeunes,

selon le caractère de ces images, les élèves seront invités soit à s'identifier aux personnages, et inventer les répliques qu'ils échangent, soit, au contraire, à les regarder d'un oeil critique et à commenter la situation. Il conviendra, seulement, de les aider, de donner ça et là, un mot

inconnu, ou introduire une structure nouvelle. En même temps, cette phase permettra une auto-évaluation mutuelle de la classe"(1).

Ici, on voit donc qu'il ne s'agit pas de répétitions de structures données, il s'agit plutôt d'une invitation à utiliser des structures déjà présentées dans des situations précises. En terme Chomskien, c'est la performance qui est en jeu. Or, la performance ne dépend pas seulement de la compétence linguistique, car il y'a des facteurs ultra-linguistiques qui la régissent. "La performance fait intervenir des variables autres que linguistiques. L'usage du langage suppose, de toute évidence, une combinaison complexe de plusieurs facteurs, de nature différente, et le processus grammatical n'est qu'un des éléments"(2).

En outre, on peut dire que "Alouette" adopte une approche cognitive à l'encontre de l'approche behavioriste skinnerienne adoptée par le F.P.D. dans le sens où "une approche cognitive n'implique pas nécessairement ce type d'explications des règles, mais implique, à coup sûr, beaucoup plus, en particulier si l'on admet que l'acquisition d'une compé-

(1) H. BAYLARD & V. TOCATLIDOU : "Alouette": Livre du Professeur. Avant-Propos : P.6 -Hatier 1978- C'est nous qui soulignons la première fois, et ensuite, ce sont les auteurs.
(2) R. GALISSON & D. COSTE : Dictionnaire de Didactique des Langues. -Hachette 1976- P. 408.

tence en langue étrangère exige que le code découvert ne soit pas seulement celui de la langue et que ce dernier soit mis en liaison avec d'autres, tenant à l'usage et aux fonctions sociales du langage"(I).

Une dernière remarque à ajouter, c'est que la phase d'exercices dans "Alouette" comporte autre que les exercices d'apprentissage proprement dits--exercices au tableau de feutre, exercices sur dessins et vers une expression libre-- une phase précise du contrôle qui a pour but d'assurer la bonne maîtrise des structures nouvelles, alors que dans le F.P.D. les exercices servent à la fois pour l'apprentissage et le contrôle.

(I)R. GALISSON & D. COSTE : Dictionnaire de Didactique des Langues. Hachette 1976 / P. 100.

CONCLUSION : /

Sur quelles théories linguistiques, psychologiques, est basé "Le Français par le Dialogue" ?

Du point de vue linguistique, le F.P.D. adhère au structuralisme. Le manuel porte un intérêt exclusif aux structures linguistiques sans tenir compte du fait qu'elles ne sont qu'un élément parmi d'autres qui constituent la faculté communicative de la langue. Ainsi, enseigner les structures linguistiques ne garantit pas l'assimilation de celle-ci dans son aspect communicatif, mais l'inverse est vrai : enseigner la langue en tant que moyen de communication inclut nécessairement l'assimilation des structures linguistiques.

L'adhésion du "Français par le Dialogue" au structuralisme me semble la cause pour l'utilisation des structures linguistiques hors-contexte, avec, comme exemple typique, celui des tableaux de conjugaison et des tableaux de substitution. Elle est aussi la base de ce déficit notable dans l'utilisation d'images comme moyen de contextualisation situationnelle.

Sur le plan psychologique, ou du point de vue de la théorie de l'apprentissage, le F.P.D. comme les autres mé-

AVANT - PROPOS /

• Toutefois, on conviendra aisément qu'aucun établissement d'enseignement, à la suite des limitations d'horaires, des contraintes de fait et institutionnelles, ne puisse réunir les conditions judiciables d'un apprentissage à plein temps dans un environnement socio-culturel authentique et propice. A cet égard, même le recours aux techniques modernes de stimulation et d'individualisation, aussi bienvenues soit-elles, ne saurait suppléer à la nature de ces disparités contextuelles, ni prétendre reproduire les processus d'apprentissage de la langue maternelle.

Victor FERENCZI

E.N.S. de Saint-Cloud

CREDIF

Etudes de Linguistique Appliquée

N° I6 - P IOI, IO2.

Dans cette partie, je me bornerais à dresser, en gros, les caractéristiques principales surtout linguistiques et psychologiques ainsi que pédagogiques d'un cours de français 2ème langue étrangère dans le cycle secondaire Soudanais.

Pour que ces propositions soient justifiables par rapport aux doctrines méthodologiques dominantes à l'heure act-

elle, nous commençons par dresser grossièrement les caractéristiques des méthodologies audio-linguales et audio-visuelles et de l'approche fonctionnelle qui présente la rénovation dans le champ de didactique.

CHAPITRE I : /

METHODOLOGIES AUDIO-LINGUALE ET AUDIO-VISUELLE.

