

Michel Soignet – Szabó Anita

France-Euro-Express 1



TANÁRI KÉZIKÖNYV

Átdolgozott kiadás



Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Fedélterv:

Rockwell Grafikai Stúdió

Grafikai szerkesztő:

Slezák Ilona

Felelős szerkesztő:

Képes Júlia

Az oktatócsomag részei:

Tankönyv + CD

Munkafüzet

Tanári kézikönyv

© Michel Soignet–Szabó Anita, 2006

A mű más kiadványban történő részleges vagy teljes felhasználása,
illetve utánközlése a kiadó engedélye nélkül tilos!

ISBN 963 19 5640 7

Nemzeti Tankönyvkiadó Zrt.

www.ntk.hu

Vevőszolgálat: info@ntk.hu

Telefon: 06 1 460 1875

A kiadásért felel: Jókai István vezérigazgató

Raktári szám: 13198/K/1

Műszaki igazgató: Babicsné Vasvári Etelka

Műszaki szerkesztő: Marcsek Ildikó

Grafikai szerkesztő: Slezák Ilona

Terjedelem: 6,43 (A/5) ív

A könyv tömege: 140 gramm

1. kiadás, 2006

Formakészítés: 



Készült a Gyomai Kner Nyomda Zrt.-ben,
a nyomda alapításának 124. esztendejében

Felelős vezető: Papp Lajos vezérigazgató

Telefon: 66/386-211

<http://www.lang.hu/gykner.nyomda>

E-mail: knernyomda@gyomaikner.hu

TABLE DES MATIERES

PREFACE	5
PREMIERE PARTIE	7
Les grandes lignes de la conception pédagogique	7
Des choix linguistiques	7
Des choix méthodologiques	7
Structure de l'ensemble pédagogique	8
STRUCTURE DE MANUEL DE L'ELEVE	8
Situations I et II	9
Ouvertures I et II	9
Grammaire I et II	10
Vocabulaire thématique I et II	10
Entraînement I et II	11
Compréhension orale	11
Expression orale	11
Civilisation	12
Orthographe et prononciation	12
STRUCTURE DE CAHIER D'ACTIVITES	13
Perfectionnement	13
Compréhension écrite	14
Expression écrite	14
France-Euro-Express 1 nouveau (2005)	15
Ce qui change	15
Ce qui reste	15
GUIDE PEDAGOGIQUE	16
Conseils généraux	16
Apprendre à apprendre	16
Et la traduction ?	16
Les exercices de grammaire	17
La grammaire autrement	17
Stimuler l'imagination et/ou diriger les activités de production ?	18
Que faut-il évaluer dans les activités de production écrite et orale ?	18
Interagir dans la classe	19
A éviter dans l'enseignement de la civilisation	19
A favoriser dans l'enseignement de la civilisation	19
Doit-on dire toute la vérité, rien que la vérité dans la classe de langue ?	20

Faut-il tout comprendre ?	20
Faut-il avoir peur de faire des fautes ?	21
Dans la classe, qui parle à qui ?	21
Faut-il tout expliquer ?	21
Ce qu'il faut absolument expliquer	22
Le CD encarté : premiers pas vers l'autonomie	22
Faut-il faire toutes les activités et tous les exercices proposés ?	22
Fiches pédagogiques	24
Fiche N° 1 : Introduire une situation	25
Fiche N° 2 : Pratiquer la grammaire	26
Fiche N° 3 : Compréhension orale	27
Fiche N° 4 : Compréhension écrite	28
Fiche N° 5 : Faire un jeu de rôles	29
Fiche N° 6 : Faire un point linguistique	31
DEUXIEME PARTIE	32
Remarques détaillées	32
Leçon 0	32
Leçon 1	33
Leçon 2	36
Leçon 3	38
Leçon 4	41
Leçon 5	44
Leçon 6	46
Leçon 7	50
Leçon 8	52
Leçon 9	57
Leçon 10	61
Leçon 11	63
Leçon 12	67
Bibliographie et sitographie	71

PREFACE

Où les auteurs s'expliquent et souhaitent vous convaincre.

Le guide pédagogique de *France-Euro-Express 1 Nouveau* a pour but de vous faciliter la tâche. Il vous donne conseils et suggestions afin de vous aider à utiliser le manuel de telle sorte qu'au bout de quatre années d'apprentissage, vos élèves puissent satisfaire de façon optimale leurs objectifs pour le français.

Dans la première partie, nous définissons les objectifs et les moyens de les atteindre par une pédagogie adaptée pour chaque partie de chaque leçon. Nous souhaitons mettre en place un tronc commun de pratiques pédagogiques qui se réfèrent à deux documents de base : le Cadre européen commun de référence pour l'enseignement/apprentissage des langues vivantes (CECR) ainsi que les objectifs à atteindre pour les deux niveaux du baccalauréat.

Au-delà des exigences communes, il y a bien sûr, la personnalité du professeur, la composition du groupe d'élèves et le type de relations qui s'établit entre le professeur et les apprenants. De ce point de vue, chaque nouvelle classe est une nouvelle aventure.

Dans la deuxième partie, nous suivons chaque leçon pas à pas pour vous fournir des suggestions pédagogiques, des informations sur la culture et la civilisation, des informations sur la langue, notamment dans ses aspects sociolinguistiques.

Nous souhaitons remercier ici vivement tous les collègues qui ont eu la gentillesse de nous donner leur avis sur les forces et les faiblesses de la première version parue à l'automne 1996. Ce fut l'occasion d'échanges très précieux.

Bon voyage, bon vent et à bientôt pour d'autres échanges.

*Michel Soignet
Szabó Anita*

Composition de l'ensemble pédagogique :

Livre de l'élève avec CD encarté

Cahier d'activités

Guide pédagogique

PREMIERE PARTIE

LES GRANDES LIGNES DE LA CONCEPTION PEDAGOGIQUE

Nous avons deux objectifs généraux et majeurs :

1. *Offrir aux élèves une langue aussi proche que possible de celle qu'ils entendront « pour de vrai » dans les contacts qu'ils auront avec des francophones et tout particulièrement avec des francophones de leur génération.*

2. *Leur donner les moyens de réussir leurs examens et de faire du français un atout professionnel.*

Ces deux objectifs se rejoignent puisque les examens auxquels ils seront confrontés – baccalauréat et examens de langue – se fondent tous et de façon prioritaire sur la capacité à connaître certes, mais surtout à **utiliser une langue** et à **comprendre une culture**.

Il en résulte :

Des choix linguistiques

Nous avons pris le parti, dans un premier temps, de viser une langue standard proche de celle que pratiquent les adolescents qui ont l'âge de nos élèves.

Mais nous prendrons soin, progressivement et méthodiquement, d'initier nos apprenants à des types de discours différents allant de la langue familière à plusieurs types de discours soutenu car, pour être efficaces dans leur pratique de la langue française, ils doivent être capables d'adapter leur français à la situation.

Nous souhaitons donc, au-delà des savoirs linguistiques et des aptitudes à communiquer en français, développer chez eux **la souplesse dans le choix des registres de langue** qu'ils utiliseront.

Des choix méthodologiques

- **Un enseignement centré sur l'acquisition des quatre compétences** : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale, expression écrite où les savoirs sont mis au service des savoir-faire, la grammaire et le vocabulaire au service de la communication et de l'interaction.
- **Un enseignement qui se réfère aux mêmes outils que les examens** que devront passer nos élèves : le Cadre européen commun de référence (**CECR**) qui est à la base des exigences du baccalauréat aussi bien que de l'ensemble des systèmes d'examen de langue, nationaux ou internationaux. En effet, les systèmes d'examen de langue hongrois, aussi bien que le DELF et le DALF, ont été récemment réformés dans une perspective de respect rigoureux des recommandations du CECR.

Et, là encore, afin de mieux « coller à la réalité », nous proposons **une étroite imbrication de la langue et de la culture**.

