

**UNIVERSITÉ DE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

L'ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE DANS LE MANUEL DE FLE "SALUT"

THÈSE DE MAITRISE

Nur KAPLAN

**Sous la direction de: Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR
Yrd. Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ**

ANKARA

Juin, 2011

**UNIVERSITÉ DE GAZI
INSTITUT DES SCIENCES PÉDAGOGIQUES
DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS**

L'ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE DANS LE MANUEL DE FLE "SALUT"

THÈSE DE MAITRISE

Nur KAPLAN

**Sous la direction de: Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR
Yrd. Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ**

ANKARA

Juin, 2011

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Nur KAPLAN'ın « L'étude de la grammaire dans le manuel de FLE "Salut " », « Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretiminde « Salut » adlı metod kitabında dilbilgisi incelemesi » başlıklı tezi/...../ 2011 tarihinde, jürimiz tarafından **Yabancı Diller Öğretimi** Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Başkan : Doç. Dr. Perihan YALÇIN	
Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR	
Üye (Tez 2. Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ	
Üye : Prf. Dr Zümral ÖLMEZ	
Üye : Yrd. Doç. Dr. Bahattin SAV	

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

....../.../20....

(İmza Yeri)
Akademik Unvanı, Adı Soyadı
Enstitü Müdürü

REMERCIEMENTS

Je tiens tout particulièrement à remercier mes directrices de mémoire, Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR et Yrd. Doç. Dr. Ümran TÜRKYILMAZ pour tous leurs conseils, leurs remarques, leurs suggestions et pour m'avoir encouragée, m'avoir consacré leurs temps précieux, guidée et aidée qui m'ont été très utiles dans la réalisation de mon travail, sans lesquels ce travail n'aurait pu être mené à bien.

Je remercie également toute ma famille, particulièrement mon mari qui m'a encouragée dans ma démarche et m'a aidée avec patience.

Enfin, j'aimerais remercier aussi tous mes collègues du collège Jale Tezer et mes amis qui m'ont encouragée, m'ont écoutée et m'ont aidée dans mon travail.

Nur KAPLAN

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK FRANSIZCA'NIN ÖĞRETİMİNDE "SALUT" ADLI METOD KİTABINDA DİLBİLGİSİ İNCELEMESİ

KAPLAN, Nur

Yüksek Lisans, Fransızca Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanları: Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR ve Yrd. Doç. Dr. Ümran

TÜRKYILMAZ

Haziran-2011

« L'étude de la grammaire dans le manuel de FLE "Salut " » « Yabancı dil olarak Fransızca'nın öğretiminde « Salut » adlı metod kitabında dilbilgisi incelemesi » başlıklı konu bu araştırmada işlenecektir. Bu çalışmada Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde dilbilgisi öğretimi ele alınmıştır. Dil öğretimi için ortak eylem odaklı yaklaşıma göre, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanmış olan « Salut I » ve « Salut II » adlı ders kitaplarından sadece « Salut I » kitabının dilbilgisi bölümünün metoda uygunluğu araştırılmıştır. Araştırma, bu ders kitabında dilbilgisinin nasıl ele alındığının ve ortak eylem odaklı yaklaşıma göre yazılıp yazılmadığının incelenmesine yöneliktir. Bununla birlikte, karşılaştırmalı bir görüş açısı ortaya koyabilmek amacıyla aynı konu geçmişte kullanılan bazı eski metotlarda da kısaca incelenmiştir.

Çalışmamızda dilbilgisi öğretimini ele alacağımızdan, birinci bölümde dilbilgisinin tanımından, tarihçesinden, çeşitlerinden ve dilbilgisi öğretiminin amaçlarından bahsedilmiştir. İkinci bölümde ise geçmişten günümüze kadar yaygın olarak yabancı dil öğretiminde kullanılan bazı metotlar, bu metotların tarihçeleri, dilbilgisini ele alış biçimleri ve dilbilgisine verdikleri önem ele alınmıştır.

Araştırmanın üçüncü bölümünde, ortak eylem odaklı yaklaşım derinlemesine incelenmiştir. « Ortak eylem odaklı yaklaşım ne zaman ve nasıl ortaya çıkmıştır ? » sorusuna cevap aranmış ve ortak eylem odaklı yaklaşımın çıkış sebeplerine değinilmiştir. Aynı zamanda bu metodun geliştirilmesini destekleyen Avrupa Konseyi ve Avrupa Ortak Başvuru Metni araştırılmıştır. Bununla birlikte, ortak eylem odaklı yaklaşımının ayrılmaz bir parçası olan ve günümüzde de sıklıkla kullandığımız Avrupa Dil Dosyası (Portfolio) ve bu dil dosyasının içerikleri üzerinde durulmuştur.

Çalışmamızın son bölümünde ise « Salut I» ders kitabında eylem odaklı yaklaşım çerçevesinde dilbilgisinin nasıl işlendiğini örneklerle açıklayıp, kitaptaki dilbilgisi bölümlerinin yöntemsel özelliklerini betimleyerek, uygulamadaki yeterliliklerini ve sınırlılıklarını belirlemeye çalıştık. Bunun yanı sıra, «Salut I» kitabındaki bu dilbilgisi bölümlerinin, Fransızca'yı ikinci yabancı dil olarak öğrenen Türk öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığını saptamaya çalıştık.

Anahtar Kelimeler: Dilbilgisi, yabancı dil olarak Fransızca öğretimi, ortak eylem odaklı yaklaşım, Avrupa Ortak Başvuru Metni

ABSTRACT

IN TEACHING FRENCH AS A FOREIGN LANGUAGE THE METHOD BOOK “SALUT”

KAPLAN, Nur

Master's Thesis, Department of French Language Teaching

Advisors : Asst. Prof. Melek ALPAR et Asst. Prof. Ümran TÜRKYILMAZ

June-2011

In this research, « **In teaching french as a foreign language the method book "Salut" 's grammar study** » will be examined. In this study, we discussed the grammar study in teaching french as a foreign language. Out of the books “Salut I” and “Salut II” which are prepared by The Ministry of Education, we only examined “Salut I” 's grammer part and if it is suitable for the method. The search is based on how the book takes up grammar and if it is written according to action-oriented approach or not. Also, to be able to put forward a comparative point of vision, we also shortly examined the same topic with other old methods used in the past.

We are going to take up grammar learning, we mentioned grammar's definition, history, it's types and the reasons of teaching grammar in the first part of our study. In the second part, we mentioned some methods widely used in the foreign language teaching from past to present and the history, the way they deal with grammar and the importance given to grammar.

In the third part, we deeply studied the action-oriented approach. We looked for the answers to “How and when the action-oriented approach arised”. We mentioned the reasons of why the action-oriented approach started. We also investigated The Council

of Europe and The European Language Portfolio which provided this method to arise. Also we emphasized the European Language Portfolio and the contents of this language file which is the verb focused approach's absolute must.

In the final part of our study, we explained with examples how grammar is worked on in the book "Salut I" under the action-oriented approach and by describing the methodologic features of the book's grammar parts; we tried to determine sufficiency and limitedness of practice. Besides, we tried to determine if the grammar parts in the book "Salut I" responds to the needs of Turkish students learning french as a second language.

Key Words: Grammar, French as a foreign language (FLE), action-oriented approach, The common European reference frame for languages (CECR)

RÉSUMÉ

L'ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE DANS LE MANUEL DE FLE « SALUT »

KAPLAN, Nur

Thèse de maîtrise, Département de Didactique du Français

Directrices de thèse : Yrd. Doç. Dr. Melek ALPAR et Yrd. Doç. Dr. Ümran

TÜRKYILMAZ

Juin-2011

Dans cette recherche, nous allons traiter « **L'étude de la grammaire dans le manuel de FLE " Salut " »**. Dans cette étude, nous allons aborder de l'étude de la grammaire dans l'enseignement du français comme langue étrangère. Parmi les livres « Salut I » et « Salut II » qui sont préparés par le Ministère de l'Éducation Nationale selon la perspective co-actionnelle, nous avons seulement examiné dans la partie de grammaire « Salut I » s'il est adapté à cette méthode. L'étude est basée sur la façon dont le livre traite la grammaire et si elle est écrite selon la perspective co-actionnelle ou non. En outre, pour être en mesure de proposer un point de comparaison de la vision, nous avons également examinée prochainement de même sujet avec d'autres anciennes méthodes utilisées dans le passé.

Dans la première partie de notre travail, nous allons prendre en main l'enseignement et l'histoire de la grammaire et parler de la définition, des genres et des objectifs d'enseignement. Dans la deuxième partie, nous allons aborder les méthodes, déjà utilisés dans le domaine du FLE, tout en attirant l'attention sur le déroulement de la grammaire.

Dans la troisième partie de notre étude, nous allons examiner en détail la perspective co-actionnelle. Nous allons chercher les réponses à cette question ; « Quand et comment est-ce que la perspective co-actionnelle est née ? ». Nous allons également connaître et analyser le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues qui ont donné naissance à cette méthode au sein du Conseil de l'Europe. Nous allons, à la fois aborder de près le Portfolio Européen des langues qui se trouve dans la perspective co-actionnelle.

Dans la dernière partie de notre étude, nous allons expliquer le déroulement de la grammaire dans le manuel « Salut I » avec les exercices et nous allons essayer de déterminer les qualifications et les limitations visant à mettre en pratique en décrivant les caractéristiques méthodologiques de parties de la grammaire du manuel. Par ailleurs, nous allons essayer de voir si les parties de grammaire dans le manuel « Salut I » répondent aux besoins des étudiants turcs qui apprennent le français comme langue seconde.

Mots clés : Grammaire, français langue étrangère (FLE), la perspective co-actionnelle, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR)

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENT	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	iv
RÉSUMÉ	vi
TABLE DES MATIÈRES	viii
LISTE DES IMAGES, TABLEAUX ET FIGURES.....	x
ABRÉVIATIONS	xi
INTRODUCTION	1
1. L'HISTOIRE SÉCULAIRE DE LA GRAMMAIRE.....	5
1.1. L'interdépendance des parties de la grammaire	8
1.2. Le but de la grammaire	9
1.3. Différent genre de grammaire.....	10
1.3.1. La grammaire explicite	12
1.3.2. La grammaire implicite.....	13
2. MÉTHODE ET MÉTHODOLOGIE	14
2.1. L'étude des méthodes	15
2.2. La méthode traditionnelle	16
2.2.1. La place de la grammaire dans la méthode traditionnelle	19
2.3. La méthode directe.....	20
2.3.1. La place de la grammaire dans la méthode directe	23
2.4. La méthode audio-orale	24
2.4.1. La place de la grammaire dans la méthode audio-orale.....	26
2.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle	26
2.5.1. La place de la grammaire dans la méthode structuro-globale audio-visuelle..	28
2.6. L'approche communicative	29
2.6.1. La place de la grammaire dans l'approche communicative.....	32

3. LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE	34
3.1. Le conseil de l'Europe	36
3.2. Le cadre européen commun de référence pour les langues	37
3.3. Le portfolio européen des langues	38
3.4. Les niveaux communs de référence	40
3.5. La place de la grammaire dans la méthode perspective co- actionnelle.....	43
 4. L'ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE DANS LE MANUEL « SALUT I » À TRAVERS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE	 45
4.1. Présentation du manuel « Salut I »	45
4.2. Les compétences communicatives.....	51
4.2.1. La place de la compréhension et la production orale.....	51
4.2.2. La place de la compréhension et la production écrite.....	52
4.3. La place de la grammaire dans « Salut I »	54
4.4 Étude du manuel « Salut I » avec des exemples	60
 CONCLUSION.....	 73
BIBLIOGRAPHIE.....	77
RESSOURCES EN LIGNE.....	80
ANNEXES.....	81

IMAGES, TABLEAUX ET FIGURES

Image 1- Les dialogues déclencheurs tirés de la méthode « Salut I »	62
Image-2 Le tableau de référence grammaire tiré de la méthode « Salut I »	63
Image-3 L'activité tirée de la méthode « Salut I »	65
Image 4- Le texte tiré de la méthode « Salut I »	69
Image-5 Le tableau de référence grammaire tiré de la méthode « Salut I »	70
Image-6 L'activité tirée de la méthode « Salut I »	71
Tableau -1 Niveaux communs de compétences – Échelle globale	42
Tableau 2 : La correction grammaticale - Échelle globale (CECR)	44
Tableau 3- Le traitement nominal du tableau de référence grammaire et d'exercices de grammaire selon « Salut I »	57

ABRÉVIATIONS

L1	: Langue Maternelle
L2	: Langue Étrangère
LE	: Langue Étrangère
FLE	: Français Langue Étrangère
MAO	: Méthode Audio-Orale
SGAV	: Méthode Structuro-Globale Audio-Visuelle
CRÉDIF	: Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français
CECR	: Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
PEL	: Le Portfolio Européen des Langues
TAB.	: Tableau

INTRODUCTION

De nos jours, l'être humain attache de l'importance à la communication et la langue est le moyen le plus efficace de communication. Pour le terme « langue » on peut définir qu'elle est comme un outil de communication. Avec le temps, les hommes commencent à s'intéresser aux différentes cultures et civilisations pour avoir une meilleure place dans la société, pour travailler à l'étranger... Les hommes comprennent l'importance et la nécessité de parler une langue étrangère. Ainsi, ils ont besoin d'apprendre une langue étrangère. En même temps, les évolutions technologiques et scientifiques obligent les hommes à apprendre une langue étrangère. Avec l'augmentation de l'importance de la communication, la nécessité d'apprendre une langue étrangère occupe une place importante. De nos jours, nous pouvons dire que d'apprendre une langue étrangère est devenue une nécessité indéniable.

Depuis le XIX^e siècle, dans le domaine de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, plusieurs méthodes apparaissent selon les nouveaux besoins des apprenants et de la société. Toutes les méthodes sont nées pour combler les lacunes d'une autre. Mais dans les dernières années, on voit que l'accent est mis sur la production orale dans les méthodes et la grammaire reste en second plan. Cependant la grammaire est le squelette de la langue et sans grammaire il est impossible d'apprendre une langue étrangère d'une manière approfondie. Il ne faut pas oublier que la grammaire reste incomplète si la méthode n'attache pas d'importance à l'enseignement / apprentissage de la grammaire.

En particulier avec l'approche communicative, le but était d'apprendre aux apprenants à communiquer et ainsi la grammaire était mise au second plan. Avec cette approche, l'apprenant pouvait parler mais, il avait des difficultés au niveau grammatical. C'est pour cette raison que les élèves qui sont faibles dans l'apprentissage

de la grammaire, ont du mal au niveau de la production écrite et ils n'apprennent pas la langue étrangère d'une manière approfondie. Ce qui nous a amené à faire ce travail, c'est la négligence de l'enseignement / apprentissage de la grammaire.

De nos jours, pour un meilleur apprentissage du français langue étrangère (FLE), il faut apprendre et comprendre la grammaire. Car l'on sait que pour communiquer efficacement, il faut également connaître les règles grammaticales. Avec ce travail, nous allons mettre l'accent sur l'importance de la grammaire dans l'enseignement du FLE. Selon nous, la grammaire est la partie la plus importante de l'enseignement d'une langue étrangère. On peut dire que l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire constituent une partie essentielle de l'étude d'une L2.

C'est pourquoi dans l'enseignement / apprentissage du FLE, la nécessité de l'enseignement de la grammaire ne peut être ignorée. Parce que dans l'enseignement / apprentissage des langues étrangères, la grammaire occupe une place importante. Surtout pour l'apprenant turc, lors de l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, l'enseignement de la grammaire est nécessaire. Pour l'apprenant turc, il faut donner l'importance à la grammaire qu'elle mérite.

Dans ce travail, notre but est d'étudier le processus de l'apprentissage de la grammaire de la didactique du FLE selon la perspective co-actionnelle à partir du manuel « Salut I » (2008). C'est la raison pour laquelle nous avons choisi ce manuel qui est actuellement utilisé en deuxième année du lycée au collège de Jale Tezer. Ce manuel est important pour nous, car c'est la première méthode de français publiée en Turquie par les auteurs turcs selon le Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

Nous avons consulté plusieurs documents récents pour mener à bien notre thèse : des livres et des revues pédagogiques, didactiques, des manuels, des articles et des sites d'Internet. Nous avons mis des numéros entre parenthèses sous forme de « (ressource-

1) » pour toutes les citations prises dans les sites d'Internet. On peut retrouver à la fin de notre thèse dans « ressources en ligne » les noms de sites avec les adresses précises.

Notre thèse est composée de quatre parties. La première partie de notre travail est consacrée à une présentation de la grammaire. Dans cette partie, nous définirons ce qu'est la grammaire et ce qui est le but de l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Nous explorerons les différents genres de grammaire et nous parlerons de la grammaire explicite et la grammaire implicite.

Dans la partie suivante, nous allons essayer d'esquisser l'évolution des méthodes dans l'enseignement des langues étrangères. Pour comprendre et éclairer notre recherche, il est important d'étudier l'histoire des méthodes. Nous allons faire une petite recherche sur l'historique des méthodes de la méthode traditionnelle à l'approche communicative. Nous allons voir de près surtout la place de l'enseignement / apprentissage de la grammaire dans ces méthodes. Nous allons ajouter dans la partie « Annexe » quelques exemples de la grammaire tirés de certaines méthodes comme Archipel I, Libre Échange I etc. Ainsi, nous constatons que, la manière de l'apprentissage de la grammaire change selon les objectifs déterminés et les besoins de l'apprenant. L'étude des méthodes nous permettra d'avoir une perspective sur le processus d'apprentissage de la grammaire.

Ensuite, nous allons passer à la partie la plus importante puisque c'est le sujet de notre thèse. Dans cette partie, nous allons prendre en main la perspective co-actionnelle qui est une nouvelle approche dans l'enseignement du FLE. La perspective co-actionnelle est née grâce aux progrès technologiques et elle est proposée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECR). Cette approche a pour objectif de développer au sein du Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues vivantes en Europe. On parlera de la naissance de la perspective co-actionnelle et les raisons de sa naissance. On étudiera aussi le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et le Portfolio Européen des Langues. À la fin

de cette partie, nous étudierons surtout la place de l'enseignement / apprentissage de la grammaire dans cette méthode.

Et finalement au début de la dernière partie, nous présenterons le manuel que nous avons choisi (Salut I). D'abord nous allons étudier ses objectifs, ses principes et ses matériels. Après, nous allons étudier le déroulement de la grammaire dans ce manuel. Nous finirons par conclure notre travail avec la dernière partie consacré aux exemples d'exercices de la grammaire tirés du manuel « Salut I ».

1.

L'HISTOIRE SÉCULAIRE DE LA GRAMMAIRE

La grammaire décrit une langue, étudie systématiquement des éléments d'une langue, étudie la forme et l'organisation des règles qui constituent, avec les mots, la structure de la langue. On peut dire que pour parler et pour écrire correctement une langue, sans faire de fautes, il faut connaître la grammaire. La grammaire est une discipline qui étudie le fonctionnement des règles.

La grammaire est dite générale ou comparée quand elle traite plusieurs principes vulgaires à plusieurs langues ou bien la grammaire est dite pratique ou usuelle quand elle traite plusieurs principes convenables à une seule langue, à une langue déterminée. Besse et Porquier nous expliquent le sens du mot grammaire: " En français, le mot grammaire est particulièrement ambiguë : selon les contextes, ou bien il prend des acceptions sensiblement différentes les unes des autres, ou bien il confond ces mêmes acceptions, comme si elles renvoyaient à une seule réalité" (1984 :10).