Les méthodes audio-linguales et audio-visuelle (structuro-globales) qui ont dominé le champ d'enseignement des langues étrangères jusqu'au début des années soixante-dix auxquelles adhère la méthode "Le Français par le Dialogue" se basent sur les fondements suivants :

I.I. DU POINT DE VUE LINGUISTIQUE :

Elles sont dérivées du structuralisme, (distributionnalisme et fonctionnalisme). Ces courants linguistiques se limitent à étudier les relations internes existant entre les différents constituants du système linguistique (signes), "linguistique de la langue". Ces analyses formelles ont fourni aux pédagogues "des descriptions plus ou moins satisfaisantes du code linguistique" mais elles n'ont pas donné "les règles d'utilisation du code en situati-

on de communication. " (1)

La pédagogie de ces méthodes "a proposé aux apprenants ce que la linguistique lui offrait : des exercices de pure manipulation linguistique (bâties sur des progressions grammaticales parfaitement justifiables) leur permettant d'acquérir une compétence phonologique, grammaticale et lexicale, mais négligeant les moyens d'inter-agir en situation de communication. En sorte qu'il n'est pas faux d'affirmer que si la communication est bien l'objectif poursuivi, le pédagogue se prive des moyens de l'atteindre puisque, dans ce qu'il est convenu d'appeler l'approche structurale, les deux acquisitions (capacité de produire des énoncés et capacité d'utiliser ces énoncés en situation réelle) sont dissociées, la première seule étant du domaine de l'enseignement"(2).

I.2. DU POINT DE VUE PSYCHOLOGIQUE.

Psychologiquement, les méthodes audio-linguales sont basées sur le behaviorisme skinnerien qui est lui-même basé sur le schéma : "stimulus-réponse-renforcement".

(1) C. HEDDESHEIMER & J.P. LAGARDE : "Apprentissage Linguistique et Communication" CLE International, Introduction, p6.

(2) Même ouvrage, même page.

Dans l'ouvrage "Pédagogie Nouvelle du Langage" (P. 96/100) Jean HEIDERSCHEIDT nous en donne les caractéristiques suivantes(I) :

1- A language is a set of habits : apprendre une langue étrangère c'est se créer un **ensembles** d'habitudes langagières. Pour ce faire, on mémoriserà un certain nombre de phrases types illustrant les structures de base de la langue cible. Des exercices de type mécanique permettant, par analogie, d'intérioriser une structure donnée. L'erreur est à bannir, car elle risque d'être le point de départ d'une mauvaise habitude qu'il sera difficile d'éliminer par la suite.

2- Teach the language, not about the language : on essaye d'enseigner la langue de façon empirique, de créer des automatismes sans recours à des règles explicites. L'usage des règles et d'abstractions linguistiques est considéré comme relevant d'une connaissance au sujet de la langue, car la langue s'acquiert avant tout, par la formation de réflexes conditionnels.

3- Languages are différent : si toutes les langues ont leur génie propre, il est normal de considérer le processus d'apprentissage d'une seconde langue comme un nouveau départ à zéro. La référence à la langue maternelle est à bannir car

(I) Je ne mentionne pas toutes les caractéristiques citées par l'auteur.

elle risquerait de créer des interférences.

Pour les méthodes audio-visuelles qui ont comme fondement psychologique, la théorie du gestaltisme, je mentionne les caractéristiques suivantes : (I)

- I- Les explications de type grammatical sont réduites à un minimum parce-que l'énoncé ou la phrase doit être comprise globalement.
- 2- Elles portent sur l'idée que la langue cible doit être intériorisée et doit fonctionner de façon absolument indépendante de la langue maternelle.

De cette présentation sommaire des caractéristiques générales linguistiques et psychologiques des deux grandes doctrines méthodologiques découlent les conséquences pédagogiques suivantes :

- I- Les cours s'intéressent surtout aux matériaux à enseigner et ignorent totalement l'apprenant, ses besoins, ses objectifs et ses intérêts qui peuvent être à la base de sa motivation.
- 2- Les pré-acquis langagiers sont pris en considération dans

(I) HEIDERSCHIEDT : "Pédagogie Nouvelle du Langage" -Nathan 1978.

la phase pré-méthodique, mais l'utilisation de la langue maternelle dans la pratique de la classe est interdite.

3- Ils portent sur des exercices répétitifs et sur la mémorisation des dialogues pour permettre l'intériorisation des structures données, ils évitent l'explication des règles grammaticales ainsi ils négligent le facteur intellectuel dans le processus d'apprentissage.

4- En s'appuyant **sur** des analyses linguistiques formelles, ils négligent les constituants sociologiques et psychologiques indispensables pour tout acte de communication.

5- L'erreur est mal jugée, dans deux sens : elle est tout d'abord **regardée** du point de vue de l'usage et pas de l'emploi, ainsi son critère est la grammaticalité et pas l'**acceptabilité** qui désigne la réussite ou l'échec de la communication. Ensuite, elle est considérée dans son aspect négatif comme génératrice de **mauvaises** habitudes langagières.