L'ensemble doit bien sûr s'appuyer sur **une solide connaissance de la grammaire et du vocabulaire** qui, de nos jours, aussi bien pour la réussite personnelle que scolaire, doivent avant tout être considérés comme des **OUTILS** permettant de communiquer, un tremplin pour l'interaction langagière.

Structure de l'ensemble pédagogique

MANUEL DE L'ÉLÈVE

(différentes rubriques ci-dessous) avec CD encarté :

Sur le CD, on trouve :

- d'abord le matériel oral de la leçon 0
- ensuite les documents oraux pour les douze leçons dans l'ordre suivant :
 - situations
 - ouvertures
 - documents de compréhension orale

Dans la majorité des cas, un document oral correspond à une piste numérotée et, à ce titre, peut être écouté de façon sélective et indépendante (Voir la répartition par piste sur la pochette du CD).

CAHIER D'ACTIVITES

(voir les rubriques pages 12–14)

GUIDE PÉDAGOGIQUE

- principes généraux
- conseils et commentaires leçon par leçon (avec transcription des documents de compréhension orale et solution de la plupart des jeux)

STRUCTURE DU MANUEL DE L'ÉLÈVE

1. Tableau des contenus
2. Leçon 0
3. Leçons 1–12
4. Glossaire alphabétique

STRUCTURE DES LEÇONS

Quatre rubriques sont systématiquement divisées en I et II.

A la Situation I correspondent, Ouvertures I, Grammaire I, Vocabulaire I, Entraînement I.

Les rubriques Compréhension orale, Expression orale et Civilisation concernent l'ensemble de la leçon.

Situations I et II



Chaque leçon comporte deux situations enregistrées.

La première situation a pour protagonistes quatre adolescents qui sont en seconde C, première classe du lycée en France. Ils ont donc 15 ans. Ils sont insérés dans un environnement déterminé, puisqu'ils habitent à Rennes et que beaucoup de scènes se déroulent en Bretagne. Cependant, il n'y a pas véritablement d'histoire suivie, seulement des personnages récurrents.

La deuxième situation met en scène des personnages divers et chacune d'elles est indépendante, sur la plan thématique, de celle qui précède et de celle qui suit.

Nous avons tenté de créer des situations fondées sur un comique de situation ou sur un comique absurde afin, dès le point de départ de chaque leçon, de favoriser, à travers l'humour, l'intérêt des élèves.

Les situations comportent ici et là **des bruitages qui ont un rôle pédagogique** : ils veulent placer l'apprenant dans une situation aussi proche que possible de la réalité. En effet, il est rare qu'on entende une langue en temps réel dans un silence absolu.

Par ailleurs, nous avons demandé aux acteurs de **parler à un rythme normal**. Par souci de naturel mais aussi par souci pédagogique : nous sommes convaincus qu'il faut, d'emblée, placer l'élève dans une situation presque réelle... où les interlocuteurs parlent à leur propre rythme, sans ralentir leur débit pour (faussement) faciliter la tâche de l'élève. Nous suivons, sur ce plan comme sur les autres, les recommandations du Conseil de l'Europe rassemblées dans le CECR.

Ouvertures I et II



Les ouvertures, au nombre variable selon les leçons, sont des prolongements des situations au niveau grammatical, lexical et surtout de communication.

Ces mini-dialogues et ces petits textes ont **plusieurs fonctions** :

- **renforcer, en les contextualisant différemment, les objectifs des situations.** En effet, toutes les situations de la vie courante ne relèvent pas du comique de situation ou de l'absurde, et il est nécessaire de donner à l'élève des mini-scènes de « **prêt à l'emploi** ». Beaucoup de ces dialogues reproduisent en effet des situations très courantes de la vie quotidienne.
- **élargir le nombre d'exemples illustrant les points grammaticaux** traités dans la leçon ainsi que le vocabulaire correspondant au thème des situations.
- **attirer l'attention sur des « pièges » du français**, notamment sur les calques sur la langue maternelle. Ces « brèves » prennent alors un rôle contrastif.
- **sensibiliser les élèves à une approche sociolinguistique des dialogues.** Les élèves doivent pouvoir faire la différence entre la langue d'un adolescent et celle d'un adulte, la langue d'un francophone d'origine modeste de celle d'un francophone cultivé. Les différentes manières de se saluer, de se présenter, de s'adresser les uns aux autres doivent être connues des élèves. Il doivent éviter de dire bonjour de la même manière à un grand-père et à son petit-fils, à un proche et à un inconnu.

A noter enfin que **les « Ouvertures »** qui sont des documents oraux **sont enregistrées sur le CD**. Le choix a été effectué en fonction du type de discours (nous n'avons pas enregistré les « Ouvertures » qui sont de façon évidente des documents écrits) et du degré de fréquence dans la langue courante. Chaque document enregistré est signalé par un pictogramme.



ATTENTION

La consigne de la rubrique *Ouvertures* est : **Lis, apprends par cœur, pose des questions.**

Cela ne signifie pas que toutes ces mini-situations doivent être systématiquement apprises par cœur. Elles doivent être traitées comme des situations et donc exploitées conformément à la fiche pédagogique N° 1.

On procèdera donc de la façon suivante :

- compréhension globale
- compréhension détaillée
- explications à caractère grammatical, lexical, interactif ou culturel

C'est là le tronc commun de l'approche pédagogique des « ouvertures ».

Ensuite, cela dépend de leur nature :

- certaines seront lues, tout simplement, car ce sont des documents écrits
- d'autres feront l'objet de questions
- quelques-unes seulement feront l'objet d'un apprentissage par cœur : celles qui reproduisent à l'identique des situations de la vie quotidienne.



Grammaire I et II

La grammaire, rappelons-le, est avant tout **un outil** : cela veut dire qu'elle n'est pas un objectif en soi et que, pour la réussite des élèves au baccalauréat et aux examens de langue, elle ne doit pas prendre une trop grande place.

La grammaire est présentée en hongrois afin d'être plus vite comprise par les élèves. Mais elle est volontairement succincte, avec un minimum d'explications et un accent nettement mis sur les exemples.



Vocabulaire thématique I et II

La présentation du vocabulaire fonctionne comme **une page de référence** à laquelle l'élève peut se référer à tout moment quand il a besoin d'un mot relevant de ce thème. C'est pourquoi cette rubrique propose des séquences de vocabulaire qui, au stade d'apprentissage où se trouve l'élève, rassemblent **tous les mots à connaître sur un thème** et non « les mots nouveaux de la leçon ». Nous visons donc plutôt le long terme que l'intérêt immédiat. C'est également ce qui explique l'absence de traduction en hongrois.

Nous sommes en effet convaincus par notre pratique de l'enseignement que ce genre d'outil est plus efficace car, la répartition du vocabulaire par thème permet **une meilleure mémorisation** que des listes de mots de toutes natures grammaticales et relevant des thèmes les plus divers.

Cela ne veut pas dire qu'il faut abandonner la pratique consistant à **répertorier les mots nouveaux**. Mais, plutôt que de la « servir sur un plateau », il est plus productif de demander aux élèves de constituer eux-mêmes cette liste, individuellement ou en tandems.

Entraînement I et II



Cette partie comprend en général entre 6 et 10 exercices qui sont une première approche vers la maîtrise des points de grammaire abordés dans la leçon.

Compréhension orale



Les activités sont variées et nous avons tenté d'équilibrer

- celles qui ont pour objectif la compréhension d'informations précises : chiffres, dates, lieux, couleurs, etc.
- celles qui ont pour objectif la compréhension globale

Dans les deux cas, l'important n'est pas de comprendre tous les mots, mais de comprendre un message, une/des information(s), une idée globale.

IMPORTANT : Il est primordial, dès le début, de convaincre les élèves de la nécessité de lutter contre la tentation naturelle à vouloir comprendre tous les mots.