Le terme de « grammaire » prend la place dans le Micro Robert (1998) comme suit : "L'ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue. Elle est aussi la partie de la linguistique qui regroupe la phonologie, la morphologie et la syntaxe ou seulement les deux dernières". Ainsi à partir de ces définitions nous constatons que la grammaire nous aide à

- parler correctement une langue
- écrire correctement une langue
- expliquer des textes anciens

- apprendre une langue étrangère
- comprendre la structure de la langue
- enseigner l'art d'écrire et de parler correctement sa propre langue

Lorsqu'on étudie l'histoire de la grammaire et ses objectifs, nous voyons que la grammaire est généralement normative. C'est-à-dire qu'elle impose un bon usage et sanctionne les fautes de langue. Les premières choses que nous voyons sur la grammaire, ce sont les règles et les normes.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous observons d'abord l'histoire de la grammaire. On peut dire que l'étude de l'histoire de la grammaire commence au XVI^e siècle. Dans ce siècle, grâce à François I^{er} le français devient la langue administrative et la langue du pouvoir centralisé. Mais la plupart des ouvrages grammaticaux ont été parus au XVII^e siècle. Dans ce milieu intellectuel de l'époque classique, il y a deux tendances sur la réflexion grammaticale ; l'une orientée vers la norme linguistique et une vision hiérarchisée de la société, l'autre vers un raisonnement philosophique sur la langue.

(...) Ces tendances trouvent leurs racines dans les réflexions tenues au cours des siècles passés (réflexions qui remontent jusqu'à l'Antiquité), mais s'enracinent également dans les pratiques pédagogiques qui ont cours au XVII^e siècle (notamment dans les petites écoles de Port-Royal). Les auteurs puisent aussi leur inspiration dans les débats du siècle précédent et dans les positions adoptées par les premières véritables grammaires, produites au XVI^e siècle (...) (ressource-1).

À cette époque, la formulation de réflexions grammaticales a été favorisée par plusieurs éléments et avec lesquels ces événements la grammaire française se développent :

- les efforts de François I^{er}
- les développements de l'enseignement
- l'élaboration consciente d'une norme langagière au sein de la société française
- l'affirmation d'une littérature française et d'une langue
- le développement des sciences (ressource- 2).

Au XVI^e siècle, il y a plusieurs grammairiens. L'un de ces grammairiens est John Palsgrave. Il joue un rôle important dans la progression de la grammaire. En 1530, John Palsgrave écrit la première grammaire française «Lesclarcissement de la Langue Francoyse» en langue anglaise à Londres (Annexe-1). Dans ce livre, Palsgrave présente un énorme traité (plus de 1000 pages) sur le français. Son ouvrage est destiné aux anglophones cultivés. À cette époque, en Angleterre les nobles parlaient français. « Il faut se rappeler qu'à l'époque, les classes sociales supérieures de l'Angleterre parlent français ou s'y intéressent très fortement » (ressource-2).

À la suite de John Palsgrave, l'année suivante, Jacques Dubois a écrit « La Grammatica latino-gallica » en latin (Annexe-2). Car il s'agit de la langue commune et cultivée de l'époque, mais aussi il veut toucher un large public, tant français qu'étranger. Dubois est l'enseignant d'anatomie à la Faculté de médecine de Paris, pour cette raison il veut donner à la langue française des outils pour qu'il soit désormais possible de faire la traduction des ouvrages scientifiques en français, particulièrement les ouvrages en médecine. Son objectif était d'établir les bases du français en comparant les règles grammaticales de la langue française étrangère.

« Le tretté de grammere françoiez » a été écrit par Louis Meigret en 1550 (Annexe-3). L'un des premiers grammairiens français est Robert Estienne. En 1557 il a écrit « Traité de la grammaire française » pour rendre service aux étrangers (Annexe-4). En 1572 Ramus (Pierre de la Ramée) a écrit «Grammaire» (Annexe-5). Tous ces

écrivains ont écrit leurs livres en français. Leurs objectifs sont d'améliorer et de développer la langue française.

Au XVII^e siècle il y a plusieurs écrivains comme Maupas, Oudin, Chiflet, Arnauld et Lancelot qui ont écrit les livres sur la grammaire française ou bien sur l'histoire de la grammaire française. Les grammaires de Maupas, d'Oudin et de Chiflet marquent dans la veine d'ouvrages destinés à l'apprentissage du français, langue étrangère, sans toute fois exclure les Français désireux d'améliorer leur façon de parler et d'écrire. Ces grammairiens examinent proposer des grammaires d'usage et prennent de plus en plus position dans la définition d'une norme, celle du parfait gentil homme.

En 1607 Maupas a écrit "Grammaire et syntaxe françoise" (Annexe-6). "Remarques svr la langve françoise" a été écrit par Vaugelas en 1647 (Annexe-7). Chiflet a écrit "Essay d'une parfaite grammaire de la langue françoise" en 1659 (Annexe-8). En 1660 "Grammaire générale et raisonnée" a été écrite par Arnauld et Lancelot (Annexe-9).

En conclusion on peut dire que la grammaire du XVII^e siècle montre une double forme : d'une part développement d'une grammaire du bon usage, socialement élitiste et source d'efforts, et, d'autre part développement d'une grammaire analytique qui puisse sa substance dans la philosophie et la logique. Les grammairiens du XVII^e siècle sont déjà derrière l'idéal de la grammaire, de la perfection, de la description unique et absolue.

1.1. L'interdépendance des parties de la grammaire

Chaque règle de la grammaire est en relation non seulement entre elle, mais aussi avec d'autres parties du discours. Dubois et Lagane expliquent ce sujet dans leur

œuvre : "(...) On ne peut donc pas étudier, par exemple, le lexique sans faire appel au sens des mots, donc à la sémantique ; on ne peut pas étudier la sémantique sans considérer la fonction des mots dans la phrase, c'est-à-dire sans faire appel à la syntaxe, etc (...) (1973 :13). On peut dire que la langue est un mécanisme. Dans toutes ses parties il y a un bon fonctionnement du langage. La base de la grammaire et le centre du mécanisme sont la syntaxe et la morphologie. Il y a quatre types majeurs de technique d'enseignement de la grammaire ; l'identification, la classification, la systématisation et l'application et la généralisation.

1.2. Le but de la grammaire

Le but de l'enseignement de la grammaire doit être un meilleur fonctionnement de la langue. Il s'agit d'amener l'enfant à automatiser les structures de base du français. La grammaire doit être une discipline permettant d'enrichir la compétence linguistique de l'apprenant. L'apprenant n'entre pas en contact avec les règles mais seulement avec les modèles. Elle doit spécifier le fonctionnement et non pas uniquement la nature et la fonction. Grâce à la grammaire, on peut définir les règles de la syntaxe d'une langue et construire des phrases correctes.

On étudie la grammaire pour obtenir une meilleure pratique de la langue maternelle, une meilleure maîtrise des règles du français et pour arriver ainsi à la communication la plus large et la plus sûre. En même temps, on étudie la grammaire pour apprendre et comprendre la structure et le fonctionnement de communication qui est à la base de notre développement intellectuel et de notre culture, nos relations avec les autres hommes. Avec la grammaire, nous pouvons construire les phrases et les énoncés correctement. La grammaire nous aide à mieux comprendre le fonctionnement de la langue.

Ainsi, l'objectif de l'enseignement de la grammaire est de maîtriser le bon usage de la langue. Nous pouvons dire que dans l'apprentissage des langues étrangères,

l'étude de la grammaire occupe une place importante. Avec la grammaire on peut construire des phrases correctes.

1.3. Différent genre de grammaire

La grammaire a un rôle important dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il y a plusieurs types de grammaire comme ; la grammaire linguistique (descriptive) / pédagogique (prescriptive), la grammaire déductive / inductive, la grammaire contextualisée / décontextualisée, la grammaire active / passive et la grammaire implicite / explicite. Dans cette partie de notre thèse, nous allons essayer d'étudier de près les différents types de grammaire car notre sujet d'étude concerne plutôt la grammaire implicite, nous avons analysé aussi la grammaire explicite et implicite.

-La grammaire linguistique (descriptive) : Dans ce genre de grammaire, le but est d'écrire et d'expliquer les règles de grammaire sans tenir compte du contexte de l'emploi de la langue. La grammaire linguistique traite les grammaires scientifiques écrites avec un langage technique.

-La grammaire pédagogique (prescriptive) : La grammaire pédagogique est la description des règles grammaticales qui aide l'apprenant à apprendre une langue étrangère. Il sert aussi à l'enseignant à expliquer le fonctionnement des règles. Il s'agit d'un programme grammatical s'adressant à l'enseignant, c'est-à-dire l'enseignement de la grammaire, on utilise ou d'un ouvrage ou d'un manuel. L'apprentissage de la grammaire est destiné du début à la fin à l'apprenant.

La grammaire pédagogique porte surtout sur la description des règles grammaticales. Cette description aide l'apprenant à apprendre une langue. L'enseignant utilise cette description aussi pour expliquer le fonctionnement des règles d'emploi et d'usage de la langue enseignée.

La grammaire pédagogique donne de l'importance aux besoins de l'apprenant. L'accent est mis sur les situations concrètes interpersonnelles et les emplois réels de la langue. Avec cette grammaire l'apprenant a toujours besoin de l'enseignant pour lui expliquer le fonctionnement de l'usage et de l'emploi de règles grammaticales. La grammaire prescriptive doit être exhaustive contrairement à la grammaire linguistique. La grammaire pédagogique comporte trois types de grammaire :

1. Grammaire d'enseignement
2. Grammaire d'apprentissage
3. Grammaire de référence

- La grammaire déductive : Dans la grammaire déductive, il y a l'enseignement traditionnel de la grammaire c'est-à-dire l'enseignant explique les règles grammaticales et passe aux exercices. Ces exercices d'applications correspondent à une phase déductive de l'apprentissage de la grammaire. Dans ce type de grammaire, l'enseignant joue un rôle actif, et l'apprenant est passif. L'enseignant explique les règles grammaticales grâce à l'exercice. Avec cette grammaire, on utilise le métalangage.

-La grammaire inductive : Dans cette grammaire, il y a l'enseignement de la grammaire implicite. La grammaire inductive désigne un enseignement de la grammaire basé sur l'observation des phrases. L'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases. Dans cette grammaire, l'enseignant joue un rôle passif. Il est comme un guide. C'est l'apprenant qui est actif et trouve les règles grammaticales.

-La grammaire contextualisée : On apprend les règles dans un contexte qui renvoie à une situation de communication dans la grammaire contextualisée. Il n'y a pas d'exercices artificiels composés de phrases isolées.

-La grammaire décontextualisée : Cette grammaire enseigne les règles grammaticales en dehors de tout contexte ou situation de communication. Au contraire la grammaire contextualisée, dans ce genre de grammaire il y a des exercices artificiels composés de phrases isolées.

-La grammaire active : La grammaire active est appelée aussi « la grammaire de production ». Dans la grammaire active, l'apprenant maîtrise à un niveau de compétence active.

-La grammaire passive : Cette grammaire est appelée aussi « la grammaire de reconnaissance ». Dans la grammaire passive, l'apprenant maîtrise seulement à un niveau de reconnaissance.

1.3.1. La grammaire explicite

La grammaire explicite est fondée sur l'explication des règles par l'enseignant, suivi d'applications conscientes par les apprenants. Dans cette grammaire, le but est de maîtriser une langue étrangère. Dans ce genre de grammaire, l'enseignant est toujours actif. Il explique les règles grammaticales aux apprenants en utilisant le métalangage et les apprenants doivent les apprendre et puis il leur donne des exemples pour les appliquer. En même temps les apprenants doivent observer les formes linguistiques pour appliquer les nouvelles règles.

La grammaire explicite s'intéresse à un métalangage original et simplifié dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère. Dans la grammaire explicite, l'enseignant donne des explications et formule des règles. La grammaire explicite utilise le métalangage dans des exercices pour enseigner la langue.

1.3.2. La grammaire implicite

L'objectif de la grammaire implicite est de donner aux apprenants la maîtrise d'un fonctionnement grammatical. Mais elle donne aucune explication sur les règles grammaticales et elle élimine le métalangage. « Implicite » ne veut pas dire « absent » mais plutôt « caché ». La grammaire implicite met l'accent sur l'aspect indirect de l'enseignement / apprentissage de la grammaire d'une langue cible. L'objectif de cette grammaire est de maîtriser une langue étrangère et d'acquérir les règles grammaticales.

Dans la grammaire implicite, l'enseignant doit faire pratiquer aux apprenants, de manière intensive, des exercices systématiques. Claude Germain explique le terme implicite et la grammaire implicite dans son ouvrage « Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire ». La définition de ce terme est le suivant :

Par ailleurs, parler d'un enseignement implicite de la grammaire serait recourir à une métaphore puisque l'implicite est synonyme du « non-dit ». Il ne saurait donc y avoir, à proprement parler, d'enseignement implicite, puisqu'il n'y a ni règles de grammaire, ni explications d'ordre grammatical. Il y a simplement manipulation, par l'élève, des formes grammaticales en vue de les intérioriser. Une grammaire implicite est nécessairement apprise de manière inductive (1993 :105).

Au contraire la grammaire explicite, dans la grammaire implicite l'apprenant est actif et l'enseignant joue un rôle passif. Parce que l'apprenant doit élaborer et trouver les règles grammaticales d'après les exemples fournis ou le texte. Grâce aux modèles présents dans les exercices, l'apprenant peut acquérir la structure grammaticale. Pour faire découvrir aux apprenants la règle grammaticale, l'enseignant doit doubler le temps et avoir beaucoup de patience. Il doit rester neutre et encourager les apprenants pour faire leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. En même temps, il doit être comme un guide.

2.

MÉTHODE ET MÉTHODOLOGIE

De nos jours, on utilise souvent les mots ; méthode et méthodologie dans l'enseignement de la langue étrangère. Mais le sens de ces deux mots sont parfois confondus. En général on utilise le mot méthode au lieu de la méthodologie, ou bien on utilise le mot méthodologie à la place de méthode. À première vue, la méthode et la méthodologie se ressemblent, mais elles ont des sens différents. La méthode est un matériel d'enseignement, est une série de démarches précisées par des outils (manuel ou livre, cassette audio ou vidéo) que l'on utilise afin d'arriver à un but précis qui est, dans notre cas, l'enseignement d'une langue étrangère. C'est un ensemble de procédés et de techniques de classe.

D'autre part, la méthodologie est l'étude des méthodes scientifiques et techniques et de leurs applications. On peut dire que la méthodologie est évaluée par des enseignants, des linguistes, des chercheurs et des éditeurs pour réaliser une méthode. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca expliquent le sens et les différences de ces deux mots. Selon eux, le terme de méthode est généralement utilisé dans deux acceptions différentes :

- soit le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux. Par exemple, Espaces ou Café Crème ;
- soit une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques (....) (2003 : 233).

La méthodologie analyse des méthodes dans leurs finalités, leurs principes, leurs procédés et leurs techniques. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, le terme méthodologie est très clair. Elle est une étude des méthodes et de leurs applications. Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca disent aussi pour la méthodologie : " soit à un ensemble construit de procédés, de techniques, de méthodes, le tout articulé autour d'options ou de discours théorisants ou théoriques d'origine diverse qui le sous-tendent " (2003 : 234). On peut dire que la méthodologie analyse des méthodes dans leurs principes et leurs techniques.

2.1. L'étude des méthodes

Les hommes se sont toujours intéressés aux différentes cultures, civilisations et langues. Depuis le XIX^e siècle et jusqu'à nos jours, il y a plusieurs différentes méthodes qui se sont succédées selon le développement de la recherche en didactique, la situation politique, économique et culturelle du monde dans l'apprentissage des langues étrangères. Les méthodes de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue étrangère ont progressivement développé selon les nouveaux besoins des apprenants et de la société durant des années. Tous les pays essayaient d'élaborer des programmes d'apprentissage et d'enseignement des langues étrangères selon leurs possibilités et leurs besoins. Toutes les méthodes sont nées pour combler les lacunes d'une autre.

Dans la méthode traditionnelle on fait la traduction pour apprendre la L2. Mais dans cette méthode l'apprenant ne peut pas communiquer, il est capable de lire les œuvres littéraires. À la suite la méthode traditionnelle, la méthode directe est née celle-ci a donné de l'importance à l'expression orale. Cette méthode refuse la traduction et elle se base sur l'emploi de la langue étrangère. Avec cette méthode l'apprenant peut communiquer.

Jusqu'au début du XX^e siècle, en didactique du FLE, on se servait des méthodes dites traditionnelles, classiques ou anciennes. Dans ses méthodes, le français

était traité comme les langues mortes, le latin et le grec anciens, c'est-à-dire l'enseignement est essentiellement orienté vers la compréhension du texte écrit. Après avoir connu la méthode traditionnelle, la psychologie behavioriste devient populaire dans ce domaine.

Et ainsi, la méthode directe est née par réaction à la méthode traditionnelle. La méthode directe s'est vite révélée bénéfique en ce sens qu'elle a permis un accès direct à la langue étrangère. Quand on arrive aux années 50, la technologie commence à changer, et la nouvelle méthode est née : la méthode audio-orale. On a quitté peu à peu toutes les méthodes traditionnelles.

Grâce aux progrès technologiques, on arrive à une nouvelle approche qui révalorisait l'apprenant en visant à lui donner une compétence véritable de communication. Cette approche a pour objectif de développer au sein du Conseil de l'Europe, l'apprentissage des langues vivantes en Europe.

Nous allons étudier de près les méthodes que nous venons de citer ci-dessous.

2.2. La méthode traditionnelle

La méthode traditionnelle sert à enseigner les langues classiques comme le grec et le latin. Cette méthode est souvent appelée « la méthode grammaire-traduction » ou « la méthode classique ». Elle est largement utilisée dans l'enseignement secondaire français dans le milieu du XVI^e siècle. Elle fait un grand succès au XIX^e siècle et continue à être utilisée en Europe et en Amérique du Nord en cours d'année. Le but de cette méthode est de lire et de traduire des textes littéraires en langue étrangère.

Dans cette méthode on fait toujours la traduction mot à mot. Mais cette traduction n'est pas parfaite. Avec cette méthode l'élève est capable de traduire des textes, mais il est faible pour parler, communiquer et comprendre. Il doit être capable de lire les ouvrages littéraires écrits dans la langue étrangère. Gülnihal Gülmez qui a fait des remarques considérables sur la didactique du FLE, parle de l'objectif de cette méthode dans son œuvre « Introduction à la didactique » :

L'objectif ultime de la méthode grammaire-traduction est de rendre les étudiants capables d'accéder à des textes (littéraires de préférence et dès que possible) rédigés dans la L2. Pour ce faire, ils doivent s'entraîner à avoir une connaissance des règles et du vocabulaire de la L2. Un autre objectif qui vient par surcroît est de former l'esprit des étudiants par une réflexion méthodologique tant sur la L2 que sur la L1 (1989 : 32).

Cette méthode développe la compréhension écrite et l'expression écrite. Mais la compréhension orale et l'expression orale sont négligées. Elles sont mises au second plan. On peut dire que la méthode traditionnelle ne développe ni l'oral ni l'audition. La compréhension écrite et la production écrite sont les compétences privilégiées.

Dans cette méthode, le professeur joue un rôle dominant. Tout d'abord, il choisit les textes à étudier. Il prépare les exercices, pose les questions et corrige les réponses. Pour cette raison, on donne au professeur le titre de " Maître " ou de " Maîtresse ". Le rôle du professeur est résumé par Gülmez ainsi : " Le rôle du professeur est bien traditionnel : supposé d'avoir une bonne compétence en L2, mais d'être aussi capable d'en expliquer le fonctionnement interne, donc de dispenser un savoir constitué, appris dans des livres de grammaire, il est autorité dans la classe " (1989 : 32). L'erreur n'est pas admise. Le professeur doit la corriger immédiatement. Il utilise la langue maternelle dans la classe pour toutes les directives et toutes les explications. Il utilise aussi la langue maternelle pour faire le lien avec la langue seconde, surtout dans l'apprentissage de la grammaire. L'élève apprend le vocabulaire par cœur à l'aide de la traduction des mots sous forme de listes de mots dans le contexte. La réponse de l'élève doit être juste

et précise. Mais les phrases qui sont traduites par les élèves sont artificielles. L'élève doit mémoriser la conjugaison verbale ainsi que de nombreux mots. L'élève doit exécuter automatiquement les ordres de l'enseignant.