Les méthodologies audio-visuelles et audio-linguales ne sont pas fonctionnelles et par conséquent ne sont pas motivantes parce-qu'elles ne prennent pas en considération les besoins et les objectifs des apprenants. Elles sont monotones à cause de la présence d'exercices de type répétitif et elles n'aboutissent pas à la compétence de **communication** parce-qu'elles

s'appuient sur des analyses formelles, et c'est pour cet ensemble de raisons que la didactique des langues étrangères a été amenée à rénover ces méthodes.

CHAPITRE 2 : APPROCHE FONCTIONNELLE.

L'approche fonctionnelle a été proposée, comme une des mesures de cette rénovation et c'est sur cette approche que s'appuient mes propositions pour l'enseignement du français 2ème langue étrangère dans le cycle secondaire Soudanais.

Quels sont les fondements linguistiques et psychologiques de l'approche fonctionnelle ?

2.1. Fondements linguistiques :

En visant la compétence de communication et non plus la compétence linguistique, l'approche fonctionnelle ne voit pas la langue seulement en tant que système de signes dont les relations sont internes, mais elle voit la réalité langagière dans toutes ses dimensions sociales et psychologiques, ainsi, elle dépasse "la linguistique de la langue qui se limitait à l'analyse structurale de la phrase" "à une linguistique de la parole qui envisage l'échange verbal dans ses composantes sociales et psychologiques"(1).

(1) C. HEDDESHEIMER : Didactique des Langues Etrangères : Apprentissage Linguistique et Communication. Introduction P.5.

Pour atteindre cette compétence de communication, l'approche fonctionnelle propose comme instrument de référence pour la détermination des contenus d'apprentissage "Un niveau seuil" qui s'appuie largement sur les développements récents de la linguistique de l'énonciation, de la sémantique et de la socio-linguistique"(1).

"Un niveau-seuil "n'est pas une liste de mots ni un répertoire de phrases utiles. On a tenu à insister sur le caractère ouvert des propositions qui sont formulées et sur le fait que l'utilisation de cet instrument doit se faire avec souplesse, c'est-à-dire en pratiquant selon les publics considérés, les adaptations qui s'avèreraient nécessaires"(2).

Ainsi, l'on peut dire que dans "un niveau seuil" : "la définition de la compétence générale minimale de communication est d'abord faite non en termes linguistiques mais de façon fonctionnelle ; réaliser tel acte de parole ou exprimer telle notion dans telle situation de communication.

(1) J. COURTILLON - LECLERCQ & E. PAPO : Le Français dans le Monde N° 113 P. 58. (2) Adaptation de "Un Niveau Seuil" pour des contextes scolaires -Strasbourg 1980- P. 26.

C'est celà que l'apprenant devra être capable de faire et par rapport à cet objectif, le détail des formes linguistiques et leur organisation grammaticale ne constituent que des moyens, certes nécessaires, mais à ne pas confondre avec les fins de l'apprentissage, comme le fait trop souvent l'enseignement des langues étrangères"(1).

2.2. FONDEMENTS PSYCHOLOGIQUES :

"Aujourd'hui, même si la didactique des langues étrangères cherche chez Piaget et ailleurs les bases d'une autre théorie de l'apprentissage, il faut reconnaître que c'est dans l'échec de l'approche conditionnante qu'elle trouve les meilleures raisons de travailler sur d'autres bases. La nouvelle approche s'inscrit donc davantage dans le mouvement pendulaire de l'histoire de la discipline qu'elle ne s'appuie sur des découvertes de la psychologie de l'apprentissage susceptible de conforter ses hypothèses(2).

Les tenants de l'approche fonctionnelle déclarent l'adoption d'une approche cognitive ; ainsi, à l'encontre de l'approche mécaniste ou conditionnante du behaviorisme,

(1) "Niveau Seuil" Strasbourg 1976, P. 42.

(2) R. GALISSON : "D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique générale des Langues Etrangères" P. 38.

cette approche repose sur les facultés intellectuelles de l'apprenant.

"L'approche cognitive ou structurante pose en principe que l'apprentissage d'une compétence communicative étrangère relève de l'auto-structuration de matériaux verbaux et non verbaux et consiste pour l'apprenant à se construire des règles afférentes au code et à son emploi, et la découverte et l'expérimentation de leur fonctionnement.(I)

(I) R. GALISSON : "D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Etrangères" P. 38.

ser le problème en terme d'objectif général, au même titre que les autres matières de l'enseignement secondaire. Nous aurons donc :

1- Un objectif formatif qui a pour but la contribution du français dans la formation intellectuelle de l'élève.

2- L'objectif culturel et social qui introduit l'élève à la connaissance de cultures autres que la sienne.

Nous n'avons pas comme objectif ici d'aboutir à la lecture de la littérature française, mais seulement à une connaissance plus ou moins profonde de la façon dont vivent les français.

3- Objectif politique : trois des pays frontaliers du Soudan sont des pays francophones, et si nous admettons le rôle joué par le français dans les assemblées internationales et dans la diffusion de l'information internationale, le Soudan a donc besoin de cadres parlant cette langue.

