

Table des matières

ፎሮኅብዮ ኮቢሆዩ	5
Première partie: Notions de base de la méthodologie des langues vivantes	6
1. Objet d'étude de la méthodologie	6
2. Les objectifs de l'enseignement	9
3. Le contenu de l'enseignement	12
4. Les principes de l'enseignement	13
5. Les procédés de l'enseignement	16
6. Méthodes de l'enseignement	17
6.1.Méthode de traduction grammaticale	18
6.2.Méthode directe	20
6.3.Méthode audio-orale	21
6.4.Méthode audio-visuelle	23
7. Contrôle	24
7.1. Contrôle de l'expression orale	27
7.2. Contrôle de l'audition	28
7.3. Contrôle de la lecture	28
7.4. Contrôle de l'expression écrite	29
Deuxième partie: Problèmes cardinaux de l'enseignement du français et planification scolaire	31
1. L'enseignement de la prononciation et le développement des compétences phonétiques	31
2. Présentation du matériel grammatical	35
2.1. Développement des compétences grammaticales	38
2.2.Exercices développant les compétences grammaticales	40

2.3. Maîtrise des règles de l'accord pour les apprenants arméniens	42
3. Présentation du matériel lexical	47
4. Enseignement de l'orthographe	48
5. Orthographe	51
6. Enseignement de la graphie	58
7. Les particularités de la lecture comme activité de réception visuelle	60
8. Les types de lecture	61
9. Quelques problèmes du développement des capacités de lecture	64
10. Tâches	71
11. Planification scolaire	73
11.1. Organisation et déroulement de la leçon	78
11.2. La leçon comme un moyen d'enseignement	81
11.3. Les types de leçons	82
12. Évaluation	84
Troisième partie: Quelques principes d'un enseignement communicatif des langues	86
1. Développement de la compétence communicative et d'interaction	86
2. Développement de l'interaction en classe	90
3. Développement de l'aptitude de compréhension orale	93
4. Développement de l'aptitude de l'expression orale	96
5. Développement de l'aptitude de compréhension écrite	98
6. Développement de l'aptitude d'expression écrite	99
Ouvrages étudiés	102
Vocabulaire français-arménien des termes employés	104

ԵՐԿՈՒ ԽՈՍՔ

ԵՊՀ ԻՄ օտար լեզուների ամբիոնի ասիստենտ Աիդա Մարդանյանի և ԵՊՀ ֆրանսիական բանասիրության ամբիոնի դասախոս, ք.գ.թ. Զարուհի Առաքելյանի ՖMethodologie de l'enseignement du français! (Ֆրանսերենի դասավանդման մեթոդիկա) ուսումնական ձեռնարկը հասցեագրված է բուհերում ֆրանսերեն ուսումնասիրող ուսանողներին և այն դասավանդողներին: Մույն ձեռնարկը ստեղծվել է երկարատև աշխատանքի արդյունքում ձեռք բերված փորձի և արդի ուսումնամեթոդական գրականության ուսումնասիրության հիման վրա:

Ժամանակակից աշխարհում անչափ կարևոր է օտար լեզուների դասավանդման նոր և արդյունավետ մեթոդների կիրառումը, որը կարևորվել է ձեռնարկում, քանի որ հեղինակներն իրենց աշխատանքում համադրում են հին և նոր մեթոդները՝ փորձելով ներկայացնել դրանց առավելություններն ու թերությունները:

Ձեռնարկը բաղկացած է երեք մասից, որոնցում հետևողականորեն զարգացնելով իրենց նպատակը՝ հեղինակները ներկայացնում են դասավանդման ավանդական և արդի մեթոդները:

Ձեռնարկի գլխավոր նպատակն է օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկական համալրել նոր, լրացուցիչ ուսումնասիրություններով, ինչպես նաև կատարելագործել և հարստացնել օտար լեզուներ դասավանդող ուսուցիչների և բուհերում օտար լեզուների բաժիններում սովորող ուսանողների մեթոդական կարողությունները:

PREMIÈRE PARTIE

Notion de base de la méthodologie des langues vivantes

Objet d'étude de la méthodologie

Le terme pédagogique “méthodologie” provient du nom d'une science qui étudie les méthodes auxquelles elle a recours. Pour la méthodologie de l'enseignement des langues ce sont les méthodes d'enseignement et non pas les méthodes de recherche qui constituent son objet d'étude.

La méthodologie ou la didactique c'est l'art d'enseigner. La méthodologie de l'enseignement des langues vivantes est une science qui découvre les régularités contribuant à l'activité langagière qui sont à la base de l'apprentissage. A partir du XIX^e siècle on a commencé à étudier les langues vivantes. C'est à cause de la communication.

L'enseignement des langues vivantes et notamment du français comme langue étrangère, s'est renouvelé de façon spectaculaire au cours des vingt dernières années. Un examen critique de l'enseignement dit traditionnel a tout remis en cause, objectifs, conceptions, méthodes, moyens utilisés, dynamique de

la classe de langue, de rôle et formation des enseignants, programmes, examens.

A partir d'un constat d'échecs des anciennes méthodes et d'analyses, souvent polémiques, de leur inefficacité, un travail plus constructif a été entrepris; cet effort d'élaboration d'une pédagogie nouvelle est loin d'être achevé.

Les progrès technologiques ont contribué puissamment au renouveau pédagogique. Les professeurs ont vu apparaître des moyens techniques, des disques, des télévisions, des ordinateurs, toute une gamme de moyens audio - visuels qui les ont aidés à moderniser leur enseignement.

On peut ranger la méthodologie parmi les sciences pédagogiques, psychologiques et linguistiques.

L'objet d'étude de la méthodologie est l'étude des buts, du contenu, des tâches, des principes, de l'organisation du processus de l'enseignement, la planification et l'emploi des soutiens technologiques qui contribuent à dire au développement des compétences linguistiques et pragmatiques.

Il existe une méthode générale et une méthode spéciale. La méthode générale, c'est la théorie générale de l'enseignement de toutes les langues vivantes.

La méthode spéciale c'est la théorie de l'enseignement d'une seule langue.

Entre ces deux méthodes il y a des rapports réciproques. La méthode générale s'enrichit au dépens des méthodes spéciales. En enseignant une langue étrangère on doit être guidé par les

données de la méthode générale et s'appuyer sur l'analyse des particularités de la langue maternelle et cible.

Toutes les deux méthodes répondent aux questions suivantes:

1. Dans quel but faut-il enseigner ?
2. Quoi enseigner ?
3. Comment enseigner ?
4. Quels moyens faut-il utiliser?

Dans la littérature spécifique européenne on ajoute aussi:

5. Qu'est-ce qu'il nous reste après l'enseignement comme résultat ?

La langue est le moyen le plus important de communication entre les gens. C'est pourquoi l'enseignement d'une langue étrangère à l'école doit être organisé de telle manière que les apprenants puissent s'en servir pour entrer en contact avec les autres, alors il faut mener l'apprentissage et l'usage de la langue ensemble.

L'acte de communication linguistique suppose au moins deux interlocuteurs, c'est – à – dire le dialogue. Le langage qui n'est pas un acte de communication, "l'incommunicabilité" est en fait l'échec du langage. Certes, le développement de la civilisation a fait naître d'autres types de communication linguistique, communication écrite, communication différée, communication à distance, où le hic et nunc de la communication primaire est modifié, et l'enseignement d'une langue de culture devra également porter sur les communications secondaires. Il n'en

reste pas moins que la réalité d'une langue est la communication orale.