L'interaction se fait toujours du professeur vers les élèves. L'élève apprend les règles grammaticales par cœur dans chaque leçon. La plupart de la leçon se réalisent à travers la traduction. Il y a quatre étapes dans une leçon :

1. Lecture du texte
2. Explication des mots nouveaux à l'aide de la langue maternelle
3. Explication des règles grammaticales
4. Traduction mot à mot du texte

Dans cette méthode, l'apprentissage du vocabulaire est important. Parce que l'élève essaie de lire les œuvres littéraires. Le vocabulaire est appris par cœur à l'aide de la traduction des mots sous forme de listes des mots présentés hors contexte. En effet, l'élève apprend le vocabulaire et le sens des mots avec la traduction en langue maternelle.

L'emploi des textes littéraires est important dans l'apprentissage de la langue. Grâce à cette méthode, l'élève peut lire des œuvres littéraires. L'apprentissage de la LE développe les facultés intellectuelles de l'élève. Bien plus l'élève essaie de traduire les textes tirés des romans de Flaubert, Balzac, Zola...

Avec cette méthode, on voit que la traduction joue un rôle important pour l'apprentissage de la langue étrangère. La méthode traditionnelle se base sur le fonctionnement grammatical de la langue étrangère et l'élève profite surtout de la traduction.

2.2.1. La place de la grammaire dans la méthode traditionnelle

Dans cette méthode l'accent est mis sur la grammaire. Mais cette grammaire est déductive, c'est-à-dire premièrement on donne et explique la règle grammaticale à l'aide des tableaux, après on l'applique à des cas particuliers sous forme de phrases et d'exercices répétitifs. Les éléments grammaticaux sont importants. La priorité est donnée aux formes grammaticales. Sur ce sujet Gülmez explique un déroulement d'une leçon de grammaire comme suit :

Le déroulement d'une leçon suit le schéma suivant : le maître énonce une ou deux règles grammaticales en L2 et les explique éventuellement en L1 ; note les exceptions et les cas particuliers pour chaque règle ; appuie l'explication par quelques exemples en L2 et L1. Pour permettre aux étudiants de saisir le sens des exemples donnés en L2, le maître a systématiquement recours à la traduction qui revêt le plus souvent la forme du mot - à - mot. Une fois que les étudiants ont compris les explications grammaticales, et noté les équivalences interlinguales des mots et des structures introduits par les exercices, on en vérifie et affermi l'apprentissage à travers les exercices de traduction faits dans les deux sens : version et thème. Ces exercices sont d'abord appliqués à des phrases isolées, construites sur le modèle des exemples présentés, ensuite aux ensembles de phrases pour aborder enfin les morceaux choisis (1989 : 32-33).

Le professeur donne des explications, formule des règles grammaticales en L2, s'il y a un problème de compréhension, il les explique encore une fois en L1. Ces toutes définitions, ces règles et ces explications sont explicites. Cuq et Gruca disent que l'on donne de l'importance à la grammaire dans cette méthode et ils justifient leur idée avec ces phrases :

L'enseignement formel de la grammaire couvre l'ensemble des débuts de l'acquisition et se réalise dans une approche mentaliste qui calque des

catégories de la langue sur celles de la pensée. La progression est donc souvent arbitraire puisqu'elle repose sur les parties du discours : l'article, le nom, l'adjectif, le verbe, les compléments du verbe, les adverbes, etc. Chaque leçon est organisée autour d'un point grammatical : l'exposé de la leçon et l'explication progressive des règles sont suivis d'une batterie d'exercices d'application qui privilégient les exercices de versions ou de thèmes. La grammaire est explicite et son enseignement utilise un métalangage lourd (2003 : 235).

Dans la méthode traditionnelle, la grammaire est enseignée de façon explicite et inductive. On enseigne des règles grammaticales à l'aide d'un métalangage et avec des textes, des exemples, des activités. Avec la présentation de la règle, on fait plusieurs exercices répétitifs et d'application et enfin on lit un texte riche du point de vue grammatical enseigné. La traduction est le point de départ d'une étude théorique de la grammaire. Dans cette méthode, il y a un énoncé des règles, illustrations et traductions des exemples donnés et aussi une vérification à l'aide d'exercices de versions et de thèmes.

En fait, nous pouvons dire que l'essentiel de cette méthode est d'apprendre la langue étrangère par le perfectionnement de la grammaire, c'est pourquoi la méthode traditionnelle se base sur le fonctionnement grammatical de la langue étrangère. L'élève doit mémoriser la conjugaison verbale ainsi que nombreux mots de vocabulaire et les règles grammaticales. Pour cette raison, pour la méthode traditionnelle on dit aussi la méthode grammaire-traduction.

2.3. La méthode directe

La méthode directe a été utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19ème siècle et au début du 20ème siècle. Elle s'est imposée notamment en France et en Europe. Elle est la première méthode spécifique qui enseigne des langues vivantes.

Selon Gülmez, la méthode directe : " Ce qu'on appelle la méthode directe est un ensemble de procédés qui s'est constitué en relation avec l'évolution des théories éducatives, particulièrement avec l'apparition des méthodes actives, et en réaction aux conceptions traditionnelles des méthodes grammaire-traduction" (1989 : 38). La méthode directe se caractérise par le refus de la traduction. Elle se base sur l'emploi de la langue étrangère. Pour éviter l'emploi de la langue maternelle, on utilise des matériels visuels, des images, des dessins, des gestes et des mimiques.

La méthode directe est formée pour les nouveaux besoins de la société et de l'élève. Maintenant on jette un coup d'œil sur les raisons de formation de cette méthode :

Dès la fin du 19^{ème} siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société ne voulait plus d'une langue exclusivement littéraire, elle avait besoin d'un outil de communication qui puisse favoriser le développement des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques qui s'accélérait à cette époque. L'évolution des besoins d'apprentissage des langues vivantes étrangères a provoqué l'apparition d'un nouvel objectif appelé "pratique" qui visait une maîtrise effective de la langue comme instrument de communication. La méthode directe constituait une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant (ressource-3).

Le but général de la méthode directe est d'apprendre une langue étrangère pour communiquer, mais en même temps cette méthode développe les quatre compétences. L'autre but est de faire directement penser l'apprenant en langue étrangère sans utiliser la langue maternelle. C'est pourquoi l'utilisation de la langue maternelle est interdite dans cette méthode. Gülmez explique ce sujet comme suit :

La méthode directe se propose de placer l'étudiant dans un « bain de langue » en mettant l'accent sur l'expression orale et la pratique immédiate

et constante de la L2. On espère ainsi reproduire dans la classe des conditions d'acquisition « naturelles » pour permettre à l'étudiant de maîtriser la L2 à force d'y être exposé. La principale originalité de cette méthode étant le recours exclusif à la L2, donc l'interdiction catégorique de l'usage de la L1, dans un premier temps l'enseignement repose largement sur les gestes et mimiques, les dessins, l'environnement immédiat de la classe. L'étudiant apprend à nommer ou à décrire en L2 les choses et les actions en observant le professeur qui lui montre un objet ou accomplit une action quelconque et qui propose simultanément un énoncé. Le maître s'appuie d'abord sur ses propres productions orales et commence par les mots concrets à partir desquels il introduit les mots abstraits et les textes du manuel (1989 : 39).

Dès la première leçon, le professeur utilise directement la langue étrangère sans avoir recours à la langue maternelle et à la traduction. Pendant un certain temps le professeur n'utilise pas l'écriture. Il pose des questions aux étudiants en langue étrangère pour la vérification et la compréhension orale. Grâce à cette méthode, l'élève doit penser directement en L2. La méthode directe refuse les exercices de traduction, car la traduction est une méthode indirecte, c'est pourquoi on appelle « la méthode directe ».

Dans la méthode directe, le professeur doit maîtriser bien la langue étrangère et connaître la culture et le mode de vie. Il dirige les activités de la classe mais c'est l'élève qui participe de façon active à son propre apprentissage. Ainsi que l'élève doit répondre aux questions du professeur. Claude Germain qui a fait des études sur les méthodes et méthodologies, souligne l'importance du professeur comme suit; « C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique à l'apprenant » (1993:129).

La méthode directe donne une grande importance au vocabulaire. À l'aide d'objets et d'images, le professeur explique le vocabulaire sans faire de traduction. Pour cette raison l'élève pense en L2 le plus tôt possible. On apprend le vocabulaire oralement. Dans cette méthode, on donne de l'importance à la prononciation aussi. On

privilégie les exercices de conversation. On utilise toujours des questions-réponses. Sur ce sujet, Cuq et Gruca résument l'apprentissage du vocabulaire dans cette méthode : "L'apprentissage du vocabulaire courant : on commence par les mots de vocabulaire concret qui désignent des réalités palpables, puis progressivement et selon une gradation, on introduit d'autres mots plus abstraits que l'on explicitera à partir des mots connus " (2003 : 237).

2.3.1. La place de la grammaire dans la méthode directe

À l'opposé de la méthode traditionnelle, la méthode directe ne donne pas d'importance à la grammaire. La grammaire est au second plan dans la méthode directe. Les structures grammaticales sont en général données oralement. L'élève n'entre pas en contact avec les règles grammaticales mais souvent avec les modèles de grammaire (Annexe-10). On fait la grammaire sans le savoir. Les règles grammaticales ne s'étudient pas d'une manière explicite. Mais ils se font d'une manière implicite et inductive. Grâce aux paradigmes de formes et tableaux d'exemples, l'étudiant peut induire les règles sans explications. Gülmez fait un excellent résumé de l'apprentissage de la grammaire. Selon elle :

Les règles grammaticales ne pouvant être explicitées ni en L1 (le professeur refuse son emploi) ni en L2 (l'apprentissage va du concret à l'abstrait), on opte pour une démarche de grammaire inductive implicite : le professeur ou le manuel ordonne les formes ou les phrases déjà pratiquées de telle façon que, la disposition visuelle et l'ordonnance interne de ces éléments puissent permettre à l'étudiant d'induire la règle, sans qu'il soit nécessaire de l'expliquer. À cette fin, on propose à l'élève des tableaux d'exemples, des paradigmes ou des regroupements des formes et on s'attend à ce qu'il puisse y remarquer les régularités désinentielles ou les constructions caractéristiques de la langue enseignée. L'appareillage terminologique est ainsi réduit au maximum (1989 : 40-41).

Finalement on arrive que la méthode directe préfère la grammaire implicite et inductive par principe. On peut dire qu'il y a une démarche inductive et implicite, d'après l'observation des formes et des comparaisons avec la L1. Dans la méthode directe, le professeur ne donne aucune règle grammaticale pour enseigner la grammaire. L'élève doit observer et conceptualiser les règles grammaticales à l'aide des textes. Le but de cette méthode n'est pas d'enseigner la grammaire aux élèves, mais plutôt de communiquer en L2.

2.4. La méthode audio-orale

En 1943 Girard présente une nouvelle méthode qui guide définitivement l'enseignement des langues étrangères vers la maîtrise de l'oral. La méthode audio-orale (MAO) s'inspire des principes de la méthode de l'armée. Pour cette raison elle est également appelée « la méthode de l'armée ». En même temps, elle est utilisée dans la Deuxième Guerre Mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des soldats à parler les langues européens entre 1950 et 1965. Pour cette méthode Gülmez dit que : "D'origine nord-américaine, cette méthode a été présentée comme susceptible d'apporter une solution nouvelle aux problèmes de l'enseignement des langues. À tel point qu'on l'a également appelée « New Key », de façon à révéler les certitudes et les optimismes de ses initiateurs" (1989- 48).

La méthode audio-orale s'appuie d'une part sur la linguistique structurale et d'autre part sur une théorie psychologique de l'apprentissage. Le but de cette méthode est de former au plus vite des soldats capables de fonctionner dans une autre langue et de communiquer en langue étrangère dans la vie quotidienne. Pour communiquer en langue étrangère il faut savoir parler, écouter, entendre, répéter. Gülmez est fort claire sur ce point et résume ainsi :

Il n'y a pas de rupture dans les objectifs entre la M.A.O et la méthode directe. On continue à enseigner « la langue » et non « à propos de la

langue », et on vise à développer, en commençant par les aspects oraux, les quatre habiletés (skills) sans lesquelles on ne peut prétendre maîtriser une langue : comprendre (ce que l'on entend), parler, lire et écrire. Et tout comme dans les méthodes directes, ici aussi les itinéraires d'accès à la compréhension et d'expression font généralement l'objet d'approches didactiques conjointes. Le but de l'enseignement est de transformer la connaissance d'une langue en habitude. C'est donc la pratique qui prime (1989 : 48).

L'objectif est le développement de la compétence orale, c'est-à-dire la priorité est donnée à l'oral et L2 est présentée à travers une mise en dialogue de progression grammaticale. Il n'y a pas de lecture, d'écriture.

Dans cette méthode le professeur est toujours actif et présent. Il doit avoir une bonne prononciation et travailler avec la bande magnétique. Il utilise les gestes, les mimiques pour les explications de nouveaux termes. Il doit corriger les erreurs de prononciation ou de structure. D'ailleurs l'étudiant doit réagir automatiquement aux directives du professeur. Il est libre de se créer ses propres stratégies pour son apprentissage.

Avec la méthode audio-orale, le vocabulaire est enseigné dans toutes les leçons. Les sujets sont donnés sous forme de dialogues. Ces dialogues peuvent être expliqués à travers la traduction. Chaque leçon doit avoir des exercices de prononciation et de compréhension auditive. Et il y a plusieurs dialogues à apprendre par cœur. L'élève doit répéter plusieurs fois les phrases et les dialogues. Grâce à cet exercice nous développons nos deux compétences ; la compréhension orale et l'expression orale. On ne donne pas d'importance à l'expression écrite et à la compréhension écrite.

On utilise les nouvelles techniques comme le magnétophone et le laboratoire de langue. Le laboratoire de langue est très important dans la MAO. Dans ce laboratoire de

langue, nous faisons un travail collectif par groupe de dix. Les classes sont consacrées à la pratique orale de la langue étrangère et à l'enseignement théorique de la phonétique du vocabulaire et de la grammaire.

2.4.1. La place de la grammaire dans la méthode audio-orale

Dans la méthode audio-orale, il y a un peu de grammaire. Cette méthode préfère la grammaire inductive et implicite. L'élève apprend la grammaire et la structure des phrases en répétant les phrases de l'exercice. Mais quelquefois il apprend la grammaire sans en avoir compris le sens structurel. Selon Cuq et Gruca, « La mémorisation et l'imitation commandent l'acquisition d'une grammaire inductive implicite et l'apprentissage privilégie la forme au détriment du sens : le vocabulaire occupe une place secondaire et il est limité au vocabulaire de base » (2003-240).

Dans cette méthode il n'y a pas d'analyse et de réflexion. Il y a toujours des exercices structuraux, de substitution ou de transformation et les étudiants doivent mémoriser la structure modèle par l'automatisation et l'acquisition par réflexes.

Finalement on voit que la grammaire n'est pas importante dans cette méthode. Le professeur ne donne pas la règle grammaticale. L'étudiant doit acquérir les règles grammaticales de la langue étrangère grâce à la répétition des exercices, des phrases et des dialogues.

2.5. La méthode structuro-globale audio-visuelle

Avec La Deuxième Guerre Mondiale, la langue française perd sa valeur et l'anglais a commencé à devenir la langue internationale. Le ministre de l'Éducation Nationale de France voulait créer une nouvelle méthode. C'est Peter Guberina qui a

proposé les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) en 1953 à l'Institut de Phonétique de l'Université de Zagreb en ex-Yugoslavie. « Des équipes de recherches, constituées de linguistiques, de littéraires et de pédagogues s'activent en France et à l'étranger pour trouver les meilleurs outils pour diffuser le FLE. En 1954 le C.R.E.D.I.F (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) a publié le résultat des études :

- le français fondamental premier degré est constitué de 1475 mots
- le français fondamental second degré comprenant 1609 mots » (ressource-4)

La méthode SGAV est dominante en France dans les années 1960-1970. Le but de cette méthode était d'apprendre la langue quotidienne. En direction de ce but, on apprend la L2, en faisant des exercices. Il y a beaucoup d'exercices que l'on utilise. Ce sont :

- jeu de rôle
- questions-réponses
- conversation
- exercices structuraux

Dans cette méthode, le professeur doit avoir une bonne prononciation et faire attention à l'intonation et à la correction de la prononciation. Il doit utiliser le magnétophone, le projecteur à films-fixes, des gestes, des mimiques et des images pour tous les exercices nécessaires. D'un autre côté, l'élève joue un rôle actif. Il écoute, répète, mémorise et essaie de parler, de communiquer. Mais il n'est pas libre. C'est toujours le professeur qui dirige les cours. L'élève peut faire l'erreur, mais le professeur la corrige directement. L'interaction est du professeur vers les élèves.

La langue orale est au premier plan, l'écrit viendra après. Grâce à cette méthode, l'élève commence à lire, à écrire et à faire des dictées après environ soixante heures de cours. Dans cette méthode il y a beaucoup de matériels didactiques. Cette méthode s'appuie sur un document de base dialogue conçu pour présenter le vocabulaire et les structures après avoir étudié. On utilise les images pour faciliter la compréhension du contexte des situations. On peut dire que sans le magnétophone et les films fixes le cours ne peut pas être réalisé. Dans le manuel, chaque dialogue réalise un thème de la vie quotidienne.

2.5.1. La place de la grammaire dans la méthode structuro-globale audio-visuelle

Comme dans d'autres méthodes, la méthode SGAV choisit une grammaire implicite c'est-à-dire on ne donne pas les règles grammaticales. Pour l'apprentissage de la grammaire, la méthode SGAV suivent les résultats de l'enquête du Français Fondemantel. Gülmez souligne l'apprentissage de la grammaire dans cette méthode comme suit :

La méthode SGAV précon d'enseigner la grammaire et non sur la grammaire. Ce choix préalable se traduit dans la pratique par l'adoption de la démarche inductive implicite sans exclure à priori toute explication de la langue. On s'attend à ce que les étudiants induisent les régularités de la L2 à partir d'une pratique méthodologique de ses formes mais on veille à ce que cette méthodologie inductive ne se conduise pas à une longue leçon de grammaire-devinette finalement aussi dirigiste que les autres. Autrement dit, on récuse le principe fondamental des M.A.V. qui consistait à « automatiser » une structure morpho-syntaxique par un jeu répété de stimuli-réponses. Conformément au projet structuro-global, la parole étrangère est présentée en situation dialoguées simulées visuellement et ce mode de présentation doit permettre l'apprentissage global du contenu grammatical à travers la signification interactionnelle des répliques échangées (...) (1989 :65).

À l'aide de la situation dialoguée, l'apprentissage de la grammaire se fait de façon inductive. D'autre part c'est un apprentissage implicite. Il y a une grammaire inductive et implicite avec des exercices de réemploi des structures en situation, par transposition. C'est pourquoi nous pouvons dire que les élèves ne voient aucune description grammaticale. Ils acquièrent la structure grammaticale grâce aux d'exercices de différents types.

2.6. L'approche communicative

Pour les progrès technologiques, les nouveaux besoins des élèves et de la société, une nouvelle méthode est née. Mais cette nouvelle méthode préfère utiliser le terme « approche » au lieu de la méthode. Costanzo et Bertocchini explique cette raison ; « Parce qu'il n'existe plus un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d'instruments que l'on emploi en fonction du contexte d'enseignement apprentissage » (2008 :78).