(voir à ce sujet l'encadré pages 16–17 et les fiches pédagogiques N° 3 et 4)

Expression orale



Cette compétence est pratiquée à la base de différents types d'exercices :

- **imiter des dialogues** afin de mémoriser des structures et des actes de parole
- **continuer des dialogues** afin de stimuler l'imagination (la créativité) tout en veillant à respecter la cohérence par rapport à l'amorce de dialogue
- **expression orientée vers un thème ou un type de structures** afin de faire pratiquer le vocabulaire appris et les structures étudiées dans le cadre d'exercices courts faisant la plupart du temps appel à l'expérience personnelle (exemple : *dis ce que tu manges le matin, à midi et le soir*)
- **interaction (dialogue) brève dans le cadre d'un des thèmes de la leçon** (exemple : *pose 5 questions à tes camarades sur leurs projets pour le week-end*)
- **expression à la base de dessins, de séries de dessins, de photos, de séries de photos** : (ce sont des exercices qui permettent à la fois de stimuler la créativité et de respecter des contraintes de base : thème, « bande dessinée », actions, etc)
- **jeux de rôles** (voir la fiche pédagogique N° 5 pour la procédure)

A NOTER : De nombreux exercices comportent des « aides » qui peuvent être *des listes de mots et d'expressions* et / ou *des conseils* pour la réalisation de l'exercice. Il est très important d'attirer l'attention des élèves sur ces indications, de les aider à les comprendre (sans traduction systématique), de leur apprendre à les utiliser. En effet, de nombreuses épreuves, dans les différents systèmes d'examen auxquels ils seront confrontés, comportent des indications de ce genre. C'est donc un savoir-faire à acquérir d'être capable de les utiliser. N'oublions pas que, conformément au CECR (KER), la plupart des tâches proposées dans les examens sont effectivement *des tâches*, c'est-à-dire une somme d'objectifs à atteindre.



Civilisation

Il faut distinguer deux types de documents de civilisation :

- **Les documents destinés à donner des informations (docs infos)** : ces documents abordent en général des « systèmes » complexes : le système scolaire, l'organisation des vacances, les transports parisiens, la presse, etc.
- **Les documents destinés à être interprétés (docs repérages)** : ces documents, souvent authentiques (en tous cas réalistes = pourraient être authentiques) placent l'élève devant une « énigme » à résoudre : il s'agit pour lui d'interpréter des signes – évidents pour les Français, totalement opaques pour un étranger. Ainsi comment savoir, pour emprunter quelques mots au chanteur Claude Nougaro, qu'à Toulouse, « on se traite de con à peine qu'on se traite » (= ce mot peut avoir une valeur affective positive dans le Midi de la France). Et cela d'autant plus que les mots « con » et « hülye », qui sont souvent présentés comme l'équivalent l'un de l'autre, ont des connotations totalement différentes, le premier étant un qualificatif beaucoup plus dépréciatif, voire rude par rapport au second.

Pour résumer :

- **un doc infos a pour fonction de transmettre une information**
- **un doc repérage a pour fonction de provoquer la réflexion et l'interprétation**

Etant de nature différente, ils sont traités de manière différente :

- **Le doc infos est traité comme n'importe quel document** : il est là pour entraîner l'élève à accomplir des tâches : tâches de compréhension, tâches (éventuelles) de reformulation, voire de production. Ainsi, à la leçon 9, le document présentant l'emploi du temps hebdomadaire d'un lycéen peut donner lieu (parce que c'est un tableau) à une présentation orale (qui suppose de faire des phrases complètes et de produire un discours construit). S'il s'agissait d'un document oral où un élève présente son emploi du temps, on proposerait à nos élèves d'élaborer un tableau à la base de ce qu'il entend. Il s'agit donc d'une activité de langue classique.
- **Le doc repérage fonctionne différemment : il demande à l'élève de repérer des indices culturels** et de reconstruire, par la somme des indices recueillis et interprétés, un aspect de la civilisation française : c'est ce que nous proposons avec les exercices sur images dans la leçon 8 (page 93), où on ne dit pas aux élèves *un déjeuner français, c'est ..., un sandwich, en France, c'est ...* mais on les amène, par une série de questions à formuler des hypothèses : les Français ne mangent pas systématiquement de la soupe au déjeuner ; le dessert fait partie de tous les repas ; on boit du vin à table, etc. Si les hypothèses sont fausses, le professeur est là pour les corriger. Si elles sont trop généralisatrices, le professeur doit les relativiser.

ORTHOGRAPHE ET PRONONCIATION

La prononciation du français ne pose pas de problèmes majeurs aux apprenants de langue maternelle hongroise.

Par contre, l'orthographe pose de gros problèmes à tous les locuteurs étrangers ainsi qu'à beaucoup de Français, en raison d'un écart important entre la prononciation et la graphie et aussi en raison du nombre très important d'exceptions et d'orthographe arbitrairement figées (doubles consonnes, par exemple).

Nous ne proposons pas d'exercices systématiques de prononciation et d'intonation car il existe, pour cela, d'excellents manuels qui sont répertoriés dans la bibliographie en fin de volume.

Sur ce point, l'apport nouveau est la leçon zéro pour l'utilisation de laquelle des propositions sont faites au début de la deuxième partie du guide pédagogique.

STRUCTURE DU CAHIER D'ACTIVITES

Perfectionnement



Cette partie propose

- des exercices de grammaire
- des exercices de vocabulaire
- des exercices destinés à fixer et mémoriser des structures ou des expressions idiomatiques

Enfin une rubrique revient sur les situations de départ.

Les exercices de grammaire reprennent les points de grammaire traités dans la leçon.

Principaux types :

- exercices systématiques pour la fixation des structures
- exercices de reformulation (à une autre personne, à un autre temps verbal, etc.)
- exercices à la base de photos, de dessins, de bandes dessinées
- exercices à caractère sociolinguistique (qui dit bonjour à qui, comment, par exemple)

Les exercices de vocabulaire ont pour but de mémoriser les mots apparaissant dans la rubrique Vocabulaire (exercices lacunaires par exemple) ou bien d'en vérifier le sens (exercices à la base de définitions, par exemple).

La pratique de structures et d'expressions idiomatiques très fréquentes dans la langue courante s'appuie sur des exercices systématiques de transposition.

La rubrique **Attention, ça se complique** propose en général des exercices plus complexes, notamment des exercices visant à pratiquer dans une même phrase plusieurs points grammaticaux ou lexicaux.

La rubrique **Au fait, c'était comment** fait le lien avec les situations de base, la plupart du temps sous forme de questions, avec les deux situations qui servent d'enclencheurs à la leçon.

D'une manière générale, les supports de ces exercices sont

- des phrases isolées (pour systématiser)
- des mini-dialogues (pour contextualiser la structure grammaticale pratiquée ou le lexique à mémoriser)
- des textes (car la grammaire et le lexique doivent être pratiqués en contexte comme moyens de véhiculer une information)
- des dialogues (pour reproduire la réalité d'utilisation des structures grammaticales ou lexicales).

Remarques :

1. Nous ne proposons pas de « tests » proprement dits ni de bilans car il nous semble que les différents types d'exercices sont suffisamment nombreux pour que le professeur puisse composer régulièrement des tests qui doivent **vérifier les connaissances** (grammaire et lexique) mais aussi **les compétences** (compréhension et expression écrites et orales).
2. Dans les exercices de la partie « entraînement » du livre, nous avons pris soin d'éviter d'utiliser des mots qui n'apparaissent pas dans la leçon. Pour le cahier d'activités, nous avons volontairement introduit (en faible quantité) des mots nouveaux, justement pour aider l'élève à accepter de ne pas tout comprendre et à s'entraîner à deviner le sens avec une marge d'erreur aussi mince que possible.



Compréhension écrite

Elle est pratiquée à la base de dialogues et surtout de petits textes avec des types d'exercices classiques pour l'entraînement à la compréhension écrite (voir fiche Compréhension écrite, page 28).

La présence de mots inconnus ne doit pas être considérée comme un handicap puisque l'objectif n'est pas de comprendre des mots et des phrases mais des informations globales, avec d'inévitables zones d'ombre ou d'éléments qui ont échappé. Si les élèves sont dérouterés par cette démarche, il faut leur en expliquer le sens : elle vise à se rapprocher le mieux possible d'une situation réelle. Lors d'interactions avec des francophones, l'élève ne comprend pas tous les mots, ce qui ne l'empêche pas de comprendre le message ou une partie du message.