Ces considérations ont amené une véritable révolution dans l'enseignement des langues vivantes:

- l'étude de la langue orale qui était auparavant sacrifiée à celle d'écrit, a été revalorisée. Cela a entraîné la mise au point d'une pédagogie spécifique de l'oral, notamment en ce qui concerne la phonétique et les structures propres à la langue parlée.

- l'approche de la langue étrangère se fait désormais à partir de l'oral. On s'est aperçu en effet que l'apprentissage du français oral était souvent compromis si l'élève commençait par la langue écrite ou même s'il abordait simultanément l'étude des deux codes, l'écrit et l'oral.

- le recours au dialogue, acte de communication linguistique par excellence, a été intensifié, aussi bien dans les techniques de classe (dialogue professeur - élève et dialogue entre les élèves) que dans les manuels. Dans la **quasi-totalité** des manuels récents, le point de départ de la leçon est un dialogue en situation.

- les moyens technologiques-disque, magnétophone, ordinateur ont été mobilisés pour aider le professeur à faire pénétrer au maximum **stimulations** des exercices et des modèles de langue orale dans la classe.

Les objectifs de l'enseignement des langues vivantes

L'enseignement des langues vivantes a des objectifs linguistiques, culturels, intellectuels et communicatifs. L'objectif pri-

mordial de cet enseignement est de donner aux élèves les capacités nécessaires de la communication orale et écrite.

On apprend une langue pour pouvoir s'en servir. Pratiquer une langue, c'est mettre en œuvre ses compétences à communiquer langagièrement.

Les objectifs de l'enseignement d'une langue étrangère sont les suivants; développer *l'autonomie, l'esprit critique et l'aptitude à la communication.*

Le but est de donner des outils aux apprenants utilisateurs pour former leur propre jugement, prendre seul des décisions et en être responsable.

Le développement de l'autonomie suppose le développement de l'apprenant comme individu, l'épanouissement de la personnalité.

Le développement de l'esprit critique constitue un lien entre le caractère **intrapersonnel** de l'aptitude de la communication.

Quant à la capacité de la communication, elle recourt l'ensemble des contacts interpersonnels y compris les savoirs, comportement nécessaires pour une communication et une interaction fructueuses.

En didactique des langues la notion d'objectif reprend une fonction cardinale. Les problèmes touchant au choix des contenus d'enseignement, aux progressions et à l'évolution tendent à être repensés en rapport avec les objectifs assignés à l'apprentissage. Aujourd'hui on cherche à définir les objectifs de façon

offératoire, en terme de tâches à accomplir, de capacités à montrer, de comportements à maîtriser.

L'objectif est une catégorie sociale, parce qu'il reflète les nécessités de la société.

L'objectif doit satisfaire les exigences avancées dans la société par ses besoins.

Ces exigences sont à l'origine de trois sortes d'objectifs.

1. Les objectifs de l'apprentissage cognitif prévoient la formation intellectuelle des élèves. L'approche cognitive c'est la sélection et l'organisation des informations provenant du milieu extérieur et aussi leur intégration, le raisonnement. L'approche cognitive exige que le code des élèves ne soit pas seulement de celui de la langue maternelle et que ce dernier soit mis en liaison avec d'autres, tenant à l'usage et aux fonctions sociales du langage.

2. Les objectifs d'ordre pratique prévoient au premier chef formation des savoir-faire et des automatismes. Les objectifs d'ordre pratique marquent tout enseignement vivant l'usage de la langue. Pour arriver rationnellement à ces objectifs on a besoin d'un système d'enseignement, c'est-à-dire d'un ensemble méthodiquement conçu et organisé, mettant en œuvre divers moyens techniques et humains. A cet effet on choisit un système convenable à travers.

a) la formulation de problème de formation (idée générale)

b) la définition du programme d'instruction à partir d'une prise en compte des divers caractéristiques de l'auditoire cible,

des contenus d'enseignement, des possibilités offertes par divers médias.

c) l'identification et la description des conditions limitatives

d) l'évaluation des divers systèmes de média et la sélection des systèmes les plus efficaces.

3) Les objectifs d'ordre éducatif ne sont pas toujours indiqués néanmoins tout enseignement de la langue est en temps une éducation. C'est tout d'abord du comportement et de l'exemple du professeur que dépend l'effet de l'éducation. Il est fonction aussi du choix des textes destinés à présenter le matériel lexical et grammatical.

Le contenu d'enseignement

Les buts déterminent les contenus de l'enseignement. La matière ou les contenus d'enseignement doivent donner la réponse à la question "Quoi enseigner". C'est une des questions capitales de la méthodologie. Le contenu c'est ce qu'on doit enseigner aux apprenants pour qu'ils puissent assimiler la langue conformément aux exigences du programme et s'en servir dans différents domaines et situations.

La matière est la somme des éléments linguistiques et autres qui composent un cours d'enseignement de langue et dont l'acquisition par certain public constitue l'objectif de ce cours. Pour que la mise en relation progressive de ces matériaux

devienne un véritable instrument de communication, il faut qu'ils aient été choisis de façon à former un ensemble fonctionnel cohérent.

Les éléments qui composent un cours d'enseignement de langue ne sont pas uniformes. On distingue les éléments qui constituent les connaissances linguistiques: mots, locutions, formes grammaticales, particularités d'articulation etc. Il y a des éléments qui peuvent être considérés comme des connaissances extra-linguistiques: objets nationaux, réalités de la civilisation étrangère, faits nouveaux groupés autour à l'acquisition pratique d'une langue: savoir-faire et automatismes verbaux. Ces derniers éléments constituent la particularité de l'enseignement de langue exigeant une approche méthodologique qui n'est propre que pour cette matière. On appelle parfois ces derniers éléments la matière psychologique de l'enseignement de langue.

Les éléments linguistiques faisant partie de la matière représentent de différents aspects de la langue. Aussi ces éléments sont-ils distingués comme matériel phonétique, lexical et grammatical.

Les principes de l'enseignement des langues vivantes

Pour résoudre les problèmes de l'enseignement des langues vivantes il ne suffit pas d'étudier les buts, le contenu de l'enseignement, les particularités psychologiques de l'âge des enfants isolément. Il faut les considérer dans leur interaction pour pouvoir déterminer les méthodes et les principes de l'en-

seignement. Les buts et le contenu de l'enseignement des langues vivantes peuvent se changer et se compliquer d'une étape à l'autre, ce qui emmène à l'utilisation des méthodes différentes du point de vue de leur caractère et de leur qualité.

L'enseignement peut atteindre les objectifs visés, si on met en œuvre toutes sortes de moyens. "Moyen" est le terme générique qui permet de mettre en relief toute aide apportée aux activités humaines. C'est pourquoi pour les méthodologues français le terme "moyen" rend compte à la fois de "procédé" et de "technique".

Mais le procédé relève plutôt du domaine spirituel et il est lié aux opérations réalisées par le maître et par les élèves. Et le moyen de l'enseignement au sens terminologique c'est un objet matériel et tout au moins concret susceptible d'apporter une aide à la réalisation des opérations d'enseignement.

Les principes didactiques de la pédagogie sont:

1. l'étude consciente
2. enseignement actif
3. enseignement par présentation
4. systématisation
5. continuité
6. accessibilité, stabilité

L'étude consciente c'est le système éducatif qui développe. Cela veut dire que l'apprenant doit avoir la volonté et la capacité de prendre des décisions concernant son apprentissage. Ce principe a des traits directs avec "apprendre à apprendre" où

l'enseignement est basé sur l'apprenant. Le rôle du professeur est être aide, soutien, conseiller pour l'apprenant et pour pouvoir organiser son apprentissage. Ici il faut tenir compte des connaissances et de l'expérience de l'apprenant dans sa langue maternelle. On peut avoir recours à la base de la langue maternelle pour la sémantisation de certains mots et expressions pour la présentation du matériel grammatical et phonétique, pour la comparaison de quelques phénomènes.