L'approche communicative qui est développée en France depuis 1970, est contre la méthode audio-orale et la méthode structuro-global audio-visuelle. "(...) Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considèrait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. (...) " (ressource 4). Comme les autres méthodes précédentes, l'approche communicative apparaît selon des raisons politiques et scientifiques. Deux méthodes ont précédé l'approche communivative :

- Le français instrumental qui vise la communication orale en situation de classe uniquement. Il s'agit d'acquérir une compétence de compréhension immédiate. Il s'intéresse à la compréhension de textes spécifiques plutôt qu'à la production.

- Le français fonctionnel, qui est fondé sur les besoins langagiers réels des individus. Il envisage une relation de locuteur à locuteur dans certaines situations de communication, et selon certains rôles sociaux. On détermine les besoins langagiers des apprenants en fonction des actes de parole qu'ils auront à accomplir dans certaines situations (ressource 5).

L'essence de l'approche communicative est d'apprendre la langue pour parler et communiquer dans les situations de la vie quotidienne. Dans cette méthode, on utilise toujours les documents authentiques sonores, écrits et visuels pour présenter aux apprenants la vie réelle et les variétés de la langue apprise. On les utilise aussi selon les besoins langagiers et les intérêts des apprenants. À l'aide de ces documents, les quatre compétences (expression orale, compréhension orale, expression écrite, compréhension écrite) peuvent être développées selon les besoins langagiers des apprenants. Grâce aux documents, on apprend la langue de la vie quotidienne dans un contexte authentique. Mais la classe est loin d'être authentique, elle est artificielle.

Avec l'approche communicative, le mot « professeur » devient « l'enseignant ». L'enseignant est une personne qui est chargée de l'apprentissage d'un apprenant. Et le mot « élève » devient « apprenant ». Dans le Petit Robert 1997, le terme « apprenant » est défini comme : « Personne qui suit un enseignement ». Cela veut dire que l'apprenant est une personne qui participe activement à son propre processus d'apprentissage.

Cette méthode attribue à l'enseignant beaucoup de rôles. L'enseignant doit être un guide pour l'apprenant. Bien plus, l'enseignant n'est pas maître comme dans d'autres méthodes. Il est un modèle, un organisateur ou bien un conseiller. Il doit encourager l'apprenant à utiliser la langue étrangère. Il est organisateur et une source. Il est moins directif et autoritaire que par rapport aux autres méthodes. Il doit faciliter l'apprentissage des apprenants. Il crée l'interaction entre les apprenants avec les activités de communication qu'il propose. En même temps, l'enseignant doit utiliser et

adapter les documents authentiques ou bien les fabriquer lui-même. Il doit avoir des connaissances socioculturelles. L'enseignant doit bien analyser les besoins des apprenants. Parce que les besoins de l'apprenant sont plus importants dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Au contraire des méthodes précédentes, dans cette méthode l'apprenant a un rôle actif dans le processus de son apprentissage et aussi bien qu'il est responsable de son propre apprentissage. Il est l'acteur principal qui doit participer à son propre apprentissage. Il doit pouvoir faire des observations, des hypothèses, des comparaisons, etc.

La langue d'enseignement est la langue étrangère, mais si cela est nécessaire, on peut utiliser la langue maternelle. L'un de but est de permettre aux apprenants de développer des compétences de communication de base. C'est pourquoi les apprenants travaillent en petits groupes avec des documents authentiques. Grâce au travail par groupe le temps de parole de l'apprenant augmente. On fait des situations authentiques dans la classe avec des activités comme les jeux de rôles. Les actes de parole sont importants pour d'apprentissage de la langue étrangère dans l'approche communicative.

Si l'on compare aux les méthodes précédentes, cette méthode donne une liberté de progression dans le domaine lexical et grammatical. Au lieu de la langue, cette approche se centralise sur l'apprenant. La langue est acceptée comme un instrument d'interaction sociale. Avec l'approche communicative, on observe une relation égalitaire entre l'enseignant et l'apprenant. Cette interaction est de l'enseignant vers les apprenants.

Apprendre une langue consiste à créer sa propre phrase dans l'approche communicative. Pour cette raison, l'apprentissage de la langue étrangère est considéré comme un processus actif. Lorsque l'apprenant crée son propre énoncé, il peut faire des erreurs, et l'erreur est naturelle dans l'apprentissage L2.

On préfère plus souvent des documents authentiques à la place des documents fabriqués. Ces documents authentiques peuvent d'être des affiches, des factures, des prospectus, des correspondances, une recette de cuisine, un tarif d'horaire de bateau, des chansons, des photos, des films, un journal, un éditorial de journal, une page de roman, un calendrier, un menu de restaurant, un bulletin de nouvelles à la radio, des documents cinématographiques, une émission de télévision, etc. Le choix des documents authentiques est attaché aux intérêts, aux désirs et aux besoins des apprenants. On utilise les nouvelles technologies comme ordinateur, cd, dvd, film.

Dans cette méthode on utilise plusieurs activités selon les besoins langagiers et les intérêts des apprenants. Ces activités doivent avoir un but. Ce sont l'entraînement, l'évaluation, l'auto-évaluation et la consolidation. Ces exercices doivent aussi permettre aux apprenants la répétition du contenu, l'utilisation la langue dans différents contextes et situations.

Finalement nous pouvons dire que c'est une approche centrée sur l'apprenant et non pas sur le savoir. L'essence est d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie quotidienne.

2.6.1. La place de la grammaire dans l'approche communicative

L'un des principes de l'approche communicative est de connaître les règles grammaticales d'une L2 pour pouvoir communiquer. La connaissance des règles et des structures grammaticales est nécessaires mais insuffisante pour la communication. Les progressions grammaticales ne sont pas déterminées à l'avance.

Dans l'enseignement de la grammaire, en général, cette approche privilégie un mode inductif d'apprentissage, appuyé par un enseignement explicite de la grammaire. Comme la méthode SGAV, les apprenants ne voient aucune description grammaticale.

Ils acquièrent la structure grammaticale grâce aux exercices de différents types. La découverte des règles est essentielle pour leur apprentissage. L'approche communicative n'utilise pas le métalangage dans l'enseignement / apprentissage de grammaire (Annexe 11-12).

En fait, il y a une conceptualisation de points de grammaire suivie de formulation du fonctionnement par l'apprenant et d'explications par l'enseignant. La systématisation des acquis est importante.

3.

LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Depuis 1990, le but d'apprendre une langue commence à changer. Les échanges professionnels ont poussé à apprendre des langues. Les changements d'étudiants donnent naissance à un besoin de Cadre Européen dans le domaine de la langue. C'est pourquoi après l'approche communicative, en 2000 une nouvelle approche est née, c'est la perspective co-actionnelle. Le Cadre Européen Commun de Référence propose un modèle dit actionnel : ce modèle s'appuie sur l'approche actionnelle dont l'objectif est de doter l'apprenant d'une compétence de communication, en le rendant actif et responsable de ses apprentissages.

La perspective co-actionnelle qui est différente par rapport aux autres méthodes, définit les niveaux de compétence, mais elle n'impose pas une méthode particulière et propose une perspective co-actionnelle. Cette approche considère donc l'apprenant comme un acteur social qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences et de ses ressources pour réussir à communiquer.

La perspective co-actionnelle est un nouveau paradigme méthodologique. Cette approche prépare les apprenants à vivre et à travailler dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec les natifs. C'est une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues et, surtout, il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats. Dans cette approche, l'accent est mis sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global.

L'objectif de cette approche est de définir les éléments du Cadre Européen Commun de Référence afin de montrer dans quelle perspective sociale et didactique il se situe. La perspective co-actionnelle correspond à la prise en compte d'un nouvel objectif social lié aux progrès de l'intégration européenne. Il ne s'agit donc plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère.

De nos jours, Puren ébauche et débrouille cette nouvelle approche didactique dans les travaux récents du Conseil de l'Europe. Cette approche a plusieurs points différents par rapport à l'approche communicative. Elle conserve la description du « savoir dans la langue » sous forme d'une grille de compétences. Il y a quatre compétences de base qui sont déclinées sous formes de 5 actes tel que : lire, écrire, écouter, prendre part à une conversation, s'exprimer oralement en continu. Dans cette méthode on utilise les documents authentiques oraux ou bien écrits.

Cette approche organise des travaux en sous-groupes pour améliorer l'action collective. Elle répond aux besoins d'éducatifs d'un acteur social. Elle propose aux apprenants des actions réelles- authentiques.

Avec la perspective co-actionnelle, on prépare les apprenants à faire un travail par groupe. L'apprenant devient un utilisateur de la langue, un acteur social dans un autre pays. L'apprenant est un acteur social qui doit accomplir des tâches. On utilise la langue pour « faire », pour accomplir des tâches ensemble. Christian Puren dit que l'apprenant doit être motivé par la tâche qu'il doit accomplir (poser des questions, prendre part à un débat, rédiger une lettre...) et il doit savoir la valeur de la tâche, la manière dont il va s'y prendre pour la réaliser et les critères retenus pour la mener à bien. Les implications didactiques de la perspective co-actionnelle sont : »

- Varier les types d'agir.
- Varier les dispositifs de mise en œuvre de l'agir.
- Varier types de relation tâche-action.

- Étudier la compétence informationnelle.
- Mettre les documents au service de l'action, et non les tâches au service des documents.
- Mettre les tâches dans les différents domaines langagiers au service de l'action.
- Penser l'apprenant comme un acteur social à part entière en classe.
- Passer de l'« entrée » par la communication à l'« entrée » par l'action.

3.1. Le Conseil de l'Europe

Le Conseil de l'Europe est une organisation indépendante de l'Union Européenne, qui est fondé en 1949 avec 22 pays pour remplir différentes mission comme l'enseignement des langues-cultures. Il regroupe actuellement 46 États membres. Le Conseil de l'Europe est une organisation intergouvernementale qui se trouve à Strasbourg, en France. Son but principal est de renforcer l'unité du continent et de protéger en veillant au respect de leurs valeurs fondamentales. L'un de ses buts est de susciter la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et de développer la compréhension mutuelle entre les peuples de cultures différentes. Le Conseil de l'Europe mène une politique en faveur de la diversité et de l'apprentissage des langues.

Les langues vivantes ont joué un rôle important dans sa création. Igen parle de ce sujet dans son livre comme suit:

Les projets antérieurs du Conseil de l'Europe consistaient à encourager l'acquisition d'un bon niveau de compétences communicatives pour permettre à tous de bénéficier des possibilités d'interaction et de mobilité en Europe. Depuis, de nouveaux défis ont été posés par la mondialisation et l'internationalisation. Désormais, les compétences linguistiques sont également nécessaires pour la cohésion sociale et l'intégration, ainsi que

pour l'exercice de la citoyenneté démocratique par tous les citoyens dans les sociétés multilingues en Europe (2006 :5).

3.2. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est élaboré entre 1993 et 2000 par des experts rassemblés et dirigés par le Conseil de l'Europe, adopté en 2001. Le Cadre Européen Commun de Référence est un document, qui définit les niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence. Ces niveaux forment la référence dans le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement des langues.

Le Cadre Européen Commun de Référence est la première référence en matière d'organisation de l'enseignement / apprentissage des langues étrangères en Europe. Le CECR a été publié dans les deux langues officielles du Conseil de l'Europe ; l'anglais et le français, puis traduit en plus de trente langues européennes. Pour Igen : « Ce n'est pas un document dogmatique ni prescriptif qui imposerait une façon d'enseigner les langues vivantes, des dispositifs d'enseignement spécifiques, des choix particuliers pour tous les États membres, dans toutes les institutions, pour tous les publics, pour toutes les langues (2006:6).

Les objectifs du CECR est l'amélioration de la compétence de communication des Européens. Le CECR permet de favoriser la transparence et de comparer les dispositifs d'enseignement et les qualifications en langue étrangère. Le Cadre Européen Commun de Référence sert particulièrement à:

- Faire des programmes d'apprentissage des langues
- Arranger des certifications en langues
- Organiser des examens

- Préparer les objectifs et les contenus
- Faire en place un apprentissage auto-dirigé
- Faire une échelle commune de niveaux de compétences en langue
- Évaluer des résultats de l'apprentissage
- Pousser l'auto-évaluation
- Habituer à se fixer des objectifs valables et réalistes
- Encourager à apprendre plusieurs langues
- Organiser de critères d'appréciation formulés en termes de résultats positifs
- Comparer des systèmes différents de qualification

Igen explique son idée sur le CECR ; « Il développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières » (2006 :6). Le Cadre Européen Commun de Référence donne une base commune pour la formation programmes de langues vivantes en Europe. Les apprenants doivent apprendre la langue pour communiquer. Le Cadre Européen Commun de Référence détermine les niveaux de compétences pour indiquer le progrès de l'apprenant. Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, nous avons une échelle en 6 niveaux tel que : utilisateur élémentaire A1, A2, utilisateur indépendant B1, B2 et utilisateur expérimenté C1, C2 dont nous allons étudier de près dans les pages suivantes.

3.3. Le Portfolio Européen des langues

Le portfolio européen des langues (PEL) est un document dans lequel les apprenants qui apprennent une langue étrangère peuvent consigner leurs connaissances linguistiques, expériences et compétences cultures dans une langue étrangère. Le PEL est la propriété de l'apprenant qui est responsable de son contenu. Le portfolio est un document personnalisé, propriété de l'élève, qui témoigne de son itinéraire d'apprentissage, de ses efforts, de ses acquisitions, de ses expériences personnelles.

Le PEL qui permet à l'apprenant de s'autoestimer au fur et à mesure de son apprentissage, est un part important dans la perspective co-actionnelle. Le portfolio est destiné aux apprenants eux-mêmes c'est- à-dire il appartient à l'apprenant. Il est centré sur le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues. Il développe l'autonomie dans l'apprentissage de la langue étrangère. L'un des buts de la perspective co-actionnelle, c'est le plurilingusime c'est- à-dire il encourage l'apprenant pour apprendre plusieurs langues. Igen explique les bénéfices du portfolio. Selon lui à l'aide du portfolio, l'utilisateur :

- fait le point sur toutes ses compétences en langues, sur ses expériences dans l'utilisation de ses différentes langues, ses séjours dans d'autres pays ou régions, ses contacts avec des locuteurs d'autres langues que sa ou ses langues maternelles, de façon à pouvoir les présenter à un interlocuteur ;
- développe son autonomie dans l'apprentissage des langues, notamment en réfléchissant sur ses démarches et en apprenant à s'auto-évaluer ;
- progresse vers un véritable plurilinguisme (2006-6).

Le but du portfolio est d'améliorer la capacité de l'apprenant à communiquer dans différentes langues, à poursuivre de nouveau apprentissage, à vivre de nouvelles expériences interculturelles et d'aider les apprenants à réfléchir à leurs objectifs. Avec le portfolio, l'élève peut suivre ses progrès et ses efforts. L'élève peut aussi évaluer, grâce aux grilles qui sont remplies, ce qu'il a appris en langue étrangère et comment il sait utiliser cette langue.

Il y a trois parties dans le portfolio européen des langues : le Passeport de langues, la Biographie langagière et le Dossier. Le passeport de langues est un bilan de savoir-faire linguistiques, des compétences et expériences linguistiques. C'est une partie dans lequel l'utilisateur porte notamment des informations sur son niveau dans toutes les langues qu'il connaît ou apprend. Le passeport de langues se compose :

- du profil des compétences en langues
- d'un résumé d'expériences linguistiques et interculturelles
- de la mention de certificats et de diplômes

La biographie langagière aide l'utilisateur à déterminer ses objectifs linguistiques, et à inscrire ses compétences linguistiques et son développement dans sa grille d'auto-évaluation.

Le dossier est une partie qui présente et certifie les expériences et les réussites. Cette partie contient les divers exemples de travaux personnels. Le dossier contient des documents relatifs aux langues étrangères que l'on parle : diplômes et certificats obtenus des institutions d'enseignement de langues, lettres, souvenir, poèmes, cartes postales, rapports de projets, devoirs, textes rédigés, photos, travaux de groupe, projets, rapports relatifs aux expériences, histoires, examens, articles... Et on peut parfois actualiser notre dossier.

3.4. Les niveaux communs de référence

L'un des buts de CECR est de décrire les niveaux de compétences par les normes, les tests et les examens pour faciliter la comparaison entre les différents systèmes de qualifications. Pour cette raison, le Conseil de l'Europe forme les niveaux communs de référence. Le niveau de compétence d'un apprenant est défini en fonction des tâches qu'il est capable de réaliser correctement. L'échelle de niveaux de compétences en langue est commune à toutes les institutions et à tous les pays européens. L'échelle de compétence langagière globale fait apparaître trois niveaux généraux. Chaque section se décompose elle-même en deux niveaux ; niveau 1 et niveau 2 :

Niveau A : C'est un utilisateur élémentaire, lui-même subdivisé en niveau introductif ou de découverte (A1) et intermédiaire ou usuel (A2). Le niveau A1 est un utilisateur introductif ou bien découvert. Dans ce niveau, l'apprenant est capable d'interagir de façon simple, quand le domaine lui est familier. Le niveau A2 est un utilisateur intermédiaire. Il peut se débrouiller à condition qu'il n'y a pas de problème et maîtrise des fonctions fondamentales, telles que saluer ou demander des informations.

Niveau B : C'est un utilisateur indépendant, subdivisé en niveau seuil (B1) et avancé ou indépendant (B2). Le niveau B1 est un utilisateur indépendant. Dans ce niveau l'apprenant peut soutenir une discussion, exprimer ce qu'il veut et se débrouiller même en cas de problème. Le niveau B2 est un utilisateur indépendant. Il est à même de conserver sans effort, d'argumenter et de prendre conscience de ses erreurs.

Niveau C : C'est un utilisateur expérimenté, subdivisé en C1 (autonome) et C2 (maîtrise). Le niveau C1 est un utilisateur assez bonne maîtrise. Il peut interagir avec aisance dans différents contextes. Le niveau C2 est comme un maîtrise. Il domine la langue étrangère.

Dans chaque niveau comme nous l'avons déjà dit dans les lignes précédentes, il y a cinq activités langagières réception, production et interaction;

- Écouter (réception)
- Lire (réception)
- Prendre part à une conversation (interaction)
- S'exprimer oralement en continu (production)
- Écrire (production)

À travers le tableau ci-dessous, nous allons voir en détail les niveaux de A1 jusqu'au niveau C2.

C2	Peut comprendre sans effort pratiquement tout ce qu'il/elle lit ou entend. Peut restituer faits et arguments de diverses sources écrites et orales en les résumant de façon cohérente. Peut s'exprimer spontanément, très couramment et de façon précise et peut rendre distinctes de fines nuances de sens en rapport avec des sujets complexes.
C1	Peut comprendre une grande gamme de textes longs et exigeants, ainsi que saisir des significations implicites. Peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment avoir besoin de chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours.
B2	Peut comprendre le contenu essentiel de sujets concrets ou abstraits dans un texte complexe, y compris une discussion technique dans sa spécialité. Peut communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance tel qu'une conversation avec un locuteur natif ne comportant de tension ni pour l'un ni pour l'autre. Peut s'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets, émettre un avis sur un sujet d'actualité et exposer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.
B1	Peut comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de choses familières dans le travail, à l'école, dans les loisirs, etc. Peut se débrouiller dans la plupart des situations rencontrées en voyage dans une région où la langue cible est parlée. Peut produire un discours simple et cohérent sur des sujets familiers et dans ses domaines d'intérêt. Peut raconter un événement, une expérience ou un rêve, décrire un espoir ou un but et exposer brièvement des raisons ou explications pour un projet ou une idée.
A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières et quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant - par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc. - et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

Tableau -1 « Niveaux communs de compétences – Échelle globale (CECR) »

3.5. La place de la grammaire dans la perspective co-actionnelle

Selon la perspective co-actionnelle on a besoin de connaître la grammaire et les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, écrire, lire, écouter, s'exprimer oralement en continu. Mais cette grammaire doit être implicite et inductive. Cette approche demande à l'apprenant, à partir de l'observation des exemples, des dialogues, d'en dégager lui-même les règles utiles pour pouvoir réaliser l'activité proposée ; c'est - à - dire l'apprenant doit trouver et découvrir les règles grammaticales lui-même.