Expression écrite

Au-delà de la systématisation, cette partie propose (en tant que prolongement des exercices systématiques et comme l'occasion de mettre les acquis en pratique) une contextualisation active des connaissances dans le cadre de production libres, guidées, voire contraignantes et, lorsque cela est nécessaire, des aides (à la fois lexicales et méthodologiques).

Principaux types d'exercices :

- imitation de textes
- expression écrite fondée sur les photos, des dessins, des documents
- exercices laissant libre cours à l'imagination des élèves
- exercices visant à rendre compte de leur expérience personnelle, de leurs points de vue, de leurs opinions
- écrits contraignants dans leur forme : lettre, description, etc.

L'évaluation des exercices ne doit pas prendre seulement en compte la correction grammaticale mais également la richesse du vocabulaire, la logique de la construction, le respect des objectifs, le respect des conventions pour les écrits ritualisés (lettres, articles de presse).

FRANCE-EURO-EXPRESS 1/2005 :

Ce qui change :

- le manuel est en couleur
- il y a le CD encarté
- afin de mieux correspondre aux horaires de français de la majorité des classes, le livre passe de 15 à 12 leçons
- les intitulés d'exercices sont uniquement en français. Cela correspond également à une demande des professeurs
- les canevas de jeux de rôles ont disparu : de l'avis de la plupart des professeurs interrogés, ces exercices étaient trop contraignants
- une partie des jeux de rôles sont conçus avec des indications méthodologiques et des répertoires de mots et d'expressions à employer
- le nombre de jeux a diminué.

ET SURTOUT :

- le manuel est réorganisé en lien direct avec le CECR
- il est actualisé tant du point de vue des centres d'intérêts, de la civilisation que de la généralisation de l'utilisation des nouvelles technologies.

Ce qui reste :

- les quatre personnages : Simon, Céline, Romain et Franck
- l'architecture générale du manuel
- le souci de favoriser au maximum la communication
- le souci d'intégrer systématiquement la composante civilisationnelle dans ses deux aspects définis plus haut.

GUIDE PÉDAGOGIQUE

Conseils généraux

ILS SONT GÉNÉRAUX ET UTILES A TOUS LES NIVEAUX.

APPRENDRE A APPRENDRE

Le français est souvent la deuxième langue vivante dont l'apprentissage débute deux à trois ans au maximum après le début d'apprentissage de la première langue vivante. Les élèves n'ont pas encore totalement intégré les savoir-apprendre que l'on peut transposer de l'apprentissage d'une langue à l'apprentissage d'une autre. Ainsi, un adulte qui a déjà appris deux ou trois langues étrangères avant d'apprendre le français connaîtra des techniques, sera conscient de l'existence d'erreurs à ne pas commettre, aura à sa disposition des « trucs » qui l'aideront à apprendre le français. Il ne faut pas hésiter, au début, à « perdre du temps sur le moment » avec la mise en place de techniques de travail : comment construire un jeu de rôles, comment rédiger un récit, comment aborder un document écrit ou oral et, sur un autre plan, comment noter le vocabulaire, comment classer les mots, comment visualiser dans son cahier de manière claire, par exemple la distribution entre les mots *lieu, endroit et place* qui sont trois traductions possibles du mot hongrois *hely*, etc.

Apprendre aux élèves à apprendre est un service rendu pour la vie puisqu'il s'agit de les entraîner à des techniques transposables. De ce fait, ce presque « passage obligé » de l'apprentissage mérite qu'on ne le néglige pas même si cela « fait perdre du temps ».

Et la traduction ?

L'usage de la langue maternelle ne peut pas être totalement proscrit du cours de français, et il est *parfois préférable* de donner la traduction en hongrois plutôt que de passer un temps trop long à essayer de faire découvrir le sens du mot.

C'est, là aussi, une question de mesure et d'équilibre : le hongrois doit être, dans la classe, le recours extrême. La communication doit se faire en français et cela dès le début, afin que **les apprenants ne prennent pas de mauvaises habitudes**. Ainsi il y a les bonnes et les mauvaises raisons d'utiliser le hongrois dans la classe.

Les bonnes raisons :

- traduire un mot ici et là
- vérifier – *seulement si vous avez un doute* afin d'éviter l'acquisition de mauvais réflexes – après explication que celle-ci a bien été comprise
- expliquer un problème délicat
- faire résumer – non traduire mot à mot – des documents, des situations, des récits
- expliquer pourquoi vous exigez certaines choses : poser les questions en français, écouter un document oral à livre fermé, sensibiliser au fait que la compréhension globale est plus importante que la compréhension détaillée, etc.)

Les mauvaises raisons :

- traduire systématiquement tous les mots
- traduire les situations, les documents écrits
- donner des instructions seulement en hongrois ou bien en français mais en les traduisant systématiquement en hongrois après les avoir dites en français
- parler hongrois pendant une trop longue proportion du cours.

La traduction, au stade débutant, peut être utile, ne doit pas être systématique, ne doit pas être mot à mot. Comme la grammaire, elle est un outil. On pourrait presque dire un outil de secours.

Au reste, à partir du volume 3, les élèves apprendront à se servir d'un dictionnaire unilingue français.

LES EXERCICES DE GRAMMAIRE : A L'ORAL OU A L'ÉCRIT ? EN CLASSE OU A LA MAISON ?

Aucune consigne particulière n'est donnée de ce point de vue car il nous semble souhaitable

- d'équilibrer *exercices faits oralement* et *exercices faits à l'écrit* et, parmi ceux-là
- *exercices faits en classe* et *exercices faits à la maison*

Là encore, tout est question d'équilibre entre ces quatre options et cet équilibre varie d'un groupe à l'autre : le professeur doit donc, dans ce domaine, opérer ses choix en fonction du profil de la classe.

La partie Entraînement du livre nous semble suffisante (en quantité d'exercices) pour servir d'application et permettre de pratiquer à chaud les nouvelles structures découvertes dans les leçons. Les exercices du cahier d'activités constituent une deuxième phase de Perfectionnement, de conceptualisation.

En conséquence, nous proposons

1. que les exercices du cahier d'activités, s'ils sont faits en classe, soient faits en interaction, soit à deux, soit par petits groupes
2. que la majeure partie de ces exercices soit faite à la maison
3. que les devoirs à la maison ne soient pas exclusivement des exercices de grammaire mais aussi de compréhension orale (le CD est encarté) et de compréhension et d'expression écrites
4. que le temps passé à corriger les devoirs ne dépasse pas 25% d'un cours de 45 minutes
5. qu'une partie des exercices soit corrigée « à la maison » par le professeur qui peut ainsi assurer un suivi individualisé des progrès de l'élève et lui donner des conseils en relation directe avec ses problèmes spécifiques.

LA GRAMMAIRE AUTREMENT

La pratique des exercices de grammaire en nombre élevé est très importante, mais il faut aussi **accorder une attention régulière aux fautes faites par les élèves dans les productions orales et écrites**. En effet, ces productions sont l'occasion de corriger systématiquement des « petites fautes » (qui ont la plupart du temps une origine contrastive, par réflexe de calque). Or ce sont les seules occasions de corriger ces petites fautes car les manuels, du fait du nombre important de celles-ci, ne peuvent pas proposer de nombreux exercices portant sur ces problèmes (quelques-uns seront proposés dans les volumes 3 et 4).

L'objectif est d'arriver progressivement à

- faire prendre conscience de ces fautes
- entraîner les élèves à se corriger mutuellement quand le professeur signale d'un geste discret qu'il y a une faute
- amener l'élève, toujours sur incitation discrète du professeur, à s'auto-corriger
- faire disparaître la faute

Voir à ce sujet la fiche pédagogique N° 6 (point linguistique) ainsi que les points linguistiques filmés dans *Le grand pique-nique* (simulation globale) (Zita Gonda – Michel Soignet, Institut Français de Budapest, 2004)

STIMULER L'IMAGINATION ET/OU DIRIGER LES ACTIVITES DE PRODUCTION ?