L'enseignement actif, c'est quand les enseignants et les élèves prennent part à l'apprentissage.

L'étude par présentation est liée à l'emploi des moyens de démonstration. Ces moyens donnent la possibilité de mieux retenir et de comprendre facilement.

L'étude par démonstration peut être réalisée par des moyens linguistiques (contexte, définition, synonymes, antonymes), des moyens extra-linguistiques (gestes, mimiques, des objets concrets, mouvements etc.), des moyens audio-visuels.

Continuité et systématisation: au cours des leçons des langues étrangères la systématisation est étroitement liée au centrisme. On commence par l'article puis on passe aux objets, aux substantifs, aux verbes et ce système facilite l'acquisition de la langue.

La stabilité des connaissances acquises est basée sur les règles didactiques suivantes:

a) en abordant les nouveaux sujets répéter ce qui a été étudié,

b) ne pas passer au nouveau matériel, sans être sûr que les apprenants ont assimilé le précédent,

c) faire systématiquement mémoriser le matériel assimilé et développer les automatismes et les savoir- faire.

Il existe en méthodologie des langues encore catégorie des moyens qui peuvent être envisagés comme des auxiliaires du maître. Ce sont les outils, les prolongements matériels apportés à certains procédés pour faciliter le travail du maître renforcer l'efficacité de son enseignement. Pour les méthodologues français cette catégorie de moyens s'appellent les techniques.

Les procédés d'enseignement

On peut définir le procédé ou la démarche pédagogique comme une façon concrète de faire en vue de la présentation, de l'explication, de l'assimilation ou du contrôle de la matière à enseigner.

Un procédé pédagogique est toujours une opération concrète réalisée par les élèves ou par le professeur, tandis qu'une manière d'enseignement ou d'acquisition soit une opération psychologique. Elle peut comporter plusieurs opérations concrètes. Par exemple, la présentation peut se faire au moyen de nombreux soutiens technologiques.

La démonstration d'une prononciation correcte, d'une action verbale est aussi une présentation. Ces variations d'une opération psychologique sont envisagées comme opérations conc-

rètes de la présentation. Elles peuvent être utilisées par le professeur pour faciliter l'acquisition des élèves. Elles deviennent alors des procédés pédagogiques.

La reconstruction du texte, l'exercice structural, la dictée préparée, le commentaire d'image, le dialogue organisé, la mise en scène d'un texte étranger, les questions posées aux élèves, ce sont toujours des procédés pédagogiques. Étant des opérations concrètes, elles sont inventées par les professeurs, par les auteurs des manuels. La mise en ordre des procédés pédagogiques, leur systématisation conditionnée par les principes scientifiques, leur systématisation conditionnée par les principes scientifiques sont à la base d'une méthode d'enseignement. L'ensemble des procédés pédagogiques employés dans une méthode caractérise une conduite pédagogique.

Ainsi, une méthode d'enseignement c'est une abstraction faite d'un système scientifique de procédés pédagogiques.

Et si un procédé pédagogique est une opération concrète conçue par un méthodologue, une manière d'enseignement est une opération pédagogique propre à la nature de l'homme.

Méthodes d'enseignement

Dans l'histoire de la méthodologie la notion de "méthode" s'emploie dans deux sens:

1. la manière dont travaille le professeur,

2. le mode de travail de l'apprenant déterminé par le professeur pour assurer l'assimilation des connaissances et l'acquisition des savoir-faire et des automatismes.

C'est la méthode générale qui caractérise tout le processus pédagogique. Ainsi pendant des siècles il y avait des méthodes générales, caractéristiques aux tendances méthodologiques de cette époque. Pour caractériser la méthodologie de l'enseignement des langues vivantes, il faut la considérer dans le cadre d'une époque historique, se rendre compte des buts et du contenu, ainsi que des méthodes et des procédés propres à une époque donnée. À des époques différentes, telle ou telle méthode d'enseignement dominait comme théorie dont les principales sont: la méthode directe, la méthode de la traduction grammaticale, la méthode audio-orale, la méthode audiovisuelle.

Méthode de la traduction grammaticale

La méthodologie traditionnelle est également appelée méthodologie classique ou méthodologie de la traduction grammaticale. Elle était utilisée en milieu scolaire pour l'enseignement du latin et du grec. Puis elle a constitué une méthode d'apprentissage des langues modernes qui ont par conséquent été considérées comme des langues mortes. Elle a été largement utilisée dans l'enseignement secondaire du français dans la seconde moitié du XIX^e siècle. Il s'agit d'une méthodo-

logie qui a perduré pendant plusieurs siècles et qui a contribué au développement de la pensée méthodologique. D'après Christian Puren la méthodologie traditionnelle a donné lieu entre le XVIII^e et le XIX^e siècles à des variations méthodologiques assez importantes et a subi toute une évolution interne qui a préparé l'avènement de la méthodologie directe. Le but essentiel de cette méthode étaient la lecture et la traduction des textes littéraires en langues étrangères ce qui plaçait l'oral au second plan. La langue était conçue comme un ensemble de règles et d'exceptions que l'on retrouvait et l'on étudiait dans les textes et qui pouvaient être rapprochées de la langue maternelle.

Aux XVIII^e siècle, la méthodologie traditionnelle utilisait systématiquement le thème comme exercice de traduction et la mémorisation des phrases comme technique de l'apprentissage de la langue. La grammaire était enseignée de manière déductive (on présentait d'abord les règles, puis on l'appliquait à des cas particuliers sous forme de phrases). C'est à cette époque que s'est répandue l'utilisation métalangage grammatical dans l'enseignement des langues, un métalangage dont l'héritage persiste encore aujourd'hui.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de liste de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. On peut donc constater que la méthodologie traditionnelle proposait un modèle d'enseignement imitatif qui n'admettait aucune variation créative de la part de l'élève. La

rigidité de ce système et des résultats qu'il apportait ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

D'après Henri Besse, la méthodologie traditionnelle ne peut pas être considérée efficace, car la compétence grammaticale des apprenants a toujours été limitée et que les phrases proposées pour l'apprentissage étaient souvent artificielles.

Méthode directe

On appelle méthodologie directe la méthode utilisée en Allemagne et en France vers la fin du XIX^e siècle et le début du XX^e. Elle s'est également plus ou moins répandue aux Etats-Unis. En France l'expression "méthode directe" apparaît pour la première fois dans la Circulaire du 15 novembre 1901 qui l'opposait systématiquement à la méthodologie traditionnelle de grammaire-traduction en raison de son principe direct.

Dès la fin du XIX^e siècle la France désirait s'ouvrir sur l'étranger. La société avait besoin d'un outil de communication. Le but était la possession pratique de la langue. Les principes fondamentaux qui définissent cette méthode sont:

1. l'enseignement des mots étrangers sans passer par l'intermédiaire de leurs équivalents français. Le professeur explique le vocabulaire à l'aide des objets ou des images, mais ne traduit jamais en langue maternelle. L'objectif est que l'apprenant pense en langue étrangère le plus tôt possible.

2. l'utilisation de la langue orale sans passer par l'intermédiaire de sa forme écrite. On accorde une importance particulière à la prononciation et on considère la langue écrite comme une langue orale "scripturée".