De l'énumération des objectifs précédents, il est clair qu'est surtout visée une compétence en langue écrite, mais un niveau minimum en langue parlée est indispensable. Par exemple, la maîtrise des salutations et des interjections qui remplissent la fonction phatique de la langue, fonction très souvent négligée par les locuteurs eux-mêmes : "assimilée au parler pour ne rien dire". Pourant un très grand nom-

bre d'énoncés ont, en LI, au cours d'une journée, cette fonction"(I), parce-qu'il est logique de savoir prendre la parole aussi bien que savoir parler.

La détermination des objectifs du cours d'après les besoins des apprenants a l'avantage de rendre le cours motivant. Mais en ce qui nous concerne il y'a lieu de chercher d'autres moyens de motivation. Le choix des thèmes d'après la préférence des apprenants est un des paramètres qui peut contribuer à l'intérêt du cours.

3.2. CONTENU D'APPRENTISSAGE.

Ayant choisi les thèmes du cours, il faut maintenant leur adapter un discours adéquat. Dans chaque situation communicationnelle, on doit inventorier les actes de parole entre locuteur et auditeur pour la réussite de cette conversation.

Pour transférer ces actes de parole inventoriés en matériel linguistique, on a recours à "un niveau seuil" qui dresse une liste d'actes de parole jugés indispensables pour un locuteur de français. En face de chaque acte, sont établis les énoncés qui peuvent être utiles à sa réalisation.

Dans le choix des énoncés qui réalisent les actes de parole déterminés, il faut respecter les différentes compo-

(I) E. BAUTIER & J. HEBRARD : "Lignes de Force du Renouveau Actuel". en D.L.E. P. 63.

santes qui jouent des rôles dans l'acte de communication : "Les paramètres de communication, situation sociale, intentions énonciatives, actes de parole à exécuter, formes linguistiques appropriées au code et aux usages, rapports entre locuteurs, etc..."(1) ainsi le contenu à enseigner n'est plus envisagé en tant que formes linguistiques en tant que telles, mais plutôt en tant qu'elle remplissent des fonctions langagières, parce-qu'on "ne parle pas pour réaliser des formes mais des fonctions langagières"(2).

Pour atteindre la compétence de communication, il faut que le contenu d'apprentissage soit considérable et que les situations de communication soient diversifiées. L'abondance du contenu donne aux apprenants la liberté de choix des énoncés pour une meilleure expression. La diversification des situations de communication permet aux apprenants de rendre compte des paramètres sociaux et psychologiques qui jouent un rôle important dans le choix d'énoncés convenables pour tel ou tel acte de parole.

Cette abondance et cette diversification peuvent, dans une certaine limite, diminuer les différences qui existent entre les situations d'acquisition de LI et les situations

(1) J. COURTILLON LECLERCQ & E. PAPO dans le Français dans le Monde N° 133 / Hachette/ Larousse/ 1977/ P. 58. 59.

(2) Même auteur, même ouvrage. P. 59.

d'apprentissage de L₂ dans le sens où "en situation naturelle, et malgré la présence possible d'un environnement didactique (en LI la mère, par exemple) l'apprenant est toujours en présence de données linguistiques --que celles-ci lui soient ou non destinées-- en nombre et en complexité supérieurs à ce qu'il est en mesure d'utiliser ou même seulement d'exploiter, c'est-à-dire d'intégrer à son propre système linguistique"(I).

C'est par cette abondance du contenu et par cette diversification des situations de communication qu'on peut rendre compte "de l'ambiguïté de la parole qui est fondamentale et qui fait qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives, de même qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés" parce-que "la difficulté dans l'apprentissage de l'énonciation d'une langue ne tient pas, au niveau du contenu, dans le nombre d'actes de parole, ni au niveau de l'expression, dans les différents types d'énoncés à apprendre, mais bien dans le mode de fonctionnement de cette grammaire de l'énonciation qui rend compte de toutes les possibilités d'accrochage entre contenu (actes de parole) et expression (énoncé) dans

(I) E. BAUTIER & J. HEBRARD : Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E. P.58.

un sens (encodage) comme dans l'autre (décodage)"(I).

3.3. PRESENTATION DU CONTENU.

3.3.I. Utilisation d'images :

Nous avons à utiliser des images-situations pour la présentation du contenu dans le livre de l'élève.

Bien que les images-situations utilisées pour la présentation du contenu dans le livre de l'élève aient la faculté d'être interprétées différemment, elles sont suffisantes pour suggérer le sens de l'énoncé qu'elles accompagnent. Ainsi, à chaque énoncé, sera liée une image-situation.

L'énoncé doit être contenu dans une bulle sortant de la bouche du locuteur. Ces images sont si utiles à la compréhension des composantes autres que linguistiques.

Même dans les exercices, les énoncés doivent être contextualisés en images, car, c'est en rendant compte tout à la fois de ce qui est extra et para-linguistique et de linguistique que l'on arrive à la compétence de communication.