- **Produire, c'est laisser libre cours à son imagination** : exercices qui ont pour but essentiel de pousser l'élève à produire le plus possible à partir d'un stimulus qui peut être une image, un document authentique, un court texte, une phrase.

Ces exercices ont pour objectif de stimuler son imagination et donc

- de favoriser le réemploi de ses connaissances
- de tirer partie de ses ressources (*ce qu'il sait et ce qu'il sait faire*)

A ce titre, ces exercices sont à pratiquer très régulièrement.

- **Produire, c'est respecter un cadre d'expression plus ou moins pré-déterminé** : exercices de production destinés à satisfaire des besoins ou des obligations de la vie courante :

- écrire une lettre
- donner un coup de téléphone
- écrire un courriel (mail ou mél)
- demander un renseignement
- etc.

Ces exercices sont eux aussi primordiaux car ils préparent directement l'élève à « se débrouiller en français dans des situations de la vie courante ».

C'est volontairement que nous proposons à la fois des exercices ouverts et des exercices contraignants car, comme on le voit, les uns et les autres sont incontournables. Un dosage équilibré est nécessaire.

Créativité et production dirigée sont au même titre source de progrès :

- un jeu de rôles est formateur car il aide à acquérir des compétences de communication dans des situations données
- une séquence de conversation libre est formatrice car elle permet à l'élève de mesurer sa capacité à restituer son expérience personnelle
- une production libre peut être utile car elle entraîne l'élève à puiser au maximum dans ses ressources (exemple : dire une phrase comme amorce d'un monologue de deux minutes)

Ce sont donc des pratiques de classe fortement complémentaires.

QUE FAUT-IL EVALUER DANS UNE PRODUCTION ECRITE OU ORALE ?

Avant de répondre à cette question complexe, il faut déterminer **les objectifs du cours** :

- si l'élève a pour seul objectif d'apprendre **une langue pour s'en servir quand il en aura besoin**, il est clair qu'il faut avant tout évaluer ses capacités à communiquer
- si l'élève doit **passer des examens**, il faut l'amener à être capable de réaliser les objectifs d'évaluation des examens

Or, **la plupart des examens mettent désormais l'accent sur les aptitudes bien davantage que sur les savoirs** :

- ainsi le DELF et le DALF ne comportent aucun « exercice de grammaire ». Par contre, les grilles d'évaluation des productions écrites et orales proposent des critères d'évaluation détaillés de la compétence morpho-syntaxique, de la compétence lexicale, de la compétence intonative et de prononciation
- de même, les savoir-faire exigés par le nouveau baccalauréat mettent très nettement l'accent sur les savoir-faire, la grammaire n'étant évaluée en tant que telle que dans la partie « connaissance des structures de la langue » qui ne représente pas plus du tiers de la note finale
- de plus, les systèmes d'examens hongrois sont en cours de restructuration pour respecter les exigences de niveau et d'objectifs du CECR

Nous voici donc face à deux objectifs majeurs qui, en fait, n'en forment qu'un : être capable de s'exprimer de façon fluente en respectant les codes culturels afférant à la langue et ce de la manière la plus conforme possible aux règles de la langue. C'est tout l'intérêt du CECR : *réconcilier les pratiques de classe avec la réalité de l'usage de la langue.*

INTERAGIR DANS LA CLASSE

Interaction professeur / élève : elle est inévitable et est pratiquée régulièrement pour tout cours quel qu'il soit.

Attention de ne pas figer les rôles : le professeur dans son rôle de « questionneur » et l'élève dans son rôle de « répondeur » : il faut que l'élève apprenne aussi à poser des questions, pas seulement à y répondre.

Interaction élève / élève : elle est plus difficile à mettre en place. Le professeur doit la favoriser par les activités qu'il propose (jeux de rôles, conversation entre deux élèves, etc.)

A EVITER DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

- L'ethnocentrisme** : ce phénomène consiste à donner une image monolithique des pratiques culturelles (exemple caricatural : au petit-déjeuner, les Français trempent des tartines de pain beurré recouvertes de confiture dans un grand bol de café au lait)
- Faire « apprendre » des informations livresques que les Français eux-mêmes ne connaissent pas** (exemple caricatural : à propos des transports, faire apprendre le nombre de kilomètres d'autoroutes, de lignes de TGV, etc.)
- Faire du fait culturel quelque chose d'exotique et de secondaire** : la civilisation est inséparable de la langue et elle ne peut en aucun cas être « la cerise sur le gâteau ».

A FAVORISER DANS L'ENSEIGNEMENT DE LA CIVILISATION

- a. Le relativisme culturel :** souvenons-nous de la célèbre phrase de Montaigne : « Vérité en-deçà des Pyrénées, mensonge au-delà. » Il est important de relativiser tous les faits culturels. Tremper ses tartines dans le café au lait est *une réalité, pas une généralité*. Le professeur doit expliquer aux élèves les dangers de la généralisation et son peu de rapport avec la réalité. Les faits culturels bougent, évoluent. C'est par excellence le domaine où rien n'est *jamais définitif ni jamais général*.
- b. Le travail d'interprétation et de reconstruction :** déduire une réalité culturelle (relative) d'un document par la formulation d'hypothèses successives sous la conduite du professeur, c'est un peu comme découvrir une règle de grammaire plutôt que de l'apprendre par cœur : on retient mieux, on comprend mieux. Si l'élève a, en cours, été entraîné à interpréter des documents, il sera mieux armé pour affronter la réalité de la culture française et évitera ainsi des malentendus culturels qui sont certes formateurs mais parfois très désagréables à vivre. *A la conscience linguistique, s'ajoute la conscience culturelle*.
- c. L'approche interculturelle :** elle vise à observer de façon ouverte, non conformiste et tolérante des pratiques différentes de celles que connaît l'élève dans sa culture maternelle et à établir un lien de réflexion entre la culture étrangère et la culture maternelle : *tenter de comprendre ce que représente, pour les Français, la Marseillaise amène forcément à réfléchir à ce que l'hymne national hongrois représente pour les Hongrois*. La comparaison est un outil de réflexion et d'enrichissement intellectuel : **prendre conscience des pratiques culturelles de l'autre, c'est regarder sa propre culture sous un autre angle**. Ce qui va de soi, est à la limite de la conscience devient conscient. C'est un enrichissement culturel tout en étant une éducation à la tolérance, au respect de la différence.

A proscrire absolument : la comparaison visant à évaluer les cultures : une culture ne vaut pas davantage qu'une autre. La comparaison ne porte pas de jugement de valeur, elle est un simple outil de meilleure connaissance, de meilleure compréhension :

DOIT-ON DIRE TOUTE LA VERITE RIEN QUE LA VERITE DANS LA CLASSE DE LANGUE ?

La réponse est catégorique : **NON**.

En effet, les élèves doivent être amenés par le professeur à

- **accepter de ne pas dire « leur » vérité**, c'est-à-dire à jouer des rôles, à défendre des opinions qui ne sont pas les leurs, à simplifier ou transformer des expériences vécues
- **veiller à adapter les contenus à leur capacités linguistiques** : un récit où l'élève est contraint à demander trop de mots qu'il ne connaît pas ne fait pas avancer la compétence en expression orale ou écrite. L'élève doit savoir évaluer ce qu'il est capable et ce qu'il n'est pas capable d'exprimer.

FAUT-IL TOUT COMPRENDRE ?

Pour employer une expression imagée du français, il ne faut pas « être plus royaliste que le roi », à savoir vouloir dans une langue étrangère atteindre un but que l'on ne cherche pas à atteindre dans sa langue maternelle : comprendre tous les mots.

En effet, il faut expliquer aux élèves aussi souvent que nécessaire que le but de l'apprentissage d'une langue étrangère est de comprendre (et d'exprimer) des messages et que les mots inconnus (mais qui n'entravent pas la compréhension du message), on en rencontre également dans sa langue maternelle.