3. l'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite). On privilégie les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par le professeur.

Il faut ajouter que cette méthode avait aussi ses défauts. Elle négligeait l'activité intellectuelle de l'apprenant et ses possibilités créatrices. Elle tenait compte seulement de l'adaptation de l'apprenant au milieu et c'était bien sûr sous l'influence des tendances behavioristes.

La méthode audio-orale

La méthodologie audio-orale naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais. On a alors fait appel au linguiste Bloomfield qui va créer "la méthode de l'armée". Cette méthode n'a duré en réalité que deux ans, mais elle a provoqué un grand intérêt dans le milieu scolaire. C'est dans les années 1950 que des spécialistes de la linguistique appliquée comme Lado, Fries, etc. ont créé la méthode audio-orale (MAO), en s'inspirant des principes de la méthode de l'armée. Pour C. Puren la MAO américaine, comme

la méthodologie directe française, un demi-siècle plus tôt, a été créée en réaction contre la méthodologie traditionnelle dominante aux Etats-Unis à cette époque.

La méthodologie audio-orale constituait un mélange de la psychologie behavioriste et du structuralisme linguistique qui a largement influencé l'enseignement de la grammaire grâce aux "pattern drills" ou "cadres syntaxiques".

D'un point de vue linguistique, la MAO s'appuyait principalement sur les travaux d'analyse distributionnelle des disciples de Bloomfield. Ce type d'analyse considérait la langue dans ses deux axes: paradigmatique et syntagmatique. Ceci explique que les exercices structuraux (pattern drills, tables de substitutions, tables de transformations) proposaient aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base: la substitution des unités les plus petites de la phrase ou la transformation d'une structure à une autre. Il s'agissait donc d'exercices de répétition ou d'exercices d'imitation à partir desquels les apprenants devaient être capables de réemployer la structure en proposant de nouvelles variations paradigmatiques.

La MAO s'appuyait également sur la psychologie behavioriste créée initialement par J. B. Watson et développée postérieurement par B. F. Skinner. Le langage, selon cette théorie, n'était qu'un type de comportement humain et son schéma de base était le réflexe conditionné: stimulus-réponse-renforcement. Les réponses déclenchées par les stimulus étaient supposées devenir

des réflexes, c'est-à-dire des acquis définitifs. C'est pourquoi le laboratoire de langues va devenir l'auxiliaire privilégié de la répétition intensive car il faciliterait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de la MAO était de parvenir à communiquer en langue étrangère, raison pour laquelle on visait les quatre habiletés afin de communiquer dans la vie de tous les jours. Cependant, on continuait à accorder la priorité à l'oral. On concevait la langue comme un ensemble d'habitudes, d'automatismes linguistiques qui font que des formes linguistiques appropriées sont utilisées de façon spontanée. On niait la conception universaliste de la langue en considérant que chaque langue a son propre système phonologique, morphologique et syntaxique. Comme on ne considérait pas le niveau sémantique, la signification n'occupait pas une place prioritaire en langue étrangère. C'est pourquoi le vocabulaire était relégué au second plan par rapport aux structures syntaxiques. De plus, les habitudes linguistiques de la langue maternelle étaient considérées principalement comme une source d'interférences lors de l'apprentissage d'une langue étrangère; afin de les éviter, il était recommandé d'utiliser la langue étrangère en classe. La MAO a été critiquée pour le manque de transfert hors de la classe de ce qui a été appris et on a considéré que sa validité se limitait au niveau élémentaire. De même, à l'enthousiasme pour les exercices structuraux a succédé la déception. En effet les exercices ennuyaient les élèves, les

démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement.

Méthode audio-visuelle

À partir de la deuxième guerre mondiale l'anglais devient de plus en plus la langue des communications internationales et le français sent alors menacé. La France a besoin de ses implantations dans les colonies de restaurer son prestige à l'étranger et de lutter contre l'essor de l'anglais. Elle va faire de l'enseignement du français langue étrangère une affaire d'Etat. Il désire leur proposer une acquisition progressive et rationnelle de la langue qui devrait leur permettre de mieux la maîtriser.

La méthodologie audiovisuelle (MAV) domine en France dans les années 1960-1970 et le premier cours élaboré suivant cette méthode est la méthode "Voix et images de France".

On appelle cette méthode aussi intensive, dont le but est la pratique de l'activité verbale. Selon C. Puren, la MAV française est une méthode originale, parce qu'elle constitue une synthèse inédite entre l'héritage direct, la méthodologie induite par les moyens audiovisuels et une psychologie de l'apprentissage spécifique.

Pour la méthode directe ce sont les images qui servent de point de départ pour une compréhension directe, c'est-à-dire sans passer la langue maternelle. Cette méthode s'appliquera aussi bien à l'enseignement du lexique (sans recourir à la

traduction en langue maternelle) qu'à l'enseignement grammatical (sans intermédiaire de la règle, l'apprenant saisit les règles de manière intuitive). Comme la méthode audiovisuelle s'appuie sur un document de base dialogué conçu pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier.

Contrôle

Un enseignement est toujours organisé. Ce sont les objectifs de l'enseignement qui sont à l'origine d'une telle organisation. Pour que cette organisation soit heureuse, les objectifs de l'enseignement doivent être matérialisés sous formes des critères. A l'école secondaire le but du contrôle est de permettre aux professeurs de se rendre compte du succès et des problèmes de chaque élève, de toute la classe, d'appliquer les méthodes plus efficaces et de faire travailler les retardataires. L'analyse des résultats du contrôle donne aux professeurs la possibilité de révéler les points forts et faibles des apprenants, de révéler les fautes, les défauts dans l'emploi des méthodes et des procédés ainsi que les lacunes dans les connaissances des apprenants.

Le contrôle dont les limites ne débordent pas les cadres des actions réceptives (observation visuelle ou audition) du maître est une activité analytique, complexe de la comparaison du matériel perçu avec les critères matériels ou subjectifs.

L'objet du contrôle est déterminé par la tendance pratique de l'enseignement des langues: cela veut dire qu'entre le matériel

linguistique assimilé et les connaissances de la langue; l'enseignant doit contrôler les automatismes d'emploi des connaissances dans l'activité langagière.

Une analyse minutieuse des actions réceptives du maître révèle nettement le rôle d'actions par rapport au processus de l'enseignement. Ce sont tout d'abord, les actions qui stimulent l'activité des élèves. Chacun tâche de faire son mieux. Ainsi la première fonction du contrôle est *la stimulation*.

Une autre fonction est surtout importante, parce qu'elle n'est pas doublée par aucune activité pédagogique. Il s'agit de *la rétroaction* ou du feed-back. En pédagogie le feed-back n'est obtenu qu'au cours du contrôle, c'est ce qui nous donne la possibilité de dire que le feed-back est en fonction la plus importante. Le contrôle doit être dirigé vers les connaissances, alors on parle de contrôle des connaissances. Pour une langue étrangère c'est le savoir des règles, du lexique, des constructions grammaticales, des éléments morphologiques et d'autres. Le contrôle des connaissances peut être réalisé au cours des interrogatoires, dans les exercices portant au savoir du lexique, de la conjugaison des verbes, des formes du conditionnel, du subjonctif, des règles de l'orthographe etc. Le contrôle peut être dirigé vers les automatismes, c'est-à-dire vers les actions des élèves se déroulant sans leur intervention consciente.