Dans cette approche, l'enseignant n'explique pas les règles grammaticales. Il doit être un guide pour l'apprenant. Il doit être un organisateur et une source. Il doit encourager l'apprenant à découvrir les règles grammaticales. Il n'explique pas d'emblée la règle, mais il s'efforce de guider l'observation des apprenants pour qu'ils y parviennent par eux-mêmes. Il demande aux apprenants de découvrir une règle à partir des phrases et des exercices. Le métalangage grammatical est une source de difficulté pour les apprenants. C'est pourquoi cette méthode évite d'utiliser le métalangage grammatical. La perspective co-actionnelle attend des apprenants qu'ils utilisent la langue étrangère, au lieu d'être capables d'expliquer les règles grammaticales. En fait, on peut dire que ; dans cette approche, ce qui sont très importants pour apprendre la grammaire ce sont les exercices et les exemples.

On voit que dans la perspective co-actionnelle les apprenants ne voient aucune description grammaticale. Ils acquièrent la structure grammaticale grâce aux exercices de différents types. À travers cette méthode, on apprend la langue pour apprendre la grammaire au lieu d'apprendre la grammaire pour apprendre la langue. Le but de cette approche sur la grammaire, est de faire acquérir aux apprenants les repères afin de

pouvoir s'exprimer correctement en L2. L'objectif n'est pas de parvenir à une description grammaticale détaillée des faits de langue.

Selon le CECR, dans cette méthode chaque niveau a une correction grammaticale différente telle que ;

C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'aure.
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; de bévues occasionnelle, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaire comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens reste général clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

Tableau 2 : La correction grammaticale - Échelle globale (CECR)

4.

L'ÉTUDE DE LA GRAMMAIRE DANS LE MANUEL « SALUT » À TRAVERS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

4.1. Présentation du manuel « Salut I »

Pour ce travail, on a choisi d'analyser « Salut I », l'une des méthodes de FLE, puisqu'il a été publié récemment. En même temps, on utilise le manuel « Salut I » au collège de Jale Tezer où je travaille. Ce manuel s'adresse aux adolescents. Le niveau I est paru en 2007. Le niveau II est paru en 2007. C'est la première méthode de français publiée en Turquie par les auteurs turcs selon le Cadre Européen Commun de Référence pour l'apprentissage d'une langue étrangère. « Salut I » est une méthode interactive. Elle développe non seulement les compétences de savoir de l'apprenant mais aussi celles de savoir-faire et de savoir-être. Cette méthode correspond au niveau A1 (niveau élémentaire de découverte de la langue) du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues et elle permet aussi à l'apprenant de se préparer à l'unité A1 du DELF 1^{er} degré.

Le manuel « Salut I » est un nouveau manuel de français qui a été conçu pour l'enseignement du français comme seconde langue étrangère à des élèves de lycée débutants. Ce manuel a été particulièrement utilisé par les élèves commençant l'étude du français dans les lycées Anatoliens ou dans les lycées francophones en Turquie. Cette méthode est très utile pour les nouveaux apprenants de FLE ou bien les apprenants qui font leurs premières expériences dans le domaine du français.

Ce manuel est en couleurs de 134 pages et propose les photos et voix de sept personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Chaque unité respecte une progression.

Les objectifs d'enseignement-apprentissage sont présentés du livre de l'élève et au début de chaque unité. Dans chaque unité, il y a un but qui se base sur un objectif de communication. Selon le guide pédagogique de la méthode, ces objectifs sont :

- Unité 1 : prendre contact, se présenter
- Unité 2 : exprimer ses goûts et ses préférences
- Unité 3 : s'orienter dans l'espace
- Unité 4 : se situer dans le temps
- Unité 5 : proposer, accepter, refuser (2007 :8).

Cet ouvrage se compose de 20 leçons regroupées en 5 unités. Chaque unité est divisée en 4 leçons. Chacune d'elles propose des dialogues, de grammaire, des exercices, de vocabulaire et des expressions telle que:

- Une fonction de communication
- Un travail sur la grammaire
- Un travail sur la prononciation
- Un travail de réemploi des éléments anciens et nouveaux

La durée d'enseignement se compose de 2 périodes de 45 minutes par semaine. Ça fait 72 périodes dans l'année scolaire, une soixantaine de périodes de cours et une douzaine de périodes consacrées aux examens, aux exercices complémentaires et à l'auto-évaluation.

L'objectif principal de « Salut I » est de permettre aux apprenants de communiquer rapidement en français et de développer chez les apprenants des capacités de communication en français. Les concepts linguistiques enseignés débouchent sur une

utilisation concrète en proposant aux apprenants tous les éléments nécessaires à une participation active aux différentes activités et à une bonne communication entre eux.

L'un des buts de cette méthode est de favoriser l'autonomie de l'apprenant. Avec ce livre, l'apprenant doit développer ses capacités d'observations, de réflexion et de décision. Ce manuel essaie de placer les apprenants en situation de communication dans la classe.

Cet ouvrage permet à l'apprenant d'apprendre le français avec les exercices et la grammaire. D'après le guide pédagogique de la méthode, on peut faire une liste d'objectifs :

- L'objectif est de permettre à des élèves débutants d'acquérir des compétences de base pour pouvoir communiquer très simplement en français dans des situations de la vie réelle qu'ils peuvent rencontrer : rencontres internationales de jeunes, séjour en France, rencontre avec des touristes francophones en Turquie, communication à distance (téléphone, internet)...
- Après avoir suivi les 20 leçons du livre, les élèves doivent maîtriser une grande partie des compétences correspondant au premier niveau (A1-découverte) des échelles de compétences du Cadre européen commun de référence pour les langues du Conseil de l'Europe. Ce niveau, appelé A1.1, correspond à la durée prévue de l'enseignement, soit 54 heures réelles.
- Les quatre compétences traditionnelles (compréhension orale, compréhension écrite, production orale et production écrite) sont abordées dans chaque leçon, l'accent est mis sur la compréhension et la production orale (2007 :8).

Les contenus sont adaptés aux besoins des élèves à travers des thèmes proches de leur expérience et des situations concrètes qu'ils peuvent rencontrer dans la vie

réaliste : rencontres internationales de jeunes en Turquie, communication à distance (téléphone, internet)...

À la fin du livre, il y a un précis grammatical, un lexique et un corrigé des bilans et auto-évaluations. Ce lexique peut permettre aux apprenants de se fabriquer un répertoire lexical conséquent à compléter au fur - et - à mesure de leur apprentissage. C'est un lexique multilingue. Dans ce lexique il y a quatre langues: français, anglais, allemand et turc.

D'après le guide pédagogique, chaque leçon est structurée selon le modèle suivant :

1. Activités de compréhension orale (compréhension globale et plus détaillée) puis de compréhension écrite.
2. Activités de production et d'interaction orales : répétition, lecture à voix haute, dramatisation du dialogue déclencheur.
3. Activités d'observation, de systématisation et de réemploi de faits de langue (grammaire, vocabulaire) à partir du dialogue déclencheur.
4. Activités communicatives permettant d'utiliser les acquis des leçons précédentes. L'alternance des types de tâches proposées et des compétences travaillées varie d'une leçon à l'autre (2007 :10).

Chaque leçon occupe 4 pages. Dans la première page, il y a généralement un document déclencheur qui est constitué des éléments visuels (photos, dessins, images) et un texte écrit ou un dialogue. Dans la deuxième page il y a des exercices ou des activités en général de compréhension orale et écrite, et de production écrite qui se met en relation avec le document déclencheur. En même temps il y a un tableau de référence grammaire et un tableau de référence vocabulaire et expression pour faire réaliser les tâches demandées dans les activités et faire résumer des connaissances linguistiques nouvelles acquises au cours de ces activités.

Dans les troisième et quatrième pages, les activités de la leçon continuent. Ces activités se composent en moyenne 10 à 13. Grâce à ces activités, tous les objectifs de la leçon sont abordés.

« À la fin de chaque unité se trouve des activités permettant à l'apprenant d'évaluer lui-même, s'il a acquis ou non les objectifs d'apprentissage de l'unité et d'effectuer les révisions nécessaires » (2007 :8). Dans « Salut I » le bilan a un double objectif : Il doit, d'une part, aider les apprenants à prendre conscience de leurs réussites et de leurs progrès mais aussi de leurs lacunes et difficultés afin qu'ils puissent s'améliorer. Le bilan permet aussi aux apprenants de faire un dernier rappel. Après avoir fait les activités, l'apprenant peut faire la consultation des réponses et le bilan de ses acquis. Le corrigé des réponses est à la fin du livre. C'est- à -dire il y a cinq bilans dans cette méthode et chaque bilan est composé de 3 pages. Dans ce bilan il y a des exercices comme :

- exercices de grammaire
- exercices de compréhension orale
- exercices de production écrite
- exercices d'enrichissement lexical

Le manuel « Salut I » offre aux apprenants un matériel profitable qui supprime les besoins de l'apprenant. Il donne de l'importance à l'interaction en classe et il aide au développement de l'autonomie de l'apprenant. Pour cette raison, il y a beaucoup d'exercices qui ont pour objectif l'apprentissage de la langue française. Cette méthode est composée de quatre supports: le livre de l'élève, le cahier d'exercices, le guide pédagogique, le CD audio ou la cassette. Ces éléments constituent le matériel de base pour un enseignement-apprentissage pour assurer la formation linguistique et culturelle nécessaire à la communication en français langue étrangère à niveau débutant.

Le cahier d'activités en couleurs de 47 pages introduit un travail spécifique sur la compréhension et la production écrites. Il fournit des activités où les apprenants sont amenés à résoudre des problèmes, effectuer des tâches. Le cahier d'activités permet aux apprenants de s'auto-évaluer, de prendre conscience de leurs progrès et d'acquérir ainsi une plus grande autonomie d'apprentissage.

Le cahier d'activités propose aussi 20 leçons en cohérence avec les leçons du livre de l'élève. Chaque leçon est composée de 2 pages. Dans ces doubles pages, il y a des activités pour pratiquer la grammaire et le vocabulaire. Le cahier d'activités permet de renforcer les apprentissages en systématisant les savoirs et les savoirs-faire. Il propose ces activités selon le besoin d'autonomie des apprenants. On fait ces exercices en général à la maison ou en classe. Dans le cahier d'activités il y a des :

- exercices de grammaire
- exercices de production écrite
- exercices d'enrichissement lexical

Le guide pédagogique fournit aux enseignants un accompagnement pédagogique qui leur apporte aide et conseils dans la préparation de cours selon le livre de l'élève. Le guide pédagogique indique aux enseignants comment organiser le cours et mener la classe. Il donne aussi des idées et des suggestions pour mener à bien le procédé. Il contient les corrigés des exercices du manuel de l'élève et du cahier d'exercices, la transcription de tous les enregistrements utilisés pendant le cours du « Livre de l'élève » et des éléments d'information culturelle.

Le CD audio ou la cassette constitue un outil très important de la méthode. Selon le guide pédagogique du manuel « Amis et compagnie I » qui est écrit selon la perspective co-actionnelle le cd audio ; « C'est en effet grâce à eux que la plupart des activités, et en particulier les activités d'écoute et de compréhension, sont introduites » (2008 :4). Le CD audio ou la cassette contient tous les enregistrements nécessaires au

déroulement du cours. Il présente les dialogues des unités, les exercices d'écoute, les exercices de prononciation.

4.2. Les compétences communicatives

Dans cette méthode il y a quatre compétences traditionnelles; la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Il y a aussi certaines activités qui articulent entre elles plusieurs compétences (compétences croisées).

4.2.1 La place de la compréhension et la production orale

Chaque leçon commence par une écoute. Après cette activité, le livre demande aux élèves de répéter les dialogues. Le but de la phase d'écoute et de répétition est de faire entendre et imiter par les élèves la prononciation et les intonations des énoncés. Après avoir fait comprendre les mots et les structures, il s'agit ensuite de les faire reproduire en proposant aux apprenants d'imiter les personnages et leurs répliques. Les élèves peuvent réutiliser les mots et les structures pour s'exprimer et communiquer en leur nom personnel. Ce travail permet aux élèves de prendre la parole et de pratiquer la communication. Les jeux de rôles rendent l'accès à une réelle communication dans la classe.

Cet ouvrage propose deux sortes d'activités orales : les activités orales et les jeux de rôles. Pendant les activités orales dirigées, les élèves trouvent une ambiance de faire pratiquer l'utilisation de certains aspects linguistiques comme la grammaire, le vocabulaire et la prononciation.

Les jeux de rôles ont beaucoup d'avantages sur la communication. Il y a deux sortes de jeux de rôles ; la dramatisation (jouer un dialogue) et l'improvisation (jouer une situation). Le guide pédagogique explique ces deux termes comme suit :

- C'est jouer la situation en s'appuyant sur un texte à l'avance (dialogue déclencheur, dialogue écrit par les élèves), en s'identifiant au personnage et à ses sentiments dans la situation, en s'exprimant également à l'aide du corps (gestes, mouvements dans l'espace). On cherche à recréer des échanges proches de la communication authentique. C'est pourquoi on essaie de se débarrasser de l'effort de mémoire, qui restreint la liberté de communication, soit en apprenant soigneusement le dialogue à jouer, soit en prenant des libertés avec ce dialogue et en improvisant. Dans ce cas, on considère le dialogue comme un canevas et comme un stock d'expressions utilisables dans la situation.
- On joue la situation sans texte pré-écrit, et comme si on vivait soi-même cette situation. La liberté est plus grande dans ce type de travail, à partir d'un cadre bien défini cependant. Il faut en effet préciser les éléments suivants de la situation avant le commencer : Qui parle ? De quoi ? Où se passe la scène ? Quand se passe la scène ? (2007 :18).

Finalement avec la perspective co-actionnelle, l'accent est mis sur la compréhension et la production orale. L'un des buts principaux de ce manuel est de comprendre et se faire comprendre afin de pouvoir s'exprimer sans faire de fautes.

4.2.2. La place de la compréhension et la production écrite

Pour la plupart des apprenants, le réemploi à l'écrit permet de mieux retenir des structures de la langue récemment apprises. Pour cette raison, ce livre donne aussi de l'importance à la compréhension et à la production écrite. Les activités de

compréhension écrite sont proposées à la suite des activités de compréhension orale. Elles sont souvent proposées comme prolongement des activités de compréhension orale, pour but de vérification, préciser et systématiser ce qui a été compris oralement. L'objectif est d'encourager les apprenants à bien savoir lire et comprendre la langue française. Cependant, « Salut I » propose deux types d'activités de production écrite :

- des exercices encadrés et corrigés (production de textes à partir d'un modèle)
- des exercices semi-libres (pour apprendre à rédiger)

Dans ce livre, il y a plusieurs activités pour la production écrite et les apprenants peuvent rencontrer très tôt des situations à s'exprimer par écrit. Ces activités sont :

- écrire un bulletin météo
- écrire sa journée
- décrire son appartement
- écrire un texte personnel
- écrire la vie quotidienne
- indiquer et écrire le lieu
- rédiger (imiter) de courts dialogues destinés à être joués
- remplir une fiche de renseignements
- écrire un courriel pour se présenter
- compléter une carte d'invitation
- écrire une carte postale
- dialoguer sur internet
- écrire un article très simple pour le journal (2007 :18)

4.3. La place de la grammaire dans « Salut I »

Le but du manuel « Salut I » n'est pas d'enseigner la grammaire aux apprenants, mais plutôt de les inciter à réfléchir et à raisonner ensemble sur le fonctionnement de la langue française. Le manuel « Salut I » ne donne pas d'importance à la grammaire et préfère la grammaire implicite par principe. Dans ce manuel, on utilise la grammaire inductive et implicite selon le Cadre Européen Commun de Référence. Toutes les règles grammaticales sont trouvées par les apprenants. Dans cette étape, l'enseignant est un guide. Le but de ce manuel n'est pas de parvenir à une description grammaticale détaillée des faits de langue, mais il est, plus simplement, que les apprenants acquièrent des repères afin de pouvoir s'exprimer correctement. Cette méthode attend des apprenants d'utiliser la langue au lieu d'être capables d'expliquer la langue.

« Salut I » présente toujours la grammaire dans le contexte des situations, des dialogues de communication et la grammaire intervient toujours après une phase d'activités de compréhension et d'utilisation de la langue en situation. L'apprenant n'entre pas en contact avec les règles grammaticales. Il y a un tableau de référence grammaticale, mais dans ce tableau on n'utilise jamais le métalangage. Ce manuel veut que l'enseignant n'explique pas directement la règle grammaticale, mais invite l'apprenant à la découvrir d'abord lui-même. On considère que les contenus grammaticaux sont comme des outils permettant la communication entre les interlocuteurs et jamais comme un enseignement purement théorique.

Dans un premier temps de la leçon, les apprenants observent de façon systématique des exemples en français puis, avec l'aide de leur professeur, ils réfléchissent ensemble afin de découvrir et de formuler les règles grammaticales correspondantes. Dans cette étape, le rôle de l'enseignant est d'orienter les apprenants et de les amener, par ses questions, à découvrir et à réfléchir ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit pas d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles grammaticales, mais plutôt d'aider les apprenants à émettre

des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française.

L'activité de découverte des règles est essentielle pour l'apprentissage. Grâce à cette activité, l'apprenant développe ses facultés de déduction et il a une meilleure mémorisation de la règle. À la fin de cette activité, l'apprenant fait des hypothèses et tire ses propres conclusions sur les règles grammaticales. Il peut décrire la langue et produire lui-même du discours métalinguistique grammatical.

Selon le guide pédagogique ; dans ce manuel, chaque point de grammaire est abordé avec deux supports : d'une part une activité à réaliser, d'autre part le tableau de référence grammaire de la leçon, qui contient des exemples de faits de langue. L'enseignant invite les apprenants à observer les exemples pour pouvoir réaliser l'activité demandée. L'enseignant peut intervenir dès la phase d'observation du tableau de référence pour la clarification avec la classe la règle grammaticale à appliquer dans l'activité, ou bien laisser l'apprenant tirer ses propres conclusions de cette observation et les mettre en œuvre dans l'activité. Dans le second cas, l'enseignant fait le point avec les apprenants sur la règle grammaticale concernée et après ça il fait la correction collective de l'activité.

D'après le guide pédagogique ; « dans les deux cas, l'approche de la grammaire est inductive : Il est demandé à l'élève, à partir de l'observation des exemples de faits de langue proposés dans le tableau de référence grammaire, d'en dégager lui-même les règles utiles pour pouvoir réaliser l'activité proposée. Dans cette approche, le professeur n'explique pas d'emblée la règle, mais il s'efforce de guider l'observation et la réflexion des élèves pour qu'ils y parviennent par eux-mêmes » (2007 :12).

Dans l'enseignement / apprentissage de la grammaire, le rôle de l'enseignant est très important. Il doit orienter et amener les apprenants par ses questions à découvrir et à réfléchir tous ensemble au fonctionnement de la langue française. Il ne s'agit pas

d'apporter simplement des réponses aux exercices ou d'expliquer les règles grammaticales. Il aide les apprenants à émettre des hypothèses et à tirer leurs propres conclusions sur le fonctionnement linguistique de la langue française. Il invite aussi les apprenants à une activité d'observation et de recherche pour décrire la langue et produire eux-mêmes le discours métalinguistique grammatical.

Les élèves sont amenés à rechercher la règle grammaticale d'emploi individuellement ou par groupes de deux, trois. L'activité de découverte des règles est essentielle pour l'apprentissage. Elle développe chez l'apprenant les facultés de déduction et permet une meilleure mémorisation de la règle.