Nous vous renvoyons ici à une idée maîtresse de **la conception pédagogique de Enseigner avec TV 5** selon laquelle il est important de proposer très tôt aux élèves des documents authentiques, même s'ils ne comprennent que 30% du message. Pouvoir comprendre une partie du message ne doit pas culpabiliser les élèves mais au contraire être un encouragement. Une des idées majeures du CECR est de pratiquer une **évaluation positive des compétences** : *tu n'es pas encore capable de comprendre à 80%, mais c'est déjà très bien, à ton stade de l'apprentissage, de comprendre à 30%.*

FAUT-IL AVOIR PEUR DE FAIRE DES FAUTES ?

NON ! Sur ce point, il faut rassurer les élèves en leur faisant accepter (là aussi le message doit être répété aussi souvent que nécessaire) que

- faire des fautes dans une langue étrangère est normal
- faire des fautes n'empêche pas forcément d'être compris
- les progrès linguistiques sont certes le fruit d'un apprentissage mais **aussi et surtout** celui de la pratique.

Il faut donc se jeter à l'eau (voir la phrase « parle, parle, parle, même si tu fais des fautes de la préface du livre de l'élève) tant il est vrai que *c'est en forgeant qu'on devient forgeron.*

Cela ne veut pas dire que les fautes n'ont aucune importance : l'élève doit savoir que l'acquisition des compétences est la priorité. Mais celle-ci doit bien entendu s'accompagner d'un effort permanent visant à améliorer la qualité linguistique de ses productions.

DANS LA CLASSE, QUI PARLE A QUI ?

Certes, le professeur parle aux élèves, les interroge, leur donne des explications. Mais **le « jeu » ne doit pas être à sens unique mais bien au contraire multidirectionnel :**

- **réciproque entre le professeur et l'élève** : celui-ci doit aussi être capable de poser des questions et pas seulement d'y répondre.
- **interactif entre les élèves** : il est très important de faire en sorte que les élèves s'interrogent mutuellement, soient interactifs entre eux et pas seulement avec le professeur. Le professeur doit savoir s'effacer, se faire aussi discret que possible dans certaines situations : jeux de rôles, conversations.

Suggestion : Il est ainsi possible de les entraîner à se parler mutuellement (un peu comme on le fait dans la vie courante : on se demande des nouvelles, on raconte son week-end et on pose des questions sur celui de son interlocuteur, on parle de projets, etc.). Tout cela semble souvent banal aux élèves. Ils ont le sentiment de toujours redire la même chose. Mais ils doivent prendre conscience – grâce aux efforts de sensibilisation du professeur – qu'ils ne font pas autre chose que ce qu'ils font dans la réalité et dans leur langue maternelle : dire, la plupart du temps, des choses banales.

FAUT-IL TOUT EXPLIQUER ?

NON ! Et cela même si les élèves le demande. La réponse au « Pourquoi ? » – « Parce que ! » qu'on donne aux petits enfants qui posent trop de questions doit également être donnée en classe de langue lorsque c'est nécessaire. Le professeur doit faire la différence entre **les explications** :

- **qui peuvent aider l'élève** : dans ces circonstances, il est utile et important de donner des explications (exemple : opposer le caractère répétitif de l'imparfait au caractère ponctuel du passé composé)
- **qui ne servent ni à mémoriser, ni à contextualiser, ni à comprendre** (comment expliquer la différence entre le substantif « école » et l'adjectif « scolaire » ? pourquoi il y a deux « f » au verbe « effacer » et seulement un au nom « Africain »).

CE QU'IL FAUT ABSOLUMENT EXPLIQUER

Il est primordial, surtout s'ils éprouvent des difficultés à mener à bien une tâche imposée par le professeur, que ce dernier explique sa démarche. L'élève doit savoir

- pourquoi on l'oblige à fermer le livre quand on écoute la version enregistrée d'une situation
- pourquoi le professeur ne parle que rarement hongrois pendant le cours
- pourquoi on ne doit pas comprendre tous les mots d'un document pour en comprendre le message.

S'il ne comprend pas pourquoi il doit faire ces efforts, il y a peu de chances qu'il les fasse vraiment tant il est vrai qu'*en pédagogie, il est préférable de convaincre que d'imposer.*

Il est donc important de lui expliquer le sens de l'effort qui lui est demandé et de lui faire prendre conscience qu'il rentabilisera plus tard l'effort présent. Ainsi, s'il est habitué à comprendre un message oral sans avoir le support écrit sous les yeux, il sera moins dérouteré le jour où il sera confronté à pratiquer le français en dehors de la classe de langue.

LE CD ENCARTÉ : PREMIERS PAS VERS L'AUTONOMIE

Le fait que tous les élèves disposent du CD change assez profondément la donne pédagogique car le professeur peut ainsi demander aux élèves de faire en autonomie des exercices de compréhension orale, chacun à son rythme, en réécoutant la séquence autant de fois qu'il est nécessaire.

C'est là un aspect parmi d'autres de **l'entraînement à l'autonomie** que doit pratiquer l'élève sous la conduite du professeur.

Pratiquer une langue de façon autonome, c'est

- pouvoir se débrouiller seul dans des situations données
- apprendre à ne pas toujours avoir recours au professeur ou au dictionnaire dès qu'on rencontre un problème : ce recours disparaît dès qu'on se trouve en situation
- utiliser des stratégies de substitution pour faire passer les messages qu'on a du mal à exprimer.

La classe de langue est un lieu d'entraînement qui doit intégrer ces pratiques.

FAUT-IL FAIRE TOUS LES EXERCICES ET ACTIVITES PROPOSES ?

La réponse est claire : **NON**.

Les professeurs disposent, sur le site Internet de NTK (www.ntk.hu), d'un programme d'enseignement sur une année scolaire (tanmenet). Ce document est un excellent guide, mais on remarquera qu'il est formulé en termes d'objectifs à atteindre, de planification de l'apprentissage.

Prenons en considération le fait que

- il y a plusieurs moyens, plusieurs rythmes possibles pour atteindre un objectif
- chaque groupe, chaque situation d'enseignement/apprentissage est spécifique.

Il en résulte donc les principes suivants :

- **L'essentiel est d'atteindre l'objectif** : Il n'est donc pas possible de proposer de façon théorique un ordre hiérarchique des exercices : faites celui-ci et ne faites pas celui-là. Le nombre d'exercices et le temps qui devra être consacré à chacun d'eux dépend des traits spécifiques de telle classe et, à ce titre, relève du choix exclusif du professeur à l'aide des outils qui sont mis à sa disposition : planning d'enseignement et guide pédagogique. Mais c'est **lui** qui connaît la classe, c'est **lui** qui détecte points forts et points faibles. A ce titre, il est le seul à pouvoir sélectionner les activités.
- **Tous les groupes d'élèves ne réagissent pas de la même façon** : on peut imaginer que résoudre telle difficulté ne demande pas le même temps et le même investissement pour chaque groupe. Il peut donc arriver que, parce que tel point de grammaire aura demandé davantage de temps que celui imparté dans le planning d'enseignement, le minutage ne soit pas respecté et notamment que le professeur n'ait pas la possibilité d'accorder le temps nécessaire à la mise en œuvre de telle pratique : par exemple, le professeur peut être obligé de négliger, dans une leçon, la compréhension écrite, la civilisation ou l'expression orale.

Cela ne pose pas de problèmes majeurs si ce n'est pas toujours la même partie du manuel qui est traitée de manière superficielle, voire pas traitée du tout. Tout doit fonctionner comme un dosage sur le moyen terme : ainsi, l'élève doit, au bout d'un semestre par exemple, avoir fait de la grammaire, avoir fait de la civilisation, de l'expression orale, etc. Si, pour des raisons qui peuvent être multiples, le professeur a été amené à négliger, par exemple, la compréhension orale dans telle leçon, il veillera à compenser cela, dans la leçon suivante, par un temps plus long consacré à cette compétence. Et ainsi de suite...