Le contrôle peut être dirigé vers les savoir-faire, c'est-à-dire vers le savoir de manipuler consciemment des automatismes acquis. C'est le cas où il s'agit du contrôle global, puisque le fonc-

tionnement efficace des savoir-faire n'est pas possible sans somme de connaissances et sans un ensemble d'automatismes acquis. Le contrôle des savoir-faire est réalisé dans les exercices où on doit trouver un phénomène linguistique, relever l'idée-maîtresse d'une publication, expliquer les mobiles de la conduite d'un personnage, engager une conversation dans une situation donnée. On distingue quelques espèces du contrôle dont *le contrôle courant* et *le contrôle résultant* sont les plus importants. Le contrôle courant c'est le contrôle de tous les jours, le contrôle qui prépare le renforcement. Pour réaliser ce contrôle on pose des questions, on choisit des problèmes, on cherche les moyens à observer les actions verbales de tous les élèves. Le contrôle est ouvert, il permet de corriger immédiatement les fautes des élèves, de donner une évaluation à leurs actions, de leur rappeler des règles, de présenter des modèles grammaticaux.

Le contrôle résultant c'est le contrôle organisé après un thème, à la fin du mois, de l'année scolaire. Le contrôle résultant prend d'habitude quelques formes spécifiques; tests, rédactions, traductions, compositions, exposés, examens.

Maintenant précisions pour chaque domaine de l'activité langagière ce qu'il faut contrôler dans la profession de la langue.

Contrôle de l'expression orale

Si l'enseignant doit contrôler le développement de l'activité verbale, il doit tenir compte des facteurs qualitatifs et quan-

titatifs. Il doit compter la quantité des propositions prononcées, le rythme de l'élocution. Il doit apprécier la qualité du nombre des structures justes employées dans le discours. L'enseignant prend en considération le déroulement logique du discours en même temps, il apprécie la prononciation des sons, la mélodie des phrases, les groupes rythmiques, l'emploi des formes grammaticales et l'emploi du vocabulaire au sujet de l'élocution. La correction des fautes faites au cours des dialogues et des exposés des élèves est une tâche extrêmement délicate. Si on corrige chaque faute, il n'y aura pas d'élocution spontanée plus au moins naturelle. Le tact pédagogique seul peut guider l'enseignant. Il ne faut pas interrompre les élèves au cours de la conversation ou de l'exposé, sauf le cas où les fautes sont grossières et empêchent la communication. Le professeur doit noter les fautes commises au cours de l'exercice et les expliquer en détail.

Contrôle de l'audition

Le contrôle de l'audition peut avoir quelques buts. Tout d'abord le professeur doit s'assurer si l'apprenant a compris le sens général du texte, s'il a compris le contenu particulier, s'il peut faire la distinction des détails ou s'il a pénétré l'implicite du texte. Pendant ce contrôle l'enseignant doit prendre en considération la longueur du texte à écouter, son style, la manière de parler de speaker et le rythme de l'élocution.

Contrôle de la lecture

Pour réussir au contrôle de la lecture l'enseignant doit distinguer la lecture à haute voix et silencieuse. En ce qui concerne la lecture à haute voix comme objet de contrôle, on comprend le rythme de la lecture, l'articulation correcte des sons, l'intonation qui montre si l'apprenant a compris le texte. Quant à la lecture silencieuse, l'enseignant doit vérifier si la compréhension est adéquate à l'information du texte, si le texte est compris en gros ou dans tous ses détails.

Le contrôle de l'expression écrite

Pour le contrôle de l'expression écrite il faut tenir en considération les trois côtés suivants;

1. la valeur communicative de ce qui est écrit
2. la qualité des phrases composées par l'apprenant pour interpréter le sujet donné
3. la connaissance du lexique, de la grammaire et de l'orthographe

Outre la fonction diagnostique, le contrôle a encore une fonction formatrice. C'est pourquoi le contrôle peut avoir lieu au cours de la leçon (contrôle courant), à la fin du trimestre (contrôle final), contrôle après l'étude du thème (contrôle thématique), contrôle de fin d'année ou de l'enseignement secondnaire, pendant lesquels on apprécie ce qu'on a assimilé toute l'année ou les années de la scolarisation.

Pour le contrôle de l'assimilation du matériel linguistique ou du développement des compétences langagières, on emploie largement des tests. Le test c'est un instrument de mesure lié à la mise en œuvre d'une épreuve et fondé sur l'exécution d'une tâche bien définie. La méthode des tests est très répandue est très efficace, mais la composition des tests exige la connaissance des buts et des conditions de leur application. En didactique des langues les principaux tests auxquels on a recours sont:

a) les tests de pronostic, qui peuvent être divisés en tests d'aptitude et tests de niveau

b) les tests de diagnostic, qui servent essentiellement à évaluer l'acquis des élèves

On distingue tests à choix, aux réponses légèrement construites, des questions à choix multiples, test à compléter les lacunes. Les tests à choix peuvent être alternatifs ou à choix multiples. Les tests alternatifs exigent la connaissance de la réponse juste. La réponse est donnée en quelques version et l'apprenant doit choisir la bonne réponse. Dans les tests à choix multiples on distingue 3 formes essentielles:

1. remplacer le mot ou la proposition par un autre mot ou une proposition donnée.

2. choisir la bonne réponse du groupe des réponses données, remplir les trous, les lacunes.

3. choisir une des réponses convenables à la question posée.

Les tests aux réponses librement construites peuvent exiger de:a) répondre aux questions

b) remplir les lacunes

c) terminer l'énoncé

Les tests peuvent aussi inclure les exercices de traduction de la langue maternelle à la langue cible [L¹- L²] et [L²-L¹]. Naturellement après avoir terminé le contrôle, il faut évaluer les réponses des apprenants objectivement, car ce processus a une importance éducative. *La composition* c'est l'exercice par lequel les apprenants sont invités à ordonner et à exprimer par écrit leurs idées sur un thème imposé ou librement choisi. *La rédaction* c'est une forme plus élevée de la composition qui est l'expression écrite de la pensée.

DEUXIÈME PARTIE

PROBLÈMES CARDINAUX DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

PLANIFICATION SCOLAIRE

Enseignement de la prononciation et le développement des compétences phonétiques

Dans l'enseignement d'une langue étrangère on relève tout un tas de savoir-faire et d'automatismes liés à de différentes espèces du comportement verbal. Il y a des automatismes de la parole, de l'audition, de la lecture, de l'écriture. Tous ces automatismes ont pour base les automatismes de la prononciation. On ne peut parler sans savoir prononcer correctement, ni lire, ni écrire. Même l'audition est liée à l'articulation. L'indépendance

des espèces du comportement verbal nous dicte la mise en ordre de la formation des savoir-faire et des automatismes de la langue ce qui est logique de l'enseignement des langues étrangères. Cette logique est présentée au schéma.

Savoir-faire et automatismes	Cours d'une langue étrangère
Prononciation	●—————●
Audition	●—————●
Parole	●—————●
Lecture	●—————●
Écriture	●—————●

Ainsi la prononciation est à la base de tout enseignement pratique de la langue. L'audition dont les automatismes sont formés parallèlement, est plutôt un comportement verbal auxiliaire sans lequel on ne peut pas assimiler la prononciation. Pour acquérir une bonne prononciation on ne peut pas se contenter de l'imitation des sons d'après l'oreille. Il ne faut pas oublier dans quelles conditions se fait l'apprentissage normal de la langue maternelle: l'enfant apprend par approximations successives sous le contrôle de l'audition. La langue maternelle établit des habitudes auditives et articulatoires. L'apprentissage d'une autre langue étrangère doit en établir de nouvelles. L'influence des habitudes de prononciation acquise, de l'accent, de la mélodie, de l'intonation est très grande. En comparant le français et l'arménien, on constate que leur prononciation est assez différente. Parmi les

consonnes et les voyelles françaises et arméniennes il y a des ressemblances et des différences.