Ce manuel donne de l'importance à l'expression et à l'interaction en classe. Grâce aux nombreuses activités de production et de compréhension orale et écrite, les apprenants apprennent la grammaire facilement. Ainsi on peut dire que, dans ce manuel, il y a une grammaire implicite et inductive. On fait découvrir les règles par l'observation des formes et des structures.

	Le tableau de référence grammaire	Le tableau des contenus	Les exercices de grammaire
Leçon 1	+	Conjugaison : -S'appeler au présent (je)	–
Leçon 2	+	- Masculin et féminin des adjectifs de nationalité - Habiter à + nom de ville / habiter en + nom de pays Conjugaison : S'appeler, parler, habiter, être au présent (je, tu, vous)	1
Leçon 3	+	- L'interrogation avec mot interrogatif - Habiter en + nom de pays féminin ... / habiter au + nom de pays masculin - Les accents Conjugaison : Avoir au présent (je, tu, vous)	3
Leçon 4	+	- C'est... / Il (Elle) est... C'est le / la ... - L'article défini singulier le / la / l' - Le féminin des adjectifs (1) - Nom + de / d' + nom Conjugaison : - S'appeler, parler, habiter, être au présent (il, elle) - Étudier au présent (je, tu, il / elle, vous)	7
Leçon 5	+	-Article défini + nom au pluriel : les (nom)s - Conjugaison : Aimer, préférer au présent (je, tu, il / elle, vous)	2
Leçon 6	+	- Article indéfini - Adjectif possessif singulier - Emploi de avoir et être Conjugaison : Être, avoir, adorer au présent	5

Leçon 7	+	- L'accord du nom et de l'adjectif qualificatif - La négation : ne ... pas / ne ... pas de - Conjugaison : Aimer, acheter, vouloir au présent	2
Leçon 8	-	- Constructions avec à, de, pour, avec - Je voudrais + nom	-
Leçon 9	+	- Je voudrais + infinitif - Article contracté (1) : à la / au / à l' / aux - Emploi de l'article défini et indéfini (révision) - L'interrogation avec inversion du sujet - Conjugaison : Aller, venir, prendre au présent	2
Leçon 10	+	- Article contracté (2) : u / de la / de l' / des - Conjugaison : L'impératif	2
Leçon 11	+	- Accord du nom et de l'adjectif qualificatif (2) - Interrogation avec « est-ce que ? » - Adjectifs possessifs pluriels	2
Leçon 12	+	- Interrogation avec où / comment /etc... + est-ce que - Les adjectifs démonstratifs ; ce / cet / cette / ces - Conjugaison : - Se trouver, voir au présent - Les ordinaux (de 1 à 10)	2
Leçon 13	+	- Le mardi = mardi - Expression de la cause - Conjugaison :- Commencer, finir, sortir, se lever, se coucher au présent - Les groupes des verbes	4
Leçon 14	+	- Emplois de « du, de la, d', des » - Conjugaison : Faire au présent	2

Leçon 15	+	- En... (été, automne, hiver, août, avril) / au (printemps) Conjugaison : Pouvoir au présent	1
Leçon 16	+	- Interrogation avec quand + est-ce que - Le comparatif	4
Leçon 17	+	- Adjectif interrogatif Conjugaison : Rester à l'impératif	4
Leçon 18	+	- Vouloir / pouvoir / devoir + infinitif Conjugaison : Devoir au présent	-
Leçon 19	+	- Il faut + infinitif - Chez + nom / pronom tonique - Savoir + infinitif, connaître + nom Conjugaison : Savoir, connaître au présent - Venir à l'impératif	3
Leçon 20	+	- Interrogation avec quand (révision) - L'expression de la quantité Conjugaison : Le futur proche	3

Tableau 3- Le traitement nominal du tableau de référence grammaire et d'exercices de grammaire selon « Salut I »

On voit que dans chaque leçon sauf leçon 8, il y a un tableau de référence de grammaire. Ce tableau indique les tâches demandées dans la leçon. Le tableau 3 nous montre que dans toutes les leçons sauf leçon 1, 8 et 18, il y a des exercices de grammaire qui se mettent en relation avec le tableau de référence grammaire. Le but de ces exercices est de pratiquer les informations sur le tableau de référence de grammaire.

4.4 Étude du manuel « Salut I » avec des exemples

Pour analyser l'enseignement / apprentissage de la grammaire du FLE, nous avons étudié les types d'exercices et d'activités de grammaire dans le manuel « Salut I ». Dans ce manuel, tous les exercices et toutes les activités de grammaire ont pour objectif d'apprendre le FLE et elles aident à développer les compréhensions et les productions orales et écrites. Dans le manuel « Salut I », toutes les activités concernant la grammaire sont en relation avec les objectifs de chaque unité et de chaque leçon. L'apprenant arrive à faire sans difficulté les exercices. Parce que dans chaque activité, pour faciliter la tâche de l'apprenant, la première phrase de l'exercice est donnée comme exemple et lui donner un point de repère.

L'enseignement / apprentissage de la grammaire ne commence pas immédiatement dans le manuel « Salut I ». Avant la partie de grammaire, il y a un texte ou un dialogue qui comporte des éléments de la grammaire. Avant de commencer à faire les exercices de grammaire, les élèves écoutent, lisent et répètent ce texte ou ce dialogue plusieurs fois. Les élèves s'aperçoivent de nouvelles structures, de nouvelles règles et de nouveaux mots qui se trouvent dans le texte. Puis ils font les exercices sur la compréhension orale et la production orale. En même temps, ils jouent ce dialogue avec leur partenaire en classe. Donc ils comprennent mieux.

Avant de faire un exercice de grammaire, les élèves ont une prise de conscience. Ainsi lorsqu'ils voient le tableau de référence grammaire, ils ne sont pas contraints à faire les exercices. Parce qu'ils voient d'avance la plupart des règles grammaticales dans ce dialogue. Pour faire cet exercice, les élèves doivent bien observer le tableau de référence grammaire. Car ils ne peuvent pas faire cet exercice. Le but de ce tableau de référence grammaire est de faire réaliser les tâches demandées dans les activités et de faire résumer des connaissances linguistiques nouvelles acquises au cours de ces activités.

Pour réaliser notre étude, nous avons limité notre domaine d'observation et nous avons choisi d'étudier seulement les exercices de grammaire qui se trouvent dans la deuxième et la quinzième leçon.

Comme dans les autres leçons, la leçon 2 commence avec un texte (Image 1). Dans ce texte, il y a trois petits dialogues. Dans chaque dialogue, il y a deux lycéens qui se parlent. Ces lycéens de pays différents peuvent appartenir aux troupes théâtrales participant au festival. Ils se rencontrent dans une réception organisée à l'occasion d'un festival international de théâtre scolaire en français. Ils commencent à parler entre eux.

Dans le manuel « Salut I », l'unité 1 commence par la salutation et la présentation, c'est à travers ses sujets que la grammaire sera abordée dans les pages suivantes. On prend en main la deuxième leçon de la première unité. Dans cette leçon, avant de faire les exercices grammaticaux, on fait premièrement observer l'image page 20 (Image-1) en cachant le texte. Ensuite on lit la consigne à voix haute et on écoute le dialogue en cachant le texte, en marquant une pause après chacun d'entre eux. On fait une seconde écoute et on passe au deuxième exercice. On répète les dialogues par séquence de une ou deux répliques. Par la suite, on fait les exercices trois et quatre (Annexe-19). Après avoir fait toutes ces activités, on peut passer à l'exercice de grammaire.

Leçon 2

Tu parles français?

France (Paris)
Belgique (Bruxelles)
Allemagne (Hambourg)
Italie
Sénégal (Dakar)

Festival International Théâtre Lycéen

Nathalie **Cem** **Laura** **Didier**

*Amadou: Bonjour! Amadou...
Céline : Céline...Bonjour!
Amadou: Tu es française?
Céline : Non, je suis belge, j'habite à Bruxelles. Et toi?
Amadou: Moi, je suis sénégalais. J'habite à Dakar.*

*Nathalie: Salut, tu parles français?
Cem : Yes, of course! Je parle aussi allemand et turc...
Nathalie: Oh là là...Tu habites en Turquie?
Cem : Oui, à Istanbul.
Nathalie: Moi, j'habite à Paris. Je m'appelle Nathalie.
Cem : Et moi, Cem.*

*Didier: Bonjour, je m'appelle Didier. Tu es française?
Laura: Non non, italienne, je m'appelle Laura, je suis professeur..
Didier: Vous êtes prof? Oh pardon, désolé!
Laura: Vous vous appelez Didier, vous êtes français, je suppose..
Didier: Oui, Madame, mais j'habite à Hambourg, en Allemagne..*

Image 1- Les dialogues déclencheurs tirés de la méthode « Salut I »

Avec cette leçon, l'apprenant apprend les masculins et féminins des adjectifs de nationalité et les conjugaisons de quelques verbes (s'appeler, parler, habiter et être). Grâce aux exercices de cette leçon l'apprenant sera capable de dire sa nationalité, le lieu où il vit, les langues qu'il parle, de donner des informations à quelqu'un et de donner des informations sur lui-même. À la fin de cette leçon, l'apprenant peut comprendre et compléter une fiche d'identité.

Pour entrer dans le vif du sujet, nous allons voir de près un extrait d'exemple du manuel qui se trouve à la page 21, concernant la partie 2. Dans la deuxième leçon, il y a une activité qui est peut être faite avec l'aide du tableau cité ci-dessous. Pour pouvoir faire cette activité, l'apprenant doit découvrir lui-même la règle grammaticale et il faut avant tout examiner le tableau de référence grammaire pour découvrir ces règles et ensuite pouvoir réaliser les exercices.

Grammaire			
1. Conjugaison			
Présent			
s'appeler	parler	habiter	être
Je m'appelle	Je parle	J'habite	Je suis
Tu t'appelles	Tu parles	Tu habites	Tu es
Vous vous appelez	Vous parlez	Vous habitez	Vous êtes
2. Masculin et féminin des adjectifs de nationalité:			
En général: féminin = masculin + e: Attention!			
♂	♀	♂	♀
masculin	féminin	masculin	féminin
anglais	anglaise	belge	belge
sénégalais	sénégalaise	turc	turque
américain	américaine	italien	italienne
français	française		

Image-2 Le tableau de référence grammaire tiré de la méthode « Salut I »

Dans cette leçon, le tableau de référence grammairse compose de deux parties. Dans la première partie, il y a une partie de conjugaison et dans la deuxième partie, il y a l'un accord masculin et féminin des adjectifs de nationalité. Comme dans les autres tableaux de référence, dans ce tableau aussi, le métalangage n'est pas utilisé. En même temps, les élèves ne rencontrent pas les explications grammaticales.

Car dans la première unité, les objectifs de la deuxième leçon est de se saluer et de se présenter. Les verbes donnés dans la première partie du tableau sont parallèles avec les objectifs de leçon. Dans cette partie, on donne les verbes en « -er » 1^{er} groupe (s'appeler, habiter et parler) et l'auxiliaire « être ». Et c'est à la deuxième leçon que les verbes sont conjugués seulement à la première personne et à la deuxième personne du singulier (je, tu) et la deuxième personne du pluriel (vous). Dans ce cours, comprendre la conjugaison de ces trois personnes est suffisante. Avec ce tableau, les étudiants notent les variations (changements de forme) des verbes en fonction des pronoms personnels.

Dans la deuxième partie, on donne lieu aux certaines nationalités et la distinction entre les formes masculines et féminines des adjectifs. On offre cette distinction avec une formule. Pour attirer l'attention des élèves, cette formule est écrite avec une couleur différente. Dans ce cours, c'est la première fois que les élèves s'aperçoivent de la consience de la séparation des masculins et féminins. Pour faciliter cette consience, les symboles sont utilisés. Mais c'est la première et dernière fois que l'on utilise ces symboles, dans d'autres leçons on ne les utilise jamais.

Dans le tableau de référence grammairse, la deuxième partie est divisée en deux sections. Dans la première section, il y a des adjectifs réguliers et dans la deuxième section, il y a des adjectifs irréguliers. Dans la première section, la règle des adjectifs réguliers est donnée avec une formule comme suit :

Féminin = masculin + e

Pour attirer l'attention des élèves, la lettre « e » qui est ajoutée à la fin des mots féminins, est écrite avec un point noir et cette règle est renforcée par quelques exemples. Dans la deuxième section pour attirer l'attention les adjectifs irréguliers, au début de la règle on écrit « Attention ! » avec un point noir. Cette règle est aussi renforcée par quelques exemples.

5 a. Complète les dialogues suivants.

Voir les tableaux de référence grammaire n.1 et vocabulaire n.1

1. Bonjour! Je m'appelle Ayşe. Je turque, j'..... à Istanbul.

- Moi aussi je suis turc, je Mustafa mais j'..... à Bruxelles.

2. Vous Didier?

- Oui.

- Vous italien?

- Non, je français, mais je italien.

3. Tu à Londres? Tu anglais?

- Oui, oui, anglais et allemand.

b. Joue ces dialogues avec ton voisin / ta voisine.



Image-3 L'activité tirée de la méthode « Salut I »

Dans l'activité donnée ci-dessus, le but est de s'entraîner à employer et à conjuguer au présent de l'indicatif (1^{ère} et 2^e personnes du singulier, 2^e personne du pluriel) des verbes tel que : s'appeler, parler, habiter et être. Ainsi cette activité est en

relation avec la compréhension écrite et la production écrite. Selon le guide pédagogique le déroulement de cette activité est comme suit :

- Faire observer la consigne et les dialogues de l'activité. Faire formuler par les élèves la tâche à accomplir.
- Faire remarquer le renvoi au tableau de référence grammaire. Faire observer le tableau de référence grammaire n.1. Demander aux élèves de trouver dans les dialogues déclencheurs des exemples des verbes conjugués dans le tableau.
- Faire faire l'activité.
- Faire comparer le résultat obtenu par groupes de deux élèves (2007 :44).

On invite ensuite les apprenants à passer à l'exercice. Les apprenants peuvent réaliser individuellement l'exercice ou bien travailler par groupes de deux. Cette activité permet aux apprenants de se familiariser avec la conjugaison.

Avant de faire l'exercice, on lit la consigne à voix haute et le début de la première phrase de l'activité. On observe bien l'exemple donné. On doit s'assurer de la compréhension de la consigne. Si les élèves ne comprennent pas la consigne correctement, ils ne peuvent pas réaliser l'exercice. Au début de l'activité, on demande aux apprenants de trouver et de souligner dans les dialogues déclencheurs des exemples de verbes conjugués dans le tableau de référence grammaire numéro 1.

On demande aux apprenants de lire la partie « conjugaison » dans le tableau de référence grammaire numéro 1. Dans cette étape, l'apprenant essaye de trouver les règles grammaticales lui-même ou par groupes de deux, trois. L'activité de découverte des règles est essentielle pour l'apprentissage. Elle développe chez l'apprenant les facultés de déduction et permet une meilleure mémorisation de la règle. Selon le guide pédagogique ; « C'est très important de laisser les élèves faire des hypothèses, et s'approcher progressivement tous ensemble de la réponse. Il ne faut pas leur donner la

solution, mais les aider à la trouver, en sans les décourageant pas s'ils produisent certaines réponses incorrectes ou incomplètes (2007 :78). »

Dans cette étape, l'enseignant doit les guider pour qu'à partir de l'observation des formes, ils essaient de trouver les règles de formation du présent de l'indicatif (le premier groupe terminé -er). Il est important que les élèves trouvent les règles de grammaire. Parce que les élèves comprennent mieux ce qu'ils apprennent et ils développent la plus grande capacité de réflexion sur la langue.

À la fin de l'exercice, selon le guide pédagogique on doit faire la correction orale avec la classe entière. Mais on peut faire la correction collective de l'oral en faisant lire les phrases par des apprenants volontaires ou qu'il désignera.

Contrairement au guide pédagogique, au lieu de corriger les réponses oralement, il est préférable d'écrire les réponses au tableau. Car la langue française n'est pas une langue phonétique comme le turc, c'est pourquoi les apprenants auront du mal à suivre la correction. Lors des contrôles oraux, on ne peut pas suivre complètement les erreurs des apprenants. Par exemple, dans le premier et deuxième trou de la troisième question, l'élève peut prononcer correctement les verbes, mais il peut commettre une faute dans la conjugaison. Parce que dans ces deux verbes, les prononciations de la première et la deuxième personne du singulier sont les mêmes. C'est pour cette raison qu'il est très important d'écrire les réponses au tableau. À part cela, le mieux serait que les apprenants écrivent les réponses au tableau et non pas l'enseignant, pour un meilleur apprentissage.

Pour consolider la conjugaison des verbes, à la fin de l'exercice, on peut demander aux élèves, par deux, d'écrire un court dialogue contenant les verbes « s'appeler, parler, habiter et être ». Ils peuvent jouer ce dialogue qu'ils ont écrit, avec leur voisin ou voisine.

En général, les élèves n'ont pas de difficulté à conjuguer les verbes réguliers. Mais quand ils conjuguent le verbe « s'appeler » à la deuxième personne du pluriel, parfois ils peuvent faire d'erreur. Leurs erreurs sont toujours les mêmes. Ils écrivent deux « l » (appelez), au lieu d'écrire un « l » (appelez).

Lorsque les élèves conjuguent le verbe « être » à la deuxième personne du pluriel, ils peuvent oublier de mettre l'accent circonflexe. Puisque, dans l'alphabet turc il n'y a pas d'accent aigu, d'accent grave et d'accent circonflexe.

La quinzième leçon de la quatrième unité commence avec le bulletin météo. L'objectif de cette leçon avec ce bulletin météo est de comprendre le temps et de comprendre certains actes de paroles permettant de dire le temps qu'il fait. Après avoir lu ce bulletin, l'élève est capable de parler du temps qu'il fait et de décrire le climat. Avec cette leçon, on apprend la conjugaison du verbe « pouvoir » au présent et la différence entre « en » et « au ».

Avant de passer à l'exercice de grammaire, les élèves écoutent une fois le texte ci-dessous livre fermé. Après, ils lisent silencieusement le texte et ils écoutent encore une fois le texte livre ouvert. À la suite, ils font les exercices sur la compréhension orale et la production orale (Annexes-20, 21). À la fin de ces exercices, on passe à l'activité grammaticale.



Bulletin météo

Bonjour, nous sommes le 2 décembre. Voici votre bulletin météo.

L'hiver est là dans une grande partie de l'Europe.

Dans le nord: en Norvège et au Danemark, il neige avec une température de 0 degré à 3 degrés. Il pleut en Allemagne et au Royaume-Uni. La température est de 4 degrés à Berlin et 8 degrés à Londres. Il fait beau en France, 10 degrés à Paris.

Dans le sud: le soleil brille en Espagne et au Portugal, avec des températures entre 5 degrés et 16 degrés. Il fait froid pour la saison en Italie: 6 degrés au nord, 11 degrés au sud. Il y a des nuages en Grèce. Il fait 1 degré à Athènes. Le vent souffle dans l'ouest de la Turquie, la température est de 16 degrés à Istanbul.

Image 4- Le texte tiré de la méthode « Salut I »

Grammaire

1. **En** été, le soleil brille.
En automne, il ne fait pas très chaud.
En hiver, il fait froid.
En août, **en** janvier, **en** avril...
Mais: Au printemps, il pleut souvent.

2. **Conjugaison pouvoir** (3e groupe)

Je	peux
Tu	peux
Il / elle	peut
Nous	pouvons
Vous	pouvez
Ils / elles	peuvent

Au printemps, on **peut** manger des fraises.
Tu ne **peux** pas sortir sans manteau en janvier!