J. COURTILLON LECLERCQ et E. PAPO décrivent la compé-

(I) "Un Niveau Seuil" Strasbourg 1976/ P. 87.

tence de communication comme suit :

"Le processus d'acquisition d'une compétence de communication pourrait se produire autour de deux types fondamentaux d'activité pédagogique :

-Analyse des conditions de production : caractérisation de la situation sous ses aspects sociaux et psychologiques (attitudes) et analyse des formes que ces aspects ont rendu possibles. "Le rôle de l'image est prévu de caractériser la situation sous ses aspects sociaux et psychologiques"(1).

-Systématisation (ou conceptualisation) aux deux niveaux de la grammaire, grammaire fondamentale et grammaire du sujet.

Une fois accompli ce processus dans les deux sens (des formes linguistiques aux conditions de production ~~et~~ des conditions de production aux formes linguistiques) la créativité de l'élève devrait pouvoir s'exercer"(2).

3.3.2. Ecriture :

Ayant suggéré l'utilisation d'images dans la présentation du contenu, il nous reste à voir la manière dont les

(1) C'est nous qui ajoutons cette phrase.

(2) J. COURTILLON-LECLERCQ & E. PAPO Dans "Le Français dans le monde" N° 133/ Hachette/Larousse/ 1977/ P. 65.

énoncés (formes linguistiques) doivent être présentés ?

La transmission du code verbal est confiée aux enseignants bien que nous soyons conscients des différences personnelles, physiques et psychologiques, et surtout des différences qui existent dans la maîtrise de la prononciation de la langue française, mais il nous est impossible de pourvoir toutes les écoles de magnétophones ou de poste-cassettes.

De plus, doit-on présenter les énoncés oralement seulement, ou accompagnés de leur transcription ?

Les énoncés seront présentés sous leur deux formes simultanément.

Dans la première moitié du manuel, les énoncés seront présentés en transcription phonétique, car comme le dit MACKEY : "A l'école secondaire, l'élève est tellement prisonnier de la graphie, il croira davantage ce qu'il voit que ce qu'il entend"(1).

Les apprenants ont besoin des énoncés sous forme écrite pour réviser chez-eux car sinon : ils vont imaginer la forme avec

(1) W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" P.319.

laquelle ces énoncés s'écrivent et on aboutira à des systèmes erronés d'orthographe comme, par exemple, "chantay et feeneesay", exemples donnés par MACKEY(I).

Si en revanche, les énoncés sont écrits en caractères romains déjà connus par les apprenants, ceux-ci guidés par la prononciation anglaise vont transformer la prononciation des énoncés.

Ainsi, l'idéal est de présenter dans la première moitié du manuel les textes des énoncés en transcription phonétique, et dans la deuxième partie, le texte en caractères romains accompagné de sa transcription phonétique.

En 2ème et 3ème Années, les énoncés seront écrits en caractères romains seulement, car, on estime qu'à ce moment là les élèves auront acquis la prononciation de tous les phonèmes français.

Pour que la présentation en transcription phonétique soit utile pour les apprenants, il faut donc que ceux-ci soient initiés aux signes de phonétique utilisés dans la représentation des phonèmes français.

Or, au cours de cette étape, la représentation des consonnes

(I)W.F. MACKEY : "Principes de Didactique Analytique" P.319.

ne constitue pas une difficulté, car, dans la plupart des cas, elle est identique aux caractères romains, seuls [] , [3] et [r] sont des signes nouveaux.

En ce qui concerne les voyelles, elles seront introduites progressivement au hasard des rencontres. Il nous semble donc possible d'introduire la transcription phonétique sans avoir à faire un cours de phonétique préalable.

Ainsi, la langue sera donc présentée, tout d'abord, dans sa forme originale -forme orale- et c'est dans la deuxième partie, lorsque les apprenants auront acquis une certaine connaissance phonatoire, que la forme écrite sera introduite.

Bien sûr, cette forme écrite doit être introduite dans des contextes situationnels qui suppriment l'utilisation de la forme parlée, par exemple, présentation des affiches, d'annonces publicitaires, de cartes d'identité, ainsi la présentation de la forme écrite sera rendue plus naturelle et authentique.

L'insistance sur l'entraînement phonétique ne veut pas dire que l'objectif final du cours soit l'acquisition

de la langue parlée, dans un pays arabophone dont la première langue étrangère est l'anglais, mais leur donner la capacité de communiquer oralement dans les situations imprévues qu'ils peuvent rencontrer nous semble être une stimulation.

L'objectif final de notre cours est l'acquisition des capacités de lecture et d'écriture qui peuvent être travaillées ultérieurement.

3.4. Exercices et authenticité.

Les exercices faisant partie intégrante du contenu d'apprentissage dont l'objectif est la systématisation et la réutilisation des matériaux déjà présentés doivent être variés et conceptualisés en images-situation.