1. les voyelles françaises sont prononcées avec une grande tension des muscles de l'appareil phonateur, même si elles ne sont pas accentuées, elles ne sont jamais sujet à la rédaction.

2. les voyelles françaises peuvent être ouvertes et fermées ce qui a une valeur sémantique.

Par contre, en arménien la voyelle ouverte ou fermée, longue ou brève, ne modifie pas le sens du mot. Quant aux consonnes, elles aussi elles ont leurs particularités. Ainsi les consonnes finales sont très souvent assourdis.

Voici quelques remarques.

1. Parmi les consonnes et les voyelles françaises il y en a qui ressemblent aux sons arméniens.

ex. *b, p, k, g, d, m, n, a, u*

2. On pense qu'il y en a d'autres qui sont les mêmes dans les deux langues, mais sont différents de leur particularité.

ex. *r, l, o, e*

3. Il existe l'interférence de la langue maternelle. Ce groupe de sons présente la plus grande difficulté. Les sons nasaux qui n'existent pas en arménien. L'explication et la présentation des sons se réalisent de manières suivantes:

- a) démonstration du son
- b) explication et description de la manière d'articulation
- c) exercices d'entraînement de comparaison
- d) production du son nouveau et imitation

Le son peut être présenté par deux voies.

1. du son isolé vers le mot
2. du mot vers le son

Les explications contribuent au développement de l'auto-contrôle et de l'autocorrection. L'imitation du modèle perfectionne l'ouïe sans quoi l'apprenant ne peut pas avoir une prononciation correcte. La capacité de prononciation d'une nouvelle langue sera facilitée par:

a) la capacité d'apprendre à distinguer et à produire des sons inconnus et des schémas prosodiques (la mélodie de la phrase).

b) la capacité de produire et d'enchaîner les séquences des sons inconnus

c) la capacité de trouver comme auditeur dans la chaîne parlée la structure significative des éléments phonologique, c'est-à-dire de la diviser en éléments distincts et significatifs

d) la compréhension et la maîtrise du processus, de réception et de production des sons, applicable à tout nouvel apprentissage d'une langue.

Mais il serait faux de croire que l'acquisition de tous les sons permet une bonne prononciation. Ils s'associent pour former une chaîne à laquelle se superposent un schéma mélodique des pauses. La chaîne de la langue française est formée grâce à tels phénomènes comme l'enchaînement et la liaison. Pour développer la capacité de prononciation l'apprenant doit prononcer:

- a)** par la simple exposition à des énoncés oraux authentiques
- b)** par une imitation en cœur de l'enseignant

c) par l'entraînement de l'oreille et de prononciation

d) par la lecture phonétique à haute voix des textes adaptés

Pour développer des compétences phonétiques et de prononciation le principal est le développement de l'automatisme dans la prononciation des sons. On distingue deux groupes d'exercices:

1. Exercices de perception auditive dont le but est le développement de l'ouïe

2. Exercices productifs liés à la pratique

Pendant l'accomplissement des exercices réceptifs l'écoute doit être active et accompagné des instructions qui fixent l'attention de l'apprenant sur la particularité du phonème à étudier.

ex. 1. trouver le son donné dans le mot ou dans la série du mot prononcé par le professeur

2. écarter les phrases et distinguer les groupes rythmiques

3. écarter la phrase et trouver combien de fois tel ou tel son est rencontré.

Dans le cas des exercices de production l'imitation joue un grand rôle. Les élèves doivent écouter et produire en prêtant l'attention à l'accent, à la mélodie, à la durée des sons, répéter les phrases en ajoutant les mots soufflés par le professeur.

ex. 1. écouter et répéter après le professeur en mettant les accents, les pauses

2. répéter en élargissant la chaîne des mots

Le travail du développement de la prononciation doit se poursuivre toutes les années des études scolaires. Son efficacité peut être augmentée grâce à une large utilisation des moyens techniques de l'enseignement.

Présentation du matériel grammatical

La langue c'est un système constitué de tels éléments comme des unités lexicales. En employant des unités lexicales dans le discours, on transforme la langue en parole. Cette transformation n'est pas arbitraire, elle est soumise à un tas de règles qui régissent le fonctionnement d'une langue naturelle. La discipline étudiant les règles de fonctionnement de toute langue naturelle est appelée *grammaire*.

La tradition et les programmes scolaires, mais aussi la plupart des descriptions linguistiques, opposent la grammaire et le lexique. Il y a aussi d'autres oppositions: grammaire implicite-grammaire explicite, grammaire active-grammaire passive. Cette dernière opposition provient d'une distinction entre "grammaire de l'expression" et "grammaire de compréhension". La grammaire de l'expression devient peu à peu grammaire active et la grammaire de compréhension-grammaire passive.

La naissance de **la grammaire implicite** est due à la crise de l'enseignement grammatical qui a emmené les pédagogues à miser sur l'enseignement de la parole par la parole. De telle manière on tâche de recréer en classe une situation identique à celle

de l'apprentissage "naturel" du langage par les enfants. Mais la classe n'est pas la vie, c'est un cadre artificiel. L'apprentissage s'opère dans la vie par la répétition d'une certaine suite de signaux accoustiques simultanément à une certaine situation. L'association entre les deux se fixe dans la mémoire de l'enfant de telle manière que la situation évoque la suite des signaux accoustiques et vice-versa. L'enfant dont la mémoire est spécialement fidèle et souple pendant les premières années, apprend à parler pendant 12 heures par jour, alors qu'un élève qui à l'âge scolaire a déjà perdu en grande partie cette facilité, ne bénéficiera que d'un temps beaucoup plus restreint d'apprentissage d'une langue étrangère. D'autre part, à partir d'un certain stade de maturité intellectuelle. L'apprentissage mémoriel sans le recours aux facultés de raisonnement, n'est plus possible.

Ceci dit, on comprend que la méthode implicite de l'enseignement de la grammaire ne peut pas être la seule méthode à appliquer dans la pédagogie des langues.

Une autre méthode que la grammaire connaît depuis longtemps, c'est **la méthode déductive**. Elle nous propose la progression suivante: d'abord la règle, en caractère gras, on encadre à apprendre par cœur; puis l'exemple illustrant docilement la règle; et enfin les exercices, où les élèves doivent appliquer la règle, enfin de montrer qu'ils l'ont bien comprise. La plupart des pédagogues sont sévères à l'égard de cette méthode. D'abord parce que les grammaires existantes présentent une accumulation de règles et de contre-règles. À peine l'élève a-t-il appris la règle qu'il doit

apprendre l'exception, puis l'exception à l'exception. Et puis cette méthode ne suscite pas une activité mentale. Les élèves reçoivent une formule morte avant qu'ils se heurtent à ce phénomène grammatical dans le discours.

La troisième méthode de l'enseignement de la grammaire c'est **la méthode inductive**. Cette fois il s'agit d'une prise de conscience et non d'un dressage à un discours théorique. Cette méthode fait réfléchir sur des faits, en faisant retrouver les lois de fonctionnement par les élèves à partir d'énoncés en contexte, donc sentis comme naturels. Ces énoncés sont tirés de préférence de dialogues ou textes précédemment étudiés et suscitant une analyse quant aux certaines formes grammaticales d'expression. Une telle analyse doit amener les élèves à tirer des conclusions avant de former une règle générale. C'est-à-dire, la troisième méthode c'est la voie à partir d'un fait de la langue vers la règle grammaticale.