En conclusion :

- Il est matériellement impossible de faire tous les exercices et toutes les activités de la première page à la dernière.
- Le nombre et le choix d'exercices s'effectuent en fonction de chaque situation d'enseignement/apprentissage spécifique.
- Aucune partie du manuel ne doit être systématiquement négligée ou « sautée ».
- L'équilibre se définit en terme de temps passé à faire acquérir des compétences : à ce titre, telle leçon doit compenser telle autre de telle sorte qu'à la fin de l'année, l'élève ait pu travailler l'ensemble des rubriques, l'ensemble des types d'activités à un rythme et dans des proportions variables à chaque leçon.

LES FICHES PEDAGOGIQUES

Elles proposent des procédures qu'IL FAUT appliquer.

Celles-ci concernent les activités récurrentes dans la classe de langue et répondent à plusieurs objectifs :

1. Pour pouvoir acquérir des savoir-faire, les élèves ont besoin de la régularité des pratiques pédagogiques. Il est donc important que le professeur mette en œuvre les différentes activités selon des procédures cohérentes et récurrentes : on ne peut pas changer les règles du jeu chaque fois qu'on fait un exercice de compréhension orale ou écrite, chaque fois qu'on fait un jeu de rôles ou qu'on introduit une nouvelle situation. Très vite, l'élève doit reconnaître, dans la démarche du professeur, des régularités qui l'aident à gagner en temps et en performance. Cette régularité des pratiques pédagogiques le sécurise et l'aide à donner le meilleur de lui-même. *C'est purement et simplement l'acquisition des savoir-faire.*

2. Ces pratiques à mettre en œuvre sont répertoriées, souvent de manière très techniques, dans le CECR. Celui-ci propose des descripteurs des langues qui permettent de construire des niveaux de compétence qui sont constitués d'une somme de savoir-faire à acquérir pour chacun de ces niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Derrière chaque compétence existent

- des connaissances à acquérir
- des aptitudes à utiliser ces connaissances pour satisfaire des objectifs de communication.

Qui dit acquisition de savoirs et de savoir-faire communs à tous les élèves quelle que soit la langue qu'il apprend, suppose la mise en œuvre de stratégies pédagogiques identiques ou à tout le moins proches. On n'arrive pas à des objectifs communs par des pratiques diverses et variées.

3. Par ailleurs, chaque classe est différente, chaque enseignant est différent et ces spécificités doivent être respectées car elles jouent un rôle important dans l'interaction à l'intérieur de la classe, dans l'adaptation aux situations toujours très diverses et parfois imprévisibles. A ce titre, il serait contre-productif de contraindre les professeurs à entrer dans un carcan où il n'y aurait pas de place pour l'initiative personnelle.

En conséquence, il est nécessaire

- de mettre en place un tronc commun de pratiques pédagogiques qui, recommandées par le cadre de référence, doivent être mise en œuvre par l'ensemble des professeurs de langue

- de ménager au professeur, dans les différents types d'activités, une marge de manœuvre personnelle qui lui permet d'une part de s'adapter à la situation (il n'existe pas de situations standardisées en pédagogie), d'autre part d'apporter à son enseignement les richesses de son expérience et de sa personnalité.

Pour toutes les raisons ci-dessus analysées, les fiches pédagogiques comportent

- une partie (en caractères gras) qui doit être appliquée par tous les professeurs
- une partie (en italiques) qui relève des choix personnels et motivés du professeur.

Les 6 fiches présentées dans le présent volume concernent des savoir-faire à acquérir au niveau A1. D'autres fiches, adaptées aux savoir-faire à acquérir, seront proposées dans les guides pédagogiques de France-Euro-Express 2, 3, 4.

INTRODUIRE UNE SITUATION

SENSIBILISATION

Plusieurs possibilités (n'en utiliser qu'une à la fois de préférence)

- *poser des questions sur l'illustration de la situation (dessin, photo)*
- *introduire les mots nouveaux (explications, phrases illustratives)*
- *introduire les points de grammaire nouveaux : brèves explications à partir d'exemples au tableau*
- *poser des questions personnelles relatives au thème de la situation*
- *résumer la situation oralement*

REALISATION

1. Travail à livre fermé

- faire écouter la situation complète une fois**
- poser des questions permettant de cerner la situation de communication : combien de personnes, qui parle, où, etc.**
- faire écouter une deuxième fois**
- variante 1 : poser des questions concernant le contenu de la situation, "l'histoire"**
variante 2 : faire résumer la situation et compléter par des questions.

Remarque :

La même procédure peut être développée sur de petites unités successives (situation « découpée » en deux, trois parties selon sa longueur et selon ses articulations logiques).

2. Travail à livre ouvert

- lire le texte en écoutant le document**
- variante 1 : expliquer les mots nouveaux et les points de grammaire, expliciter des aspects culturels si nécessaire**
variante 2 : demander aux élèves de poser des questions sur ce qu'ils ne comprennent pas et compléter ensuite
- faire lire à plusieurs reprises**

PROLONGEMENTS

- faire rejouer la scène globale à livre fermé sans intervenir de préférence (aider brièvement si nécessaire) et sans exiger la reprise des dialogues mot à mot (ce sont les contenus essentiels de la situation qui doivent être réutilisés, pas les mots et les phrases : ce n'est pas un exercice de mémorisation mais un exercice de reconstitution)
- mettre en place des jeux de rôles pour le réemploi des structures
- raconter la situation par écrit (en groupes)
- demander à des élèves de poser à d'autres des questions sur la situation

Remarques :

- la sensibilisation doit durer seulement quelques minutes
- la procédure choisie pour 1 et 2 doit être toujours la même ou du moins dans le même esprit (renforcer les rituels d'apprentissage des élèves)
- l'usage du document enregistré est impératif
- pour les 5-6 premières leçons, l'activité suivante peut permettre aux élèves de s'habituer à la « musique » du français et de renforcer les qualités d'écoute : faire répéter (après écoute à livre fermé) les différentes phrases de la situation par plusieurs élèves.

PRATIQUER LA GRAMMAIRE

1. PRATIQUER UN NOUVEAU POINT DE GRAMMAIRE

- a. Faire quelques exercices d'application à chaud (individuels suivis de correction, en petits groupes suivis de correction, en grand groupe suivi de corrections)
- b. Mettre en place un jeu de questions et réponses (professeur – élèves et / ou élèves – élèves) permettant de mettre en œuvre les nouvelles structures dans un contexte de communication
- c. Proposer des exercices à faire à la maison et les corriger collectivement au cours suivant ou faire les exercices en classe par petits groupes de 2-3 élèves
- d. Proposer ensuite à plusieurs moments espacés dans le temps une des procédures mentionnées ci-dessus à titre de révision

2. FAIRE DES REVISIONS (OBJECTIF GENERAL)

Cas de figure : Le professeur met en place un programme de révisions grammaticales

- a. Proposer une base de départ : phrases, texte, document iconographique, sonore, etc.
- b. Faire repérer la / les forme(s) grammaticale(s) ciblée(s)
- c. Poser des questions pour faire re-découvrir la / les règle(s)
- d. Mettre en place un jeu de questions et de réponses (professeur – élèves et / ou élèves – élèves) permettant de mettre en œuvre les structures à réviser dans un contexte de communication
- e. Proposer des exercices à faire à la maison et les corriger collectivement au cours suivant ou faire les exercices en classe par petits groupes de 2-3 élèves.

3. FAIRE DES REVISIONS (OBJECTIF PONCTUEL)

Cas de figure 1 : Le professeur a détecté un problème concernant l'ensemble du groupe

Procéder comme en 2.

Cas de figure 2 : Le professeur a détecté un problème propre à un ou quelques élèves

Proposer à l'/aux élève(s) concerné(s) des exercices adaptés que le professeur corrigera en les commentant par écrit.

4. FAIRE UN POINT LINGUISTIQUE

Voir partie grammaticale de la fiche N° 6 (point linguistique)

COMPREHENSION ORALE

SENSIBILISATION

- a. engager une brève conversation sur le thème du document afin de sensibiliser les apprenants au vocabulaire dont il relève
- b. faire un rapide remue-méninges sur le vocabulaire du thème abordé dans le document
- c. expliquer les mots-clés et les noter éventuellement au tableau

Remarque : Ces propositions ne s'excluent pas l'une l'autre. L'activité doit être limitée dans le temps et adaptée à l'objectif.