Ainsi, par leur variété, ils vont satisfaire la diversité des stratégies d'apprentissage des apprenants, "et les pratiques de conceptualisation donnent à l'apprenant la liberté de s'exprimer avec les moyens qu'il possède, la manière dont il interprète le fonctionnement des formes étrangères qu'il est en train d'acquérir."(I)

(I) R. GALISSON : "D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Etrangères" P 90.

Par exemple, les exercices d'expression libre dans lesquels chaque élève peut interpréter la situation d'un point de vue différent et/ou chaque élève peut exprimer la même situation de communication avec un énoncé différent. C'est ainsi, que l'on peut rendre compte du fait "qu'un même énoncé peut avoir différentes valeurs énonciatives de même qu'une même valeur énonciative peut s'exprimer par différents énoncés"(I).

Ce type d'exercices de performance n'exclut pas l'utilisation d'exercices de répétition et de transformations. Ces exercices de répétition nous semblent indispensables, surtout, au début du cours pour permettre aux apprenants, l'acquisition du bagage linguistique nécessaire à l'expression.

Dans ces deux types d'exercices, les exercices de transformation dans lesquels les unités linguistiques sont réajustées et/ou substituées pour exprimer des changements situationnels, sont plus utiles.

Les documents authentiques, variés et originaux, augmentent les motivations et accroissent l'intérêt des

(I) "Un Niveau-Seuil". Strasbourg 1976, P. 87.

apprenants.

L'utilisation d'un véritable appareil-photo dans l'étude de son mode d'emploi concrétise la situation et rend le cours plus intéressant.

La diversification des exercices, la souplesse qui devrait présider au choix des documents authentiques vont à l'encontre de la notion de progression stricte chère aux méthodes audio-visuelles.

3.5. EFFETS PEDAGOGIQUES.

L'approche fonctionnelle donne des concepts de l'erreur, de l'utilisation de la langue maternelle dans la pratique de la classe, et du rôle de l'enseignant, des perceptions différentes de celles d'auparavant.

3.5.1. L'erreur :

Si l'approche fonctionnelle considère que l'apprentissage se fait par auto-~~structuration~~ **structuration**, par un ensemble d'hypothèses que l'apprenant formule, lui-même, sur le fonctionnement du nouveau système linguistique et non par simple imitation, alors l'erreur n'est plus considérée comme une faute du système linguistique que l'on doit éviter, mais

comme un **indicateur** d'une stratégie d'apprentissage (de l'apprenant) et de son niveau de connaissance. Ainsi, l'erreur est utile à l'enseignant pour déterminer les **difficultés** que rencontre chaque apprenant et lui apprendre à les surmonter. Elle n'est plus conçue dans son aspect négatif, mais au contraire, comme un élément positif inévitable et indispensable dans le processus d'apprentissage.

En outre, et en visant la compétence de communication, et tenant compte de "l'analogie entre les processus d'apprentissage de L1 et L2, sans doute faudrait-il modifier, non seulement, le statut de la faute, mais également les critères de jugement des énoncés fautifs : passer du critère de grammaticalité qui est utilisé en premier lieu dans la situation scolaire, au critère d'acceptabilité qui est celui qui intervient dès que l'on se trouve en situation naturelle d'apprentissage et donc de communication et sa réussite, le côté signifiant en non formel de la structure linguistique utilisée pour ce faire"(I).

(I) E. BAUTIER & J. HEBRARD : Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E. P.73.

En convainquant les apprenants que l'objectif du cours est la réussite de la communication et non seulement la production d'énoncés corrects (hors contexte) et en insistant sur "l'analyse des échecs de communication (comme il faudrait plus largement l'envisager dans la perspective d'un apprentissage qui serait à la fois celui de la langue et du langage) et non l'analyse des erreurs" on peut éliminer ou minimiser le fait que "l'exercice peut être réalisé sans faute tandis qu'un acte de communication mettant en jeu les mêmes éléments linguistiques engendre des énoncés fautifs". C'est ainsi qu'on peut limiter plus ou moins les stratégies d'évitement qu'adoptent les élèves en choisissant "de produire des énoncés simples mais non fautifs"(I), pour obtenir des bons résultats freinant ainsi l'apprentissage lui-même.

Le champ d'erreurs n'est plus limité à l'interférence de la langue maternelle "erreur interlinguale" comme dans les méthodes audio-visuelles mais il y'a aussi place pour l'erreur intralinguale.

3.5.2. La langue maternelle.

En admettant que la compétence communicative se préoccupe autant d'extra et de para-linguistique que de linguis-

(I) E. BAUTIER & J. HEBRARD : "Lignes de Force du Renouveau Actuel en D.L.E." P. 72-73.

tique, "les savoir-faire non verbaux maternels" sont considérés comme des acquis précieux qui peuvent amorcer la communication avec un étranger"(1).