Le développement des compétences grammaticales

La compétence grammaticale est la connaissance de ressources grammaticales et la capacité de les utiliser. Chaque langue a son système grammatical, propre à elle-même et qui n'a rien d'identique avec les autres langues. Le français ne présente pas les mêmes difficultés pour tous les élèves. Un Italien aura moins de mal qu'un Anglais à employer de façon appropriée l'imparfait et le passé composé. Les apprenants anglais et italiens n'auront

pas tendance à oublier le verbe "être" dans une phrase simple comme "ma sœur est jolie", ce que peut arriver à un Russe ou à un Arabe. Certes, le français présente un certain nombre de particularités difficiles à peu près à tous les étrangers, donc à tous les apprenants arméniens, par exemple l'article partitif, la place de l'adjectif, le genre des noms communs, la concordance des temps ou le bon usage des propositions. Il n'en reste pas moins que seule une étude comparative des différences d'organisation entre le français et la langue d'élève peut permettre d'adopter convenablement un enseignant ou une méthode aux difficultés spécifiques de l'élève.

La grammaire de la langue peut être considérée comme l'ensemble des principes qui déterminent ou régissent la combinaison d'éléments en chaîne significative définie et marquée qu'on appelle la phrase. Généralement c'est la phrase qui sert de domaine de description grammaticale. La compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant les phrases bien formées selon ses principes et non pas de les mémoriser et produire comme des formes toutes faites.

Le choix du matériel grammatical, aussi bien que le choix du matériel lexical, connaît beaucoup de critères. En voilà quatre:

1)*critère de fréquence du phénomène dans la communication*: on choisit le matériel qu'on rencontre le plus souvent dans les textes, dans les dialogues.

2)*critère de disponibilité*: on choisit les formes grammaticales qui sont nécessaires pour l'expression immédiate (par exemple les formes de la troisième personne des verbes auxiliaires nécessaires pour les constructions *c'est. . . , ce sont. . . , il y a*, etc).

3)*critère d'interférence*: on prête une attention particulière aux formes grammaticales qui ne coïncident dans les deux langues.

4)*critère de rentabilité structurale*: il s'agit des patterns pouvant servir de base pour construire les énoncés les plus simples.

La grammaire comporte deux parties: la morphologie et la syntaxe. La morphologie contient des éléments comme affixes, préfixes, mots, parties du discours.

La syntaxe étudie l'ordre des mots ou bien des parties du discours dans la phrase avec lesquelles on exprime une idée.

En enseignant la grammaire nous commençons par des propositions simples et courtes et nous finissons par des phrases multi-professionnelles, complexes dont la structure et la longueur sont parfois illimitées.

Pour développer les compétences grammaticales et pour enseigner la grammaire il faut que l'apprenant fasse ces démarches:

1. la sélection
2. l'organisation
3. l'application
4. la progression.

Pendant l'enseignement de la grammaire il faut tenir compte les faits suivants:

- 1) liaison entre la théorie et la pratique,
- 2) approche différenciée de l'enseignant du matériel grammatical,
- 3) si le matériel grammatical est destiné à l'expression orale ou à la lecture,
- 4) la communicabilité des exercices.

Les exercices développant les compétences grammaticales

On peut dire que l'enseignement des compétences grammaticales est basé sur deux facteurs:

- 1) le développement des compétences linguistiques de grammaire,
- 2) les compétences à communiquer langagièrement, c'est-à-dire une prise de conscience des faits grammaticaux d'un part et de l'autre part le développement des automatismes dans la pratique du matériel langagier au cours des activités langagières. Le but de ces exercices est de comprendre la forme, le sens et l'emploi du matériel présenté au cours de la lecture, de l'audition et de l'autre part de former des mécanismes d'auto-contrôle. Pour pouvoir se corriger en cas d'erreur il faut surtout développer les automatismes de parler correctement et de comprendre ce qu'on dit en langue étrangère en toute situation. Pour le déve-

loppement des compétences et des automatismes grammaticaux on emploie des exercices suivants:

1. phrases ou textes à lacunes,
2. construction des phrases sur un modèle donné,
3. exercices de substitution

ex. singulier-pluriel

féminin-masculin

voix passive-voix active

4. combinaison des phrases,

5. traduction de la langue maternelle à la langue cible ou le contraire

6. exercices de questions-réponses enchaînant l'utilisation de telle ou telle structure.

La maîtrise des règles de l'accord du français pour les apprenants arméniens

Maîtriser les règles de l'accord de la langue française est une tâche assez compliquée pour les apprenants arméniens à cause de beaucoup de cas d'accord qui n'existent pas dans la langue arménienne. Présentons le plus facilement possible les cas d'accord du français.

L'accord est le fait de mettre en relation le genre (masculin ou féminin), le nombre (singulier ou pluriel), la personne (1^{re}, 2^e, 3^e) d'un nom ou d'un pronom avec un adjectif ou un verbe.

Maîtriser les règles de l'accord c'est: connaître les règles générales qui s'appliquent dans le groupe nominal et dans le groupe verbal.

Examinons d'abord les règles générales qui s'appliquent dans le groupe nominal

1) accord du nom

ex. une table-des tables

un couteau-des couteaux

un fils-des fils

un cheval-des chevaux

un travail-des travaux

un détail- des détails

2) accord de l'adjectif et du déterminant

ex. cet enfant joyeux-cette enfant joyeuse

des stylos bleus-des robes bleues

quel village-quelle surprise

Ici il ne faut pas oublier les différences de la place de l'adjectif en français et en arménien qui est encore une difficulté pour les étudiants arméniens.

3) accord du verbe

ex. les sportifs courent, le fils court, les feuilles tombaient.

Il est plus difficile de percevoir les problèmes particuliers posés notamment par:

1) les noms composés

2) les adjectifs numéraux ou les adjectifs de couleur

3) les participes passés des verbes

Examinons le cas des noms composés.

On ne peut mettre au pluriel que les éléments constitués par des noms ou des adjectifs, si le sens le permet.

Ex. des cafés restaurants (deux noms au pluriel)

des cure-dents (un verbe n'a pas de -s au pluriel + un nom qui a un -s au pluriel).

des prie-Dieu (un verbe qui n'a pas de -s au pluriel + un nom qui reste au singulier).

Examinons maintenant les noms sans articles.

Quand un nom sans article est précédé des prépositions *à*, *de* ou *en*, on ne peut le mettre au pluriel que s'il représente une réalité comptable (c'est-à-dire s'il peut avoir comme déterminant les adjectifs numéraux).

ex. des pétales de fleurs (le nom fleur est comptable)

des sac de cuir (cuir-nom non comptable)

L'accord des adjectifs

a) L'adjectif se rapportant à plusieurs noms se met obligatoirement au pluriel. Il se met au masculin quand les deux noms sont de genre différent.

ex. une femme et un homme charmants (adjectif au masculin pluriel)

b) les adjectifs de couleur suivent la règle générale de l'accord. Ils restent invariables quand l'adjectif est lui-même complété par un autre adjectif ou par un nom.

ex. des tissus rouge sombre

Les adjectifs de couleurs restent invariables quand l'adjectif est issu d'un nom.

ex. des joues cerise.

c) Les adjectifs numéraux cardinaux (un, deux, trente, mille...) sont invariables. Mais *vingt* et *cent* prennent cependant la marque du pluriel.

ex. quatre-vingts, trois cents

Mais il ne prennent pas la marque du pluriel quand ils sont suivis d'un autre adjectif numeral.

ex. quatre-vingt-dix

trois cent trente

Examinons maintenant l'accord dans le groupe verbal.