Image-5 Le tableau de référence grammaire tiré de la méthode « Salut I »

Le tableau de référence grammaire ci-dessus se divise en deux parties. Dans la première partie, il y a une règle grammaticale concernant l'utilisation de « en » et « au ». Le mot « en » et « au » sont écrits en noir. En même temps pour attirer l'attention des élèves, on souligne le mot « au » et on ajoute aussi « mais ». Il donne plusieurs exemples afin de consolider. Grâce à ce tableau, l'apprenant trouve la différence d'utilisation de deux mots. Il doit conclure qu'on utilise « en » avec un nom de pays au féminin et « au » avec un nom de pays masculin.

Dans la deuxième partie, on voit la conjugaison du verbe « pouvoir » avec tous les personnages et le sujet de cette partie s'est affermi avec deux exemples. À l'aide ce tableau de référence grammaire, l'apprenant peut parler du temps qu'il fait, décrire le climat de sa région, de son pays.

7 En quelle saison, ou quel mois, peut-on faire les activités suivantes? Réponds comme dans l'exemple. Voir le tableau de référence grammair n. 1 et 2.
Exemple: "On peut faire du ski en hiver."

Faire du ski

Faire des bouquets de fleurs

Manger des fraises

Aller à la plage

Cueillir des champignons

Faire un bonhomme de neige

Pique-niquer

Image-6 L'activité tirée de la méthode « Salut I »

Selon le guide pédagogique, le déroulement de cette activité est comme suit :

- Faire observer tout d'abord le support de l'activité : sept dessins et sept groupes verbaux à l'infinitif. Demander aux élèves de relier chaque dessin au groupe verbal correspondant. Corriger collectivement.
- Faire lire la consigne et l'exemple.
- Lire avec les élèves le tableau de référence grammair n.1 et n.2.
- Donner un moment aux élèves pour préparer leurs réponses, puis mettre en commun et éventuellement discuter les réponses (2007 :244,246).

Avant de faire l'exercice ci-dessus, on lit la consigne attentivement et on examine l'exercice. Dans cet exercice, il y a sept images et sept groupes verbaux à l'infinitif. Premièrement, les élèves relient chaque image au groupe verbal correspondant. Après avoir relié les images avec les phrases, ils observent et lisent l'exemple donné. Avant de faire cette activité, on donne aux élèves d'essayer de comprendre seule la règle grammaticale, en observant bien le tableau.

Pour réaliser cette activité, les élèves doivent noter bien la différence d'emploi entre « en » et « au » en analysant le tableau de référence grammairale de cette leçon. Ils doivent aussi bien observer le tableau, pour découvrir la règle grammaticale et comprendre la conjugaison du verbe « pouvoir ». En même temps, les élèves utilisent les noms de saisons et de mois pour écrire leurs phrases. Dans cette activité, les élèves doivent écrire une phrase pour chaque image. Dans ce travail, ils travaillent seuls ou par paire de deux. À la fin de l'exercice, on demande à tous les élèves de lire et d'écrire l'une des phrases qu'ils écrivent. Les réponses peuvent être comme suit :

- En été, on peut aller à la plage.
- On peut faire des bouquets de fleurs au printemps.
- Eh hiver on peut faire un bonhomme de neige.
- On peut cueillir des champignons en automne.

CONCLUSION

Dans ce travail, notre premier but était de traiter l'étude de la grammaire dans l'enseignement du FLE suivant la perspective co-actionnelle. Pour atteindre cet objectif, nous avons analysé le processus d'apprentissage de la grammaire dans le manuel du FLE « Salut I » préparé selon cette approche.

Avec les changements des besoins des apprenants et de la société, la nouvelle méthode est née au 20^{ème} siècle. La perspective co-actionnelle est un nouveau paradigme méthodologique qui est proposé par le Cadre Européen Commun de Référence. Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est adapté en 2001 par le Conseil de l'Europe. Le CECR est un document, qui définit des niveaux de maîtrise d'une langue étrangère en fonction de savoir-faire dans différents domaines de compétence.

Grâce à la perspective co-actionnelle, les stratégies d'apprentissage d'une langue étrangère, le rôle de l'enseignant et de l'apprenant commencent à changer. Le premier but de cette méthode est de doter l'apprenant d'une compétence de communication. La priorité de cette méthode, est de donner la responsabilité aux apprenants lors de leur apprentissage. Un autre point fort dans la perspective co-actionnelle est le portfolio.

Lors de notre travail, nous avons mis l'accent sur l'importance de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères et sur la place de la grammaire dans la perspective co-actionnelle. Nous avons choisi ce sujet, car nous pensons que l'enseignement / apprentissage de la grammaire porte beaucoup d'importance dans le processus d'enseignement / apprentissage du FLE. Mais l'enseignement de la grammaire est malheureusement négligé dans l'apprentissage du FLE et la grammaire

reste au second plan. Le but de notre travail était de sensibiliser les enseignants à l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire. Pour réaliser ce but, nous avons examiné le manuel « Salut I » avec les exemples des exercices de grammaire.

Notre étude se compose de quatre parties principales. Avant de passer à notre analyse, nous avons réalisé une présentation générale sur la grammaire dans la première partie de notre travail. Dans cette partie, nous avons fait une recherche sur le sens de la grammaire. Après avoir déterminé l'objectif de l'enseignement de la grammaire nous avons parlé de l'histoire de la grammaire et des différents genres de grammaire. Nous avons fait la définition de quelques termes tels que : la grammaire linguistique, pédagogique, inductive, déductive, contextualisée, décontextualisée, active et passive. Car notre sujet d'étude concerne plutôt la grammaire implicite, nous avons analysé la grammaire explicite et implicite.

Par la suite, nous avons parlé de la différence entre les termes « méthode » et « méthodologie ». Ensuite, nous avons jeté un coup d'œil sur l'évolution des méthodes utilisés dans l'enseignement des langues étrangères de la méthode traditionnelle à l'approche communicative. Nous avons essayé de montrer certains de leurs aspects caractéristiques surtout en ce qui concerne la langue et la grammaire selon l'ordre historique de ces méthodes. Nous avons essayé de souligner la place de grammaire dans ces méthodes.

Après avoir étudié les méthodes précédentes, nous avons abordé notre sujet principal : la perspective co-actionnelle. Nous avons aussi observé tous les principes de la perspective co-actionnelle. Nous avons étudié d'une manière approfondie le Conseil de l'Europe, le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues et le Portfolio Européen des Langues. Nous avons étudié la place de l'enseignement / apprentissage de la grammaire dans cette méthode.

Dans la dernière partie de notre thèse, nous avons choisi et étudié le manuel « Salut I » utilisé au collège de Jale Tezer. Nous avons fait une présentation du manuel « Salut I », tout en regardant le contenu du manuel, les matériels, les objectifs pédagogiques. Cette partie était consacrée à des exercices grammaticaux tirés de la méthode « Salut I ». Nous avons présenté les exemples du manuel « Salut I ».

À la fin de notre analyse, nous considérons que « Salut I » est une méthode assez efficace concernant les exercices de grammaire. Avec ce travail, nous avons essayé de souligner l'importance de l'enseignement / apprentissage de la grammaire. Dans l'enseignement du FLE, l'enseignant doit forcément faire de la grammaire. Avec cet acte de l'enseignant, les apprenants sentent plutôt le besoin d'un enseignement de français. On ne peut pas ignorer la nécessité de l'enseignement de la grammaire.

Au terme de cette recherche, nous souhaitons avoir montré l'importance de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire dans la FLE. Grâce à ce travail, nous espérons avoir pu donner quelques éclaircissements concernant la grammaire. Tout en montrant que l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire sont vraiment importants dans l'apprentissage de la langue étrangère. Nous pensons que cette recherche met en évidence à quel point la grammaire a une place importante dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Avec cette étude, nous avons voulu montrer avec un point de vue différent, l'emploi de la grammaire et son importance dans le FLE. Selon nous, l'apprentissage d'une langue étrangère dépend considérablement de la connaissance de la grammaire. Pour un apprentissage correct et réussi, il est important d'enseigner la grammaire aux apprenants, car la grammaire est un bon outil d'enseignement pour une meilleure communication.

Pour pouvoir réaliser une communication parfaite dans l'enseignement des langues étrangères, la grammaire doit prendre la place qu'elle mérite. Pour conclure,

nous pouvons dire que la grammaire est le squelette d'une langue. Pour un enseignement / apprentissage efficace d'une langue étrangère, il faut accorder le soin qu'elle mérite à celle-ci.

BIBLIOGRAPHIE

- Baccus, N. (2003). *Grammaire Française*. Paris: Librio.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique (pour les professeurs de FLE)*. Clamecy : CLE INT.
- Besse, H. & Porquier, R. (1984). *Grammaires et Didactiques Des Langues*. Paris : Hatier-Credif.
- Boyal, M, C, (1995). *La Grammaire Française*. Paris: Hachette.
- Boyer, H. et Butzbach, M. et Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Chalaron, M-L. (1992). *Français Langue Étrangère et Seconde*. France : CNED.
- Conseil de l'Europe, (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues, Comité de l'éducation*. Paris : Didier.
- Cadré Européen Commun de Référence pour les Langues. (2005). Paris : Didier.
- Cotro, E. et Armutcuoğlu H. B. B. et Saygi, S. (2008). *Salut, Cahier d'activités*. İstanbul : Uniprint.
- Cotro, E. et Armutcuoğlu H. B. B. et Saygi, S. (2008). *Salut, Guide pédagogique*. İstanbul : Uniprint.
- Cotro, E. et Armutcuoğlu H. B. B. et Saygi, S. (2008). *Salut, Méthode de français*. İstanbul : Uniprint.

Courtyllon, J. et Raillard, S. (1982). *Archipel*. Paris: Didier.

Courtyllon, J. et Raillard, S. (1983). *Archipel*. Paris: Didier.

Courtyllon, J. et Salins, G. (1991). *Libre Echange I*. Paris: Didier.

Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Clé International.

Cuq, J. P. et Gruca, I. (2002). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier / Hatier.

Cuq, J. P. et Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. France : Presse Universitaires de Grenoble.

Demirel, Ö. (2008). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara : Pegem Akademi.

Dubois, J. et Lagane, R. (1973). *La nouvelle grammaire de français*. Paris : Libraire Larousse.

Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.

Germain, C. (1993). *Évolution de L'enseignement Des Langues : 5000 Ans D'histoire*. Paris : CLE International.

Gougenheim, G. (1970). *Étude de Grammaire et de Vocabulaire Français*. Paris: Edition A. et J. Picard.

Güçer M. Coudert, Robin, Bergeaud, Ün, H.İ. *Fransızca Ders Kitabı 1*. İstanbul : Milli Eğitim Basımevi.

Gülmez, G. (1989). *Introduction à La Didactique Du FLE*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Haddad, N. (1990). *L'étape de la Renaissance dans l'Histoire de la langue française*. Ankara : Gazi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Igen, F. G. (2006). *Les outils de l'Europe en classe de langue*. Paris : Didier.
- Korkut, E. (2004). *Pour Apprendre Une Langue Étrangère*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Noëlle M. et Prieur G. (1985). *De la grammaire à la linguistique (L'étude de la phrase)*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Le Micro Robert. (1998). Paris
- Puren, C. (1988). *Histoire Des Méthodologies De L'enseignement Des Langues*. Paris : CLE International.
- Rosen, E. (2007). *Le Point Sur Le Cadre Européen Commun De Référence Pour Les Langues*. France: Clé International.
- Samson, C. (2008). *Amis et compagnie I*. France : Clé International.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : De la grave pédagogique.
- Vecchi, G. (2000). *Aider Les Élèves à Apprendre*. Paris: Hachette.
- Wagner, R. L. et Pinchon, J. (1962). *Grammaire de français classique et moderne*. Hachette.

RESSOURCES EN LIGNE

1. La grammaire du français au XVII^e siècle

L'histoire de la grammaire (le 18 septembre 2010)

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr14-1/Histoire.html>

2. La grammaire du français au XVI^e siècle

L'histoire de la grammaire (le 12 septembre 2010)

<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr13-4/Histoire.html>

3. Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien

« La méthode directe » (le 20 avril 2010)

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd05.htm

4. Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien

« La méthode structuro-globale audio-visuelle » (le 1 mai 2010)

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd09.htm

5. Cours d'initiation à la didactique du Français Langue Étrangère en contexte syrien

« L'approche communicative » (le 25 mai 2010)

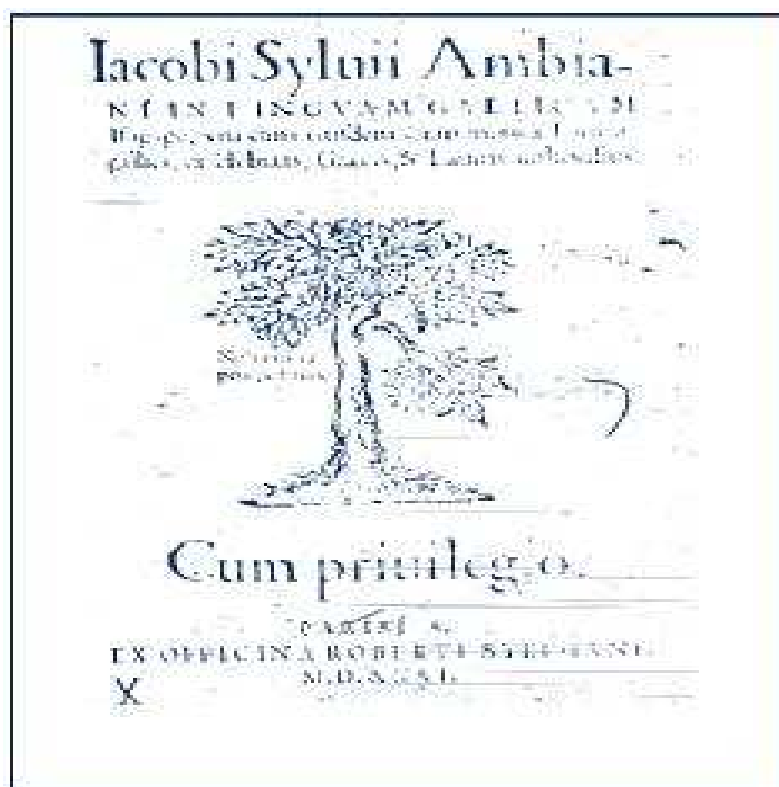
http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd10.htm

ANNEXES

1. Palsgrave (1530), Lesclarcissement de la langue francoyse



2. Jacques Dubois (1531), Grammatica latino-gallica



3. Meigret (1550), Le tretté de grammere françoise



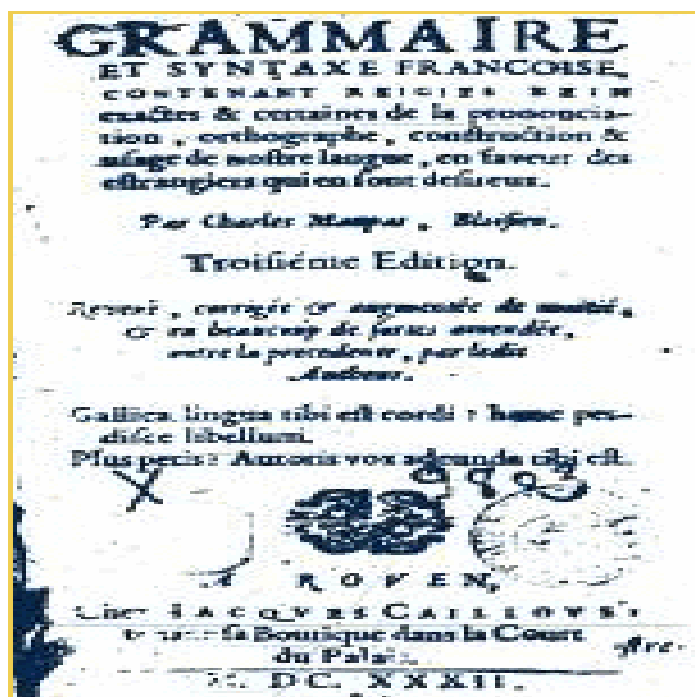
4. Estienne (1557), Traicté de la grammaire Francoise



5. Ramus (1572), Grammaire



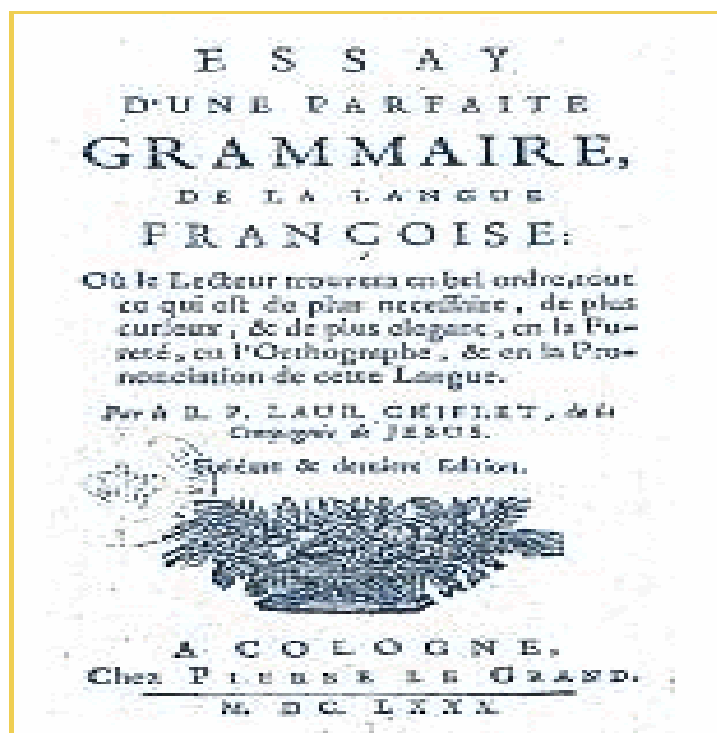
6. Maupas (1607), Grammaire et syntaxe françoise [édition de 1632]



7. Vaugelas (1647), Remarques svr la langve françoise



8. Chiflet (1659), *Essay d'une parfaite grammaire de la langue françoise* [édition de 1680]



9. Arnauld et Lancelot (1660), *Grammaire générale et raisonnée* [édition de 1754]



10. La partie de la grammaire tirée de la méthode directe « Fransızca Ders Kitabı »

Numéro 8, Huitième leçon.

[5]

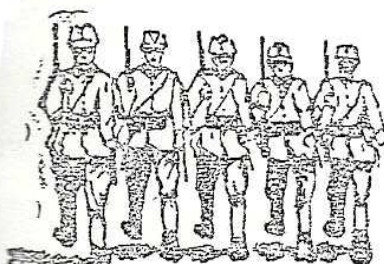
Le singulier et le pluriel



Qu'est-ce que le soldat fait ?
 Qu'est-ce qu'il fait ?
 Que fait le soldat ?
 Que fait-il ?

Le soldat	marche (marcher)
-----------	------------------

Il	marche.
----	---------



Qu'est-ce que les soldats font ?
 Qu'est-ce qu'ils font ?
 Que font les soldats ?
 Que font-ils ?

Les soldats	marchent.
-------------	-----------

Ils	marchent.
-----	-----------



Qu'est-ce que Marie fait ?
 Qu'est-ce qu'elle fait ?
 Que fait Marie ?
 Que fait-elle ?

Marie	joue (jouer)
-------	--------------

Elle	joue.
------	-------

11. La partie de la grammaire tirée de la méthode « Archipel Livre I »

UN PEU DE GRAMMAIRE

SOUVENEZ-VOUS :

Qui est-ce ? — C'est voisin, est employé.

Qui est-ce ? — C'est voisine, est employée.

Qui est-ce ? — C'est voisin, est étudiant.

Qui est-ce ? — C'est voisine, est étudiante.

CONJUGUEZ :

ÊTRE

Vous êtes...

Tu es...

Je suis...

Nous sommes...

Il (elle) est...

Ils (elles) sont...

C'est...

AVOIR

Vous avez...

Tu as...

J'ai...

Nous avons...

Il (elle) a...

Ils (elles) ont...