L'approche étant explicite, la comparaison et la traduction en langue maternelle ou en première langue étrangère peuvent faciliter la compréhension des différences et des analogies entre les deux systèmes. J'ai donné un exemple au chapitre 4 de la 2ème partie en ce qui concerne la comparaison de la notion de défini et d'indéfini dans les deux systèmes. (page 180)

De plus, au "Sudan School Certificate" la traduction est matière d'examen, donc obligatoire. De plus, on peut aussi faire remarquer que l'interdiction d'avoir recours à la traduction explicite n'atteint pas la traduction implicite.

Le recours à la langue maternelle devrait donc être admis dans la mesure où il est nécessaire pour une meilleure compréhension. Et cela nous semble absolument indispensable pour comprendre les consignes des exercices, en début de cours.

R. GALISSON : "D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique générale des Langues Etrangères" P. 67.

2.5.3. Le rôle de l'enseignant.

La souplesse qui doit caractériser la méthode rend le rôle de l'enseignant primordial, car c'est à lui que revient, en collaboration avec les apprenants, le choix des documents et c'est à lui de les investir pédagogiquement sans atténuer leur authenticité.

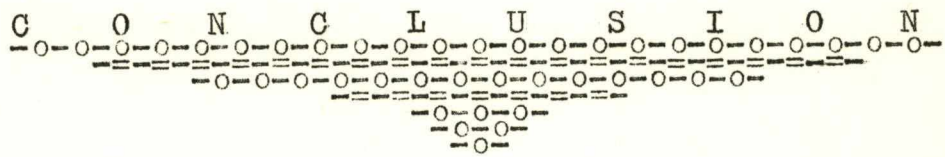
En outre, et en admettant que l'apprentissage se fasse par auto-structuration, le rôle du maître n'est plus le rôle de celui qui connaît tout et qui transmet ses connaissances aux apprenants, mais c'est plutôt le rôle d'un partenaire, plus savant que les autres bien sûr, et qui encourage la communication dans cet idiome.

L'enseignant n'est plus le seul qui questionne et juge les réponses des apprenants, au contraire, il constitue avec eux un groupe dont "les échanges se développent librement et horizontalement". C'est ainsi qu'une véritable interaction peut naître, interaction dont on sait qu'elle est indispensable dans le processus d'apprentissage.

En somme, "l'enseignant tient un rôle très délicat, à la limite paradoxal : on ne lui demande plus d'enseigner,

mais de faire apprendre, c'est-à-dire, d'assister l'apprenant dans l'auto-structuration de ses connaissances, de l'aider toujours sans lui imposer jamais ni son savoir ni son pouvoir"(I).

(I) R. GALISSON : "D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique Générale des Langues Etrangères" P. 4 - 9. C'est l'auteur qui souligne.



"Si maintenant, j'avais à définir l'objet des sciences du langage, je dirais que ce langage n'est pas une essence, quelque chose, mais un objet étrange qui n'existe qu'en fonctionnant.

Prêter attention à l'objet qu'est le langage, c'est considérer que celui-ci n'est qu'un système de relations qui permet la communication, donc un objet, un système qui est toujours à envisager dans l'acte même de son fonctionnement."

G. LAFON : "OU PEUT-ON ETRE CONDUIT PAR LA PRATIQUE DES SCIENCES DU LANGAGE".

Enjeu, Pédagogie nouvelle du langage,
Nathan, Paris 1978/ P. 135.

La méthode "Le Français par le Dialogue" est bâtie sur un modèle de description d'une grammaire de la langue, elle s'intéresse à présenter, seulement, des structures et des éléments linguistiques en tant que tels et non en tant qu'éléments permettant la communication, car les éléments linguistiques présentés ne sont pas contextualisés. Ce faisant, elle néglige les paramètres extra et paralinguistiques

qui jouent un rôle dans les actes communicationnels. Ainsi, la visée de la méthode est la compétence linguistique et non la compétence de communication.

Du point de vue psychologique, ou du point de vue de la théorie de l'apprentissage, la méthode est basée sur le modèle mécaniste, car tous les exercices sont de type répétitif, dans lesquels les structures sont manipulées hors contexte. Elle néglige les facteurs cognitifs dans le processus d'apprentissage.

Par contre, la méthode proposée a pour objectif la compétence de communication, et elle se base sur un modèle de description d'une grammaire de la parole (du discours) ; ainsi, au lieu du français fondamental, on utiliserait "un niveau-seuil" comme document pour la détermination du contenu d'apprentissage.

Les énoncés à enseigner doivent être contextualisés en images pour faire apparaître les variables socio-culturelles dont la connaissance est nécessaire pour tout acte de communication.

Les exercices, au lieu d'être répétitifs doivent proposer aux élèves de vraies situations de communication les

invitant à s'exprimer en langue-cible. La compétence de communication s'acquiert, chez les apprenants, par l'utilisation des mêmes éléments linguistiques connus dans différentes situations de communication, car ces éléments linguistiques sont utiles pour remplir des fonctions du langage et non pour le seul intérêt de les savoir.

Dans l'approche cognitive que l'on adopterait pour la nouvelle méthode, les concepts pédagogiques de l'erreur, de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue et le rôle de l'enseignant seraient repensés.