PROCEDURES DE DECOUVERTE DU SENS GLOBAL

- a. écouter deux fois le document dans son intégralité (sans la transcription)
- b. faire formuler des hypothèses sur la situation de communication et sur le contenu
- c. faire éventuellement un exercice de réécoute sélective en demandant de repérer plus particulièrement certaines informations : informations non comprises ou mal comprises, informations sur lesquelles les élèves ne sont pas d'accord, etc.

Remarques :

- si le document est long, le faire écouter séquence par séquence et faire reconstruire le sens dans son intégralité
- varier les procédures d'approche en respectant toujours les principes de base énoncés page 10
- adapter les procédures d'approche au type de document (longueur, difficulté, etc.)
- aider les apprenants à se raccrocher à des mots connus
- aider les apprenants à utiliser leur connaissance du thème du document

Suggestions :

- varier les situations où
 - l'activité vise exclusivement la compréhension
 - l'activité vise la production
 - ces activités ne s'excluent pas l'une l'autre
- alterner les exercices où on donne la transcription après avoir terminé l'exercice de CO (opportunité d'apprendre du vocabulaire, par exemple ou de voir où l'élève a eu des difficultés à livre fermé) et ceux où on ne donne pas la transcription (pour mettre les élèves en situation et les aider à accepter de ne pas tout comprendre).

COMPREHENSION ECRITE

SENSIBILISATION

- a. **Faire identifier le type de document, sa fonction : qui s'adresse à qui et pourquoi (intentions du destinataire).**
- b. **Faire anticiper le contenu à la base des éléments immédiatement perceptibles : photos, illustrations, titres, sous-titres, etc.**
- c. **Engager une brève conversation sur le thème du document.**
- d. **Faire un rapide remue-méninges sur le vocabulaire du thème abordé dans le document.**

Remarque : Ces propositions ne s'excluent pas l'une l'autre. L'activité doit être limitée dans le temps.

PROCEDURES DE DECOUVERTE DU SENS GLOBAL

- a. **Lire le texte au moins deux fois en lecture silencieuse ou observer attentivement le document.**
- b. **Poser des questions concernant le sens global du document.**
- c. **Faire les exercices proposés.**

Suggestions :

- Expliquer quelques mots en essayant de faire faire la différence entre les mots importants (mots-clés) pour le sens global et ceux qui ne le sont pas. Ainsi le professeur peut donner une limite numérique (explication de 5 mots maximum par exemple) et refuser d'en expliquer certains (justement parce qu'ils ne sont pas importants pour le sens global). Cela peut constituer une première approche d'activités plus complexes qui seront proposées au niveau B1 ou B2 (recherche des mots-clés en particulier).
- Faire reformuler ou résumer le document.

Remarques :

- aider les apprenants à se raccrocher à des mots connus
 - aider les apprenants à utiliser leur connaissance du thème du document
- Bref, faire appel à tout ce qui peut les aider à comprendre le document.

FAIRE UN JEU DE ROLES

Se pratique par petits groupes de 2 à 4/5 élèves.

PREPARATION

Deux possibilités indépendantes des niveaux et pouvant être utilisées en alternance :

- donner un canevas
- proposer un thème (le même à chaque groupe ou différents selon les groupes) en définissant précisément la situation de communication.

a. Préparation collective :

- mettre en place un remue-méninges (vocabulaire thématique et / ou actes de parole obligatoires et / ou optionnels)

b. Préparation par petits groupes :

- laisser cinq à dix minutes pour préparer le jeu de rôles (semi-improvisation).

Remarques :

- Les élèves prennent des notes (mots-clés) mais n'écrivent pas la totalité du jeu de rôles.
- Le professeur apporte une aide individualisée à chaque groupe.

Consignes à donner au début :

- Nécessité de *construire* le jeu de rôles : il a un début, une suite logique, une conclusion.

REALISATION

- **Variante 1** : les groupes présentent à tour de rôle ce qu'ils ont préparé.
- **Variante 2** : les groupes jouent leurs jeux de rôles simultanément et le professeur va d'un groupe à l'autre afin de contrôler le déroulement de l'exercice.
- **Dans les deux variantes, le professeur n'intervient pas pour corriger pendant production.**

Remarques :

La variante 1 permet de contrôler tout ce qui est dit, mais elle risque d'être répétitive (chaque groupe doit présenter sa production l'un après l'autre, et il est difficile de maintenir l'attention du grand groupe).

La variante 2 présente l'avantage que l'ensemble de la classe est actif, mais l'inconvénient est aussi qu'il n'est matériellement pas possible de vérifier la correction linguistique, la satisfaction des objectifs, la construction du jeu de rôles.

Les deux variantes présentent des aspects positifs et des aspects négatifs pendant la production. Les deux peuvent être utilisées en alternance (il faut alors expliquer aux élèves pourquoi on ne procède pas toujours de la même façon).

Conseils :

- Dans l'hypothèse de la variante 1, (afin de favoriser l'écoute et d'éviter qu'un groupe continue à préparer sa propre prestation en attendant son tour), demander aux autres groupes de résumer les jeux de rôles auxquels ils assistent ou de poser des questions.
- Les groupes théâtralistent leurs jeux de rôles (ils jouent debout, font des gestes, des mimiques, etc.).

EVALUATION***Variante 1 :***

- **pratiquer une évaluation pragmatique : satisfaction des objectifs, rigueur de la construction, originalité, cohérence, etc.**

Variante 2 :

- **pratiquer une évaluation pragmatique : satisfaction des objectifs, rigueur de la construction, originalité, cohérence, etc.**
- **pratiquer ensuite le point linguistique à chaud (Voir Fiche N° 6)**

Remarques :

- Si les élèves sont débutants (dans la pratique du français et/ou celle du jeu de rôles), ralentir le rythme afin de mettre la technique en place.
- **Se montrer exigeant quant au respect des règles du jeu (ne pas écrire des phrases entières, construire le jeu de rôles de façon rigoureuse, ne pas s'arrêter en cours de route, écouter les autres).**

FAIRE UN POINT LINGUISTIQUE

Peut ou doit être fait après des exercices de production écrite ou orales.

PRELIMINAIRES

- noter les fautes relevées (noter l'erreur et non la forme correcte correspondante)
- se limiter aux fautes les plus fréquentes, les plus pertinentes (en général ou par rapport au cours)
- les classer en trois catégories : fautes grammaticales, fautes lexicales, fautes culturelles et pragmatiques (à l'intérieur des fautes grammaticales, faire la différence entre les fautes relevant des grands chapitres de la grammaire et celles provoquées par des confusions de structures, par des interférences, des problèmes contrastifs)

Remarque : Lors des premières séances, décrire la technique et la justifier explicitement devant la classe.

POINT LINGUISTIQUE A CHAUD

- **dire la phrase fautive ou insérer la forme fautive dans un contexte**
- **demander où il y a faute**
- **demander à un élève de corriger**
- **si aucun élève ne peut corriger, le professeur corrige**
- **expliquer où est la faute**
- **formaliser au tableau à l'aide d'un exemple et en mettant l'usage en évidence par des moyens graphiques (soulignement, flèche, signe d'implication, etc.)**

POINT LINGUISTIQUE A FROID

- Se pratique au cours suivant
- proposer des exercices de remédiation

Remarques :

- suivant la situation, sélectionner un nombre plus ou moins important de fautes
- mettre plus particulièrement l'accent sur les fautes qu'on ne traite que rarement en dehors des points linguistiques : interférences, distribution entre plusieurs mots, calques, fautes d'origine contrastives, etc.
- profiter de l'occasion pour élargir le champ : étendre la révision d'un point grammatical, étendre le champ lexical
- limiter dans le temps
- fautes culturelles et pragmatiques : non respect des rituels, actes de parole manqués par méconnaissance des rituels, comportement ou propos non conformes à la culture cible dans la situation donnée.