TRAVAILLER

Vous travaillez...

Tu travailles...

Je travaille...

Nous travaillons...

Il (elle) travaille...

Ils (elles) travaillent...

NOTEZ :

= Nous

On est étudiants. *On* a le temps. *On* ne travaille pas.

Vous habitez — j'habite. Vous connaissez — je connais.

Vous attendez — j'attends. Vous parlez — je parle.

CONJUGUEZ A LA FORME NÉGATIVE :

On n'est pas étudiants. *On n'a pas* le temps. *On travaille* beaucoup.

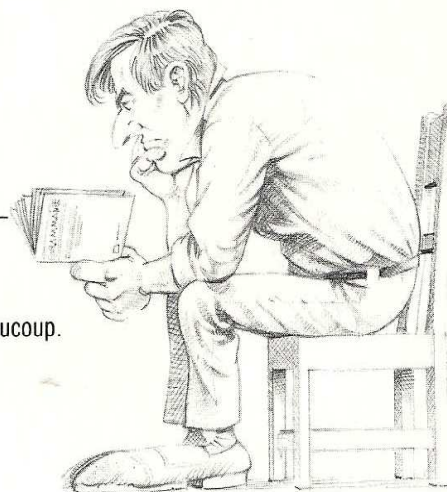
Je *n'habite pas* à Paris, j'habite en province.

Je *ne parle pas* anglais, je parle espagnol.

Je *ne connais pas* l'Italie, je connais le Portugal.

Je *ne connais pas* François, je connais sa femme.

Je *ne sais pas* l'arabe, je sais l'allemand.



ATTENTION :

bureau est masculin : Je vais bureau.

poste est féminin : Vous allez poste.

jeune fille est féminin : Ils parlent jeune fille. Ils parlent.

facteur est masculin : Elle parle facteur. Elle parle.

employé est masculin : Il parle l'employée . Il parle.

employée est féminin : Elles parlent l'employée . Elles parlent.

12. La partie de la grammaire tirée de la méthode « Libre Échange I »

DÉCOUVREZ les règles

Qu'est-ce que tu fais?
 Vous êtes publicitaire, vous aussi?
 Qu'est-ce que vous faites dans la vie?
 C'est sympathique comme travail?
 C'est fatigant, vous trouvez?
 Vous êtes seule à Paris?

Observez et comparez
 deux types de questions.

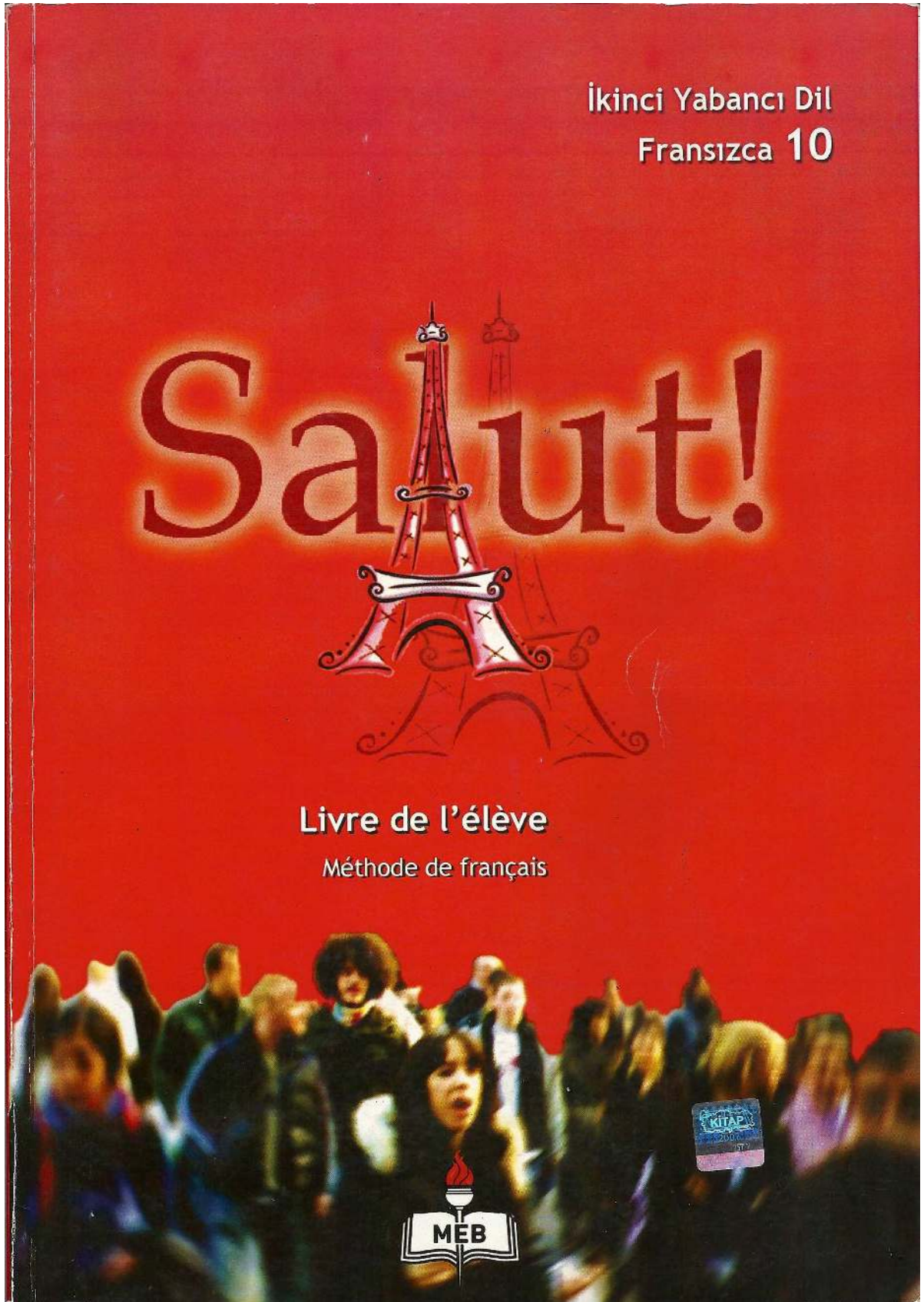
Vous êtes publicitaire, **vous** aussi?
 Je ne suis pas publicitaire, **moi**.
Moi, je suis célibataire.
 Il a deux enfants à la maison, **lui**.
Moi aussi, je suis seul.

Observez la place
 des pronoms personnels.

Il est parfait.
 Il est fort.
 Elle est forte, la vodka.
 C'est parfait.
 Jacky est professeur d'anglais.
 Vous êtes publicitaire?
 Je suis interprète.
 C'est sympathique comme travail?
 C'est fatigant, la vie d'un interprète.
 Je suis célibataire.
 Vous êtes seule à Paris?
 Je suis seule ici.
 Moi aussi, je suis seul.

Observez les **adjectifs**
 et les noms pris comme adjectifs.
 Quelles règles trouvez-vous?

13. Le manuel « Salut I »



15. Le tableau des contenus de l'unité 2 tiré de la méthode « Salut I »

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 2 Mes goûts et mes préférences	 Leçon 5 Bienvenue au lycée ! (p. 35-39)	- Dire ses principaux goûts, exprimer une préférence - Prendre congé	Vocabulaire - <i>Aimer, aimer bien, préférer</i> - L'école (classes, matières scolaires) et les loisirs Grammaire - Article défini + nom au pluriel: <i>les</i> + (nom)s. Conjugaison - <i>Aimer, préférer</i> au présent (je / tu / il / elle / vous)	- Se présenter par écrit - Lire et écrire un courriel Interculturel: - Le système scolaire français
	 Leçon 6 La chambre d'Elif (p. 40-43)	- Présenter des personnes et des objets de son environnement - Exprimer la possession	Vocabulaire - La famille proche - Les objets personnels - <i>Qu'est-ce qu'il y a ?</i> - <i>Il y a...</i> + singulier / pluriel Grammaire - Article indéfini - Adjectif possessif singulier - Emploi de <i>avoir</i> et <i>être</i> Conjugaison - <i>Être, avoir, adorer</i> au présent Phonétique - La liaison en [z]	- Parler de sa famille et de ses objets familiers Interculturel: - La famille
	 Leçon 7 Le cadeau d'anniversaire (p. 44-47)	- Demander des informations sur les goûts de qqn: - Dire ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas	Vocabulaire - Les couleurs - Les vêtements Grammaire - L'accord du nom et de l'adjectif qualificatif - La négation: <i>ne... pas/ne... pas de</i> Conjugaison - <i>Aimer, acheter, vouloir</i> au présent	- Exprimer ses goûts et parler des goûts de quelqu'un Interculturel: - Choisir un cadeau
	 Leçon 8 Combien ça coûte ? (p. 48-51)	- Demander des objets précis (dans un magasin) - Demander, dire et commenter un prix	Vocabulaire - Les nombres de 10 à 1000 (dizaines). - Pour acheter ou vendre Grammaire - Constructions avec <i>à, de, pour, avec</i> - <i>Je voudrais</i> + nom Phonétique - Le son [ã]	- Faire un achat Interculturel: - La politesse
Auto-évaluation 2				

16. Le tableau des contenus de l'unité 3 tiré de la méthode « Salut I »

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 3 Situer dans l'espace	Leçon 9 C'est où ? (p. 55-59)	- Demander son chemin - Expliquer un itinéraire - Demander ou donner une adresse et un numéro de téléphone - S'informer sur les moyens de transport	Vocabulaire - voies urbaines: <i>la rue, le boulevard, la place...</i> - Lieux publics: <i>le restaurant, le supermarché, la poste...</i> - Moyens de transport : <i>le bus, le métro, la voiture...</i> - Pour indiquer une direction: <i>tourner à gauche, prendre à droite, aller tout droit...</i> - Les nombres de 21 à 99 Grammaire - <i>Je voudrais</i> + infinitif - Article contracté (1) : <i>à la / au / à l' / aux</i> - Emploi de l'article défini et indéfini (révision) - L'interrogation avec inversion du sujet Conjugaison - <i>Aller, venir, prendre</i> au présent	- Demander et indiquer une adresse ou un itinéraire Interculturel: - Les lieux urbains
	Leçon 10 On va faire des courses ? (p. 60-63)	- Demander et indiquer la localisation d'un objet	Vocabulaire - L'alimentation (rayons et produits) - Pour localiser dans l'espace Grammaire - Article contracté (2): <i>du/ de la / de l' / des</i> Conjugaison - L'impératif	- Trouver des produits alimentaires dans un supermarché Interculturel: - Les achats de nourriture
	Leçon 11 Voilà ma maison ! (p. 64-67)	- Décrire les pièces et les meubles d'un logement	Vocabulaire - <i>La maison, l'appartement, l'immeuble</i> - Les pièces et les meubles de la maison - <i>Combien de...</i> - <i>Neuf, ancien, vieux</i> Grammaire - Accord du nom et de l'adjectif qualificatif (2) - Interrogation avec "<i>est-ce que?</i>" - Adjectifs possessifs pluriels	- Lire une annonce - Rédiger un courriel Interculturel: - L'habitat
	Leçon 12 La Cité des Sciences, c'est ici ! (p. 68-71)	- S'orienter dans un bâtiment public - Expliquer, indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public	Vocabulaire - Lieux dans un bâtiment public : <i>l'entrée, l'ascenseur, les toilettes, etc...</i> - Adjectifs numériques ordinaux - Pour exprimer la possession Grammaire - Interrogation avec <i>où / comment / etc...</i> + <i>est-ce que</i> - Les adjectifs démonstratifs: <i>ce, cet, celle, ces</i> Conjugaison - <i>Se trouver, voir</i> au présent - Les ordinaux (de 1 à 10)	- Demander et indiquer où se trouve un lieu dans un bâtiment public Interculturel: - La Cité des Sciences

Auto-évaluation 3

17. Le tableau des contenus de l'unité 4 tiré de la méthode « Salut I »

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES
UNITÉ 4 L'emploi du temps	 Sept jours sur sept (p. 75-79)	- Parler de son emploi du temps de la semaine	Vocabulaire - Les jours de la semaine - Les moments de la journée Grammaire - <i>Le mardi ≠ mardi</i> - Expression de la cause Conjugaison - <i>Commencer, finir, sortir, se lever, se coucher</i> au présent - Les groupes des verbes
	 Rendez-vous à neuf heures (p. 80-83)	- Parler de son emploi du temps de la journée - Demander/dire l'heure - Préciser l'heure d'un rendez-vous	Vocabulaire - Les heures officielles et courantes - Les repas - Pour demander et dire l'heure qu'il est - Demander et dire l'heure d'un événement Grammaire - Emplois de " <i>du, de la, d', des</i> " Conjugaison - <i>Faire</i> au présent
	 Quel temps fait-il ? (p. 84-87)	- Parler du temps qu'il fait - Décrire le climat de sa région, de son pays - Dire la date de son anniversaire	Vocabulaire - Pour parler du temps qu'il fait - Les mois et les saisons - Activités de saison Grammaire - <i>En...</i> (<i>été, automne, hiver, août, avril</i>) / <i>au (printemps)</i> Conjugaison - «Pouvoir» au présent
	 Jour de fête (p. 88-91)	- Comparer les modes de vie de différents pays - Parler des fêtes officielles - Demander/donner une date	Vocabulaire - Fêtes officielles françaises et turques Grammaire - Interrogation avec <i>quand + est-ce que... ?</i> - Le comparatif
Auto-évaluation 4			

18. Le tableau des contenus de l'unité 5 tiré de la méthode « Salut I »

UNITÉS	LEÇONS	OBJECTIFS COMMUNICATIFS	OBJECTIFS LINGUISTIQUES	SAVOIR - FAIRE
UNITÉ 5 Proposer, accepter, refuser	 On va au cinéma ? (p. 95-99)	- Proposer qqch. à qq. un - Exprimer son opinion - Accepter une proposition	Vocabulaire - Pour proposer et accepter - Pour exprimer un jugement Grammaire - Adjectif interrogatif Conjugaison - «Rester» à l'impératif	- Faire / accepter une proposition Interculturel - Les genres de films
	 Ça te dit ? (p. 100-103)	- Refuser une proposition, se justifier, s'excuser - Suggérer quelque chose	Vocabulaire - Pour refuser, s'excuser, expliquer, suggérer... - La famille : l'oncle, la tante, le cousin... Grammaire - Vouloir / pouvoir / devoir + infinitif Conjugaison - "Devoir" au présent	- Refuser une proposition - Présenter sa famille Interculturel : - Dire "non" - Nommer les membres de la famille
	 Merci pour l'invitation ! (p. 104-107)	- Inviter, accepter, refuser une invitation, se mettre d'accord	Vocabulaire - Organiser une fête pour... - Inviter, une invitation - Emploi de "savoir" et "connaître" Grammaire - Il faut + infinitif - Chez + nom/pronom tonique - Savoir + infinitif, connaître + nom Conjugaison - "Savoir", "connaître" au présent - "venir" à l'impératif	- Dialoguer par internet - Inviter, accepter ou refuser une invitation Interculturel : - La fête
	 Bon voyage ! (p. 108-111)	- Faire des projets de voyage - Demander un délai de réflexion	Vocabulaire - Pour les vacances - Pour désigner l'avenir proche Grammaire - Interrogation avec <i>quand</i> (révision) - L'expression de la quantité Conjugaison - Le futur proche Phonétique - Les sons «ge» et «ch»	- Parler de projets d'avenir Interculturel : - Parler en français de lieux touristiques de la Turquie
Auto-évaluation 5				

19. Les activités de l'unité 1, leçon 2 tirées de la méthode « Salut I »

unité 1

- 1 Ecoute les dialogues et associe les personnages à un pays ou une ville. 
- 2 Ecoute et répète à voix haute. 
- 3 Lis à voix haute un dialogue avec ton voisin/ta voisine.
- 4 Lis les 3 dialogues. Vérifie tes réponses à l'activité 1.

20. Les activités de l'unité 4, leçon 15 tirées de la méthode « Salut I »

unité 4

- 1 a. Ecoute le bulletin météo et associe les pictogrammes et les expressions. 

			Il y a du vent / le vent souffle
			Il fait beau / le soleil brille
			Il fait chaud
			Il pleut
16°			Il y a des nuages / c'est nuageux
			Il fait froid
			Il neige
			La température est de seize degrés / il fait seize degrés.

- b. Place sur la boussole () page 84 les mots suivants: nord, sud, est, ouest.

- 2 Lis le texte et vérifie tes réponses à l'activité 1.
- 3 a. Lis à voix haute le bulletin météo.
b. Présente le bulletin météo avec la carte, sans lire le texte.

21. Les activités de l'unité 4, leçon 15 tirées de la méthode « Salut I »

- 4 a. Sur le modèle du document déclencheur page 84, prépare et présente le bulletin météo de la France de la Turquie.



- b. Quel temps fait-il aujourd'hui dans ta ville?

- 5 a. • Ecoute la liste des 12 mois en français: que remarques-tu?
 • Ecoute et lis: quels mois se ressemblent en français et en turc?
 • Lis les mois français à voix haute.
 b. • Dis la date de ton anniversaire. Ex: "Mon anniversaire, c'est le 13 mai." ("Je suis né le 13 mai").
 • Note le mois de l'anniversaire de tes camarades.
 • Quel mois y a-t-il le plus d'anniversaires?

Janvier	Février	Mars	Avril
L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D
1 2 3 4 5 6	1 2 3	1 2 3	1 2 3 4 5 6 7
7 8 9 10 11 12 13	4 5 6 7 8 9 10	4 5 6 7 8 9 10	8 9 10 11 12 13 14
14 15 16 17 18 19 20	11 12 13 14 15 16 17	11 12 13 14 15 16 17	15 16 17 18 19 20 21
21 22 23 24 25 26 27	18 19 20 21 22 23 24	18 19 20 21 22 23 24	22 23 24 25 26 27 28
28 29 30 31	25 26 27 28	25 26 27 28 29 30 31	29 30
Mai	Juin	Juillet	Août
L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D
1 2 3 4 5	1 2	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5
6 7 8 9 10 11 12	3 4 5 6 7 8 9	8 9 10 11 12 13 14	6 7 8 9 10 11 12
13 14 15 16 17 18 19	10 11 12 13 14 15 16	15 16 17 18 19 20 21	13 14 15 16 17 18 19
20 21 22 23 24 25 26	17 18 19 20 21 22 23	22 23 24 25 26 27 28	20 21 22 23 24 25 26
27 28 29 30 31	24 25 26 27 28 29 30	29 30 31	27 28 29 30 31
Septembre	Octobre	Novembre	Décembre
L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D	L M M J V S D
1	1 2 3 4 5 6	1 2 3	1
2 3 4 5 6 7 8	7 8 9 10 11 12 13	4 5 6 7 8 9 10	2 3 4 5 6 7 8
9 10 11 12 13 14 15	14 15 16 17 18 19 20	11 12 13 14 15 16 17	9 10 11 12 13 14 15
16 17 18 19 20 21 22	21 22 23 24 25 26 27	18 19 20 21 22 23 24	16 17 18 19 20 21 22
23 24 25 26 27 28 29	28 29 30 31	25 26 27 28 29 30	23 24 25 26 27 28 29
30			30 31

- 6 a. Ecoute et dis en quelle saison se passent les dialogues? Coche les bonnes réponses.

DESSIN

D 1 ☒

I 2 ☐

A 3 ☐

L 4 ☐

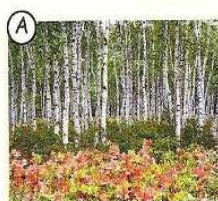
O 5 ☐

G 4 ☐

U 5 ☐

E 5 ☐

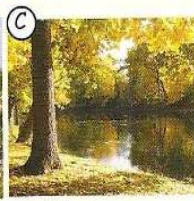
Les saisons



Le printemps



L'été



L'automne



L'hiver