L'erreur ne serait plus conçue selon son aspect négatif mais, au contraire, elle deviendrait un élément positif indispensable dans le processus d'apprentissage qui se fait par auto-structuration à l'intérieur du nouveau système linguistique.

Le recours à la langue maternelle, dans la pratique de la classe, serait utilisé pour l'assimilation de notions difficiles ou comme système de comparaison à la langue-cible, car les pré-acquis maternels de l'apprenant peuvent être considérés comme base pour l'acquisition de la langue-cible.

L'enseignant, quant à lui, n'est plus considéré comme celui qui sait et qui doit transférer ses connaissances aux élèves dans des cours magistraux, en revanche son rôle serait de s'efforcer de faire parler les apprenants, de les aider dans le processus d'auto-structuration progressive dans le nouveau système.

- 1.- ALI - BOUACHA (A) : La pédagogie du Français langue étrangère. / Hachette / 1978.
- 2.- BAUTHIER (E) - COSTE (D) - GALISSON (R) - HEBRARD (J)
LEHMAN (D) - PORCHER (L) - ROULET (E)
Lignes de Force du Renouveau Actuel en Didactique des Langues Etrangères, CLE International, 1980.
- 3.- CHOMBARD (I) - DELZANT (A) - de PERETTI (A) - FOSSION (A)
GOBBE (R) - HEIDERSCHEIDT (J) - LAFON (J) - LAURENT (J.P.)
LARNECY (M) - MOITTEL (P) - NOLL (J.P.)
Enjeu, Pédagogie Nouvelle du Langage, Nathan 1978.
- 4.- GIRARD (D)
Linguistique Appliquée et Didactique des Langues,
A. COLIN, Longman, 1972.
- 5.- GOUGENHEIM (G) - MICHEA (R) - RIVENC (P) - SAUVAGEOT (S)
L'élaboration du Français Fondamental, 1er degré, Didier
1964.
- 6.- GALISSON (R)
D'Hier à Aujourd'hui, la Didactique des Langues Etrangères
CLE International, 1980.
- 7.- GALISSON (R) - COSTE (D)
Dictionnaire de Didactique des Langues, Hachette, 1976.

8.- LYONS (J)

Introduction à la Linguistique Théorie, Linguistique
Générale, Larousse 1970.

9.- MACKEY (W.F.)

Principes de Didactique Analytique, 1972.

Language Teaching Analysis, Jongmans 1966.

10.- Peace and Unity in the Sudan, Ministry of Foreign Affairs
Khartoum University Press, 1973.

11.- OMER BASHIR (M)

The southern Sudan, Khartoum University Press, 1970.

12.- JURP (J.C.) - HOLDIN (S) - HEDDESHEIMER (C) - LAGARDE
(J.P.) Apprentissage Linguistique et Communication, CLE
International. 1978.

13.- PRESSE (H) - GALISSON (R)

Polémique en Didactique, CLE International 1980.

D O C U M E N T S
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

1.- Français Fondamental 1er degré.

Ministère de l'Education Nationale - Ecole Normale supérieure de St-Claude.

2.- Français Fondamental 2ème degré.

Ministère de l'Education Nationale - Ecole Normale supérieure de St-Claude.

3.- Les Rapports Annuels du Bureau Pédagogique de Français du Ministère de l'Education Nationale Soudanais, 1975/1982.

4.- Alouette, Français Langue Etrangère, Livre du Professeur, Hatier 1978 / BAULARD (H) - TOCATLIDOU (V).

5.- Academic statistics, Academic year 1982. Ministère de l'Education Nationale. I/10/82.

R E V U E S.
-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-o-

I.- ETUDES DE LINGUISTIQUE APPLIQUEE.

N° 16 : "La notion de progression" -COSTE (D) - FERENCZI(V)
Didier, 1974.

N° 20 . "Les exercices structuraux" HUOT (H), Didier 1975.

جامعة بويكر بقايد - تلمسان *
كلية الآداب و اللغات
مكتبة اللغات الأجنبية

N° 25 : "Apprentissage et Enseignement de la grammaire d'une langue non maternelle" MOIRAND (R) - PORQUIER (R), Didier 1976.

N° 26 : "Langage et situation de communication" FRANCOIS (F) Didier 1977.

N° 27 : "Hommage à Paul PINSIEUR" GALISSON (R), Didier 1977.

2.- LANGAGES :

N° 39 : "Linguistique et Pédagogie des Langues" KOSKAS (T) LAOMIRAL (J.R.), Didier, Larousse, 1975.

N° 57 : "Apprentissage et connaissance d'une langue étrangère" PERDUE (C) - BARBIER (L), Larousse, 1980.

3.- LANGUE FRANCAISE :

N° 8 : "Apprentissage du Français Langue Etrangère". GENOUVRIER (E) - BEYTARD (J), Larousse/ Décembre 1970.

4.- Français dans le monde :

N° 33 : "Les nouveaux débutants". Hachette/ Larousse. Novembre/décembre 1977.