1. L'accord du verbe

a) L'accord avec plusieurs sujets

Le verbe se met au pluriel quand il a deux sujets singuliers coordonnés.

ex. Cette fenêtre et cette porte s'ouvrent difficilement.

Quand les deux sujets représentent des personnes différentes. C'est la première personne qui l'emporte sur les deux autres et la 2^e qui l'emporte sur la troisième.

ex. Toi et moi sommes amis.

Ici il est à noter qu'il n'y a pas beaucoup de problèmes pour les apprenants arméniens.

b) L'accord de l'attribut

L'attribut (l'adjectif ou le nom) suit les règles générales d'accord de l'épithète.

ex. Ces femmes et ces hommes sont ambitieux.

c) L'accord du verbe être avec attribut

Quand le verbe être a pour sujet le pronom ce et se construit avec un attribut au pluriel, il se met généralement au pluriel (mais le singulier s'emploie dans les expressions figées).

ex. Ce sont des gens charmants.

C'étaient des enfants pleins de gaieté.

C'est trois heures qui sonnent.

2. L'accord du participe passé

a) L'accord avec l'auxiliaire être

Le participe passé employé avec l'auxiliaire *être* s'accorde en genre et en nombre avec le sujet du verbe.

ex. Ils sont partis.

b) L'accord avec l'auxiliaire avoir

Le participe passé employé avec l'auxiliaire avoir ne s'accorde jamais avec le sujet du verbe.

ex. Elles ont mangé.

Mais il s'accorde en genre et en nombre avec un complément d'objet direct (COD) quand celui-ci le précède, c'est-à-dire dans les trois cas suivants:

1. Quand le COD est un pronom personnel

ex. Elles étaient là hier; je les ai vues.

2. Quand le COD est un interrogatif

ex. Quels amis as-tu rencontrés?

3. Quand le COD est un pronom relatif

ex. La nouvelle que tu m'as apprise, m'a beaucoup ému.

A la fin examinons quelques cas particuliers.

1. Cas des verbes pronominaux

Le participe passé des verbes réfléchis (le sujet exerce une action sur lui-même) ou réciproques (chacun des sujets exerce

une action sur l'autre) s'accorde avec le pronom réfléchi quand celui-ci est complément d'objet direct.

ex. Elle s'est coupée (verbe réfléchi-COD=doigt _____ pas d'accord)

Ils sont dit des injures (verbe réciproque-COD=injures _____ pas d'accord)

Ils se sont vus (verbe réciproque-se=COD _____ accord)

Ils se sont nui (verbe réciproque-se=COI, pas d'accord)

Le participe passé des verbes pronominaux dont le pronom n'est pas analysable (il n'est ni COD ni COI) ni séparable du verbe s'accorde avec le sujet.

ex. Ils se sont aperçus de leurs erreurs (verbe s'apercevoir)

2. Les verbes impersonnels

Le participe passé est toujours invariable.

ex. Les chaleurs qu'il a eu cet été.

Le participe passé suivi d'un infinitif

Il s'accorde avec le COD qui précède si celui-ci est en même temps sujet de l'infinitif.

ex. Les musiciens que j'ai entendus jouer (que=sujet de jouer)

Au contraire il reste invariable si le COD qui précède est complément de l'infinitif.

ex. La pièce que j'ai vu jouer (que=COD de jouer)

Présentation du matériel lexical

La présentation du matériel lexical commence par la sémantisation des unités lexicales et des locutions. Sémantiser un mot, cela veut dire révéler son sens par de différents procédés. Tous ces deux procédés peuvent être résumés:

1. les procédés de la traduction. Ce sont les procédés les plus simples, mais ils se heurtent à une certaine opposition. Les adversaires de la sémantisation par les procédés de la traduction disent que chaque langue forme un tout unique et qu'elle découpe l'expérience humaine d'une manière spécifique. Ses signifiés (les objets auxquels renvoient les mots) n'étant jamais exactement superposables, il ne peut donc pas y avoir de traduction mot à mot ou des équivalents plus ou moins approximatives. On dit aussi que les procédés de la traduction lient les mots de la langue étrangère aux mots de la première langue au lieu de les lier aux signifiés. Il en résulte de fausses structures grammaticales, un faux emploi des mots étrangers dans le discours.

Les partisans de la sémantisation par la traduction y font des objections:

a) il y a beaucoup de mots et surtout de groupes de mots qui coïncident avec le sens de mots et de groupes de mots d'une autre langue.

b) un mot présenté à l'élève sans traduction est toujours traduit dans la tête de l'élève.

1. les procédés audio-visuels,
2. les procédés s'appuyant sur la situation,
3. les procédés s'appuyant sur le contexte,

4. les procédés s'appuyant sur l'explication.

L'enseignement de l'orthographe

L'orthographe c'est l'art d'écrire correctement. L'orthographe de chaque langue résulte d'un ou plusieurs critères. Il est à noter les critères suivants:

-critère phonétique qui exige la réalisation dans l'orthographe des rapports existant entre les phonèmes et les lettres. C'est-à-dire quand l'orthographe correspond à la prononciation.

ex. la mer, le mur, sur, par

-critère morphologique d'après lequel les formes grammaticales sont exprimées par l'écrit.

ex. j'irai, tu iras, il ira

je prends, tu prends, il prend

-critère idéographique réalisé à son plein dans la langue écrite chinoise où on observe les rapports entre les notions et les signes conventionnels au lieu des rapports entre les phonèmes et les graphèmes. Dans la langue française il n'y a que quelques traces de critères incarnés dans les accents, indiquant le sens des mots.

ex. où, dû

-critère étymologique ou historique qui se manifeste dans les langues gardant l'orthographe des temps anciens au détriment des transformations survenues dans la prononciation.

ex. temps-tempus

fenêtre-fenestra

loup-lupus

Il est évident qu'une orthographe basée sur le critère phonétique est la plus facile. Malheureusement ce n'est pas le cas du français dont l'orthographe est tout d'abord la manifestation du critère historique.

L'orthographe des mots possède trois fonctions essentielles:

- a) elle transcrit les consonnes et les voyelles
- b) elle marque les relations grammaticales qui unissent les mots entre eux
- c) elle permet, dans certains cas, de distinguer les mots de prononciation identique (homonyme)

Pour enseigner l'orthographe française on s'inspire de deux approches:

La première approche vise l'orthographe de grammaire. Par exemple, l'orthographe de grammaire nous dit quelles sont les terminaisons des adjectifs au féminin, celles des verbes aux temps différents.

Pour assimiler l'orthographe de grammaire on prévoit toute une série d'exercices d'explication, comme:

- former le pluriel des noms et des adjectifs
- transformer les adjectifs masculins au féminin
- combler les lacunes dans les propositions
- conjuguer les verbes aux temps indiqués

La deuxième approche, visant l'orthographe d'usage, est basée sur les phénomènes de la mémorisation susceptibles d'alléger

la rentation de l'écriture de certains mots à la mémoire. A cet effet on utilise de petites règles qui doivent de préférence être trouvées par les élèves eux-mêmes:

-la lettre "q" est toujours suivie de "u"; ex. *quatre, quartier*
expection. cinq, coq

-devant les lettres "b" et "p" on écrit "m", au lieu de "n". ex.
bombe, lampe, camp
expection. bonbon

- la plupart des mots qui commencent par les lettres "ap",
"af ", doublent la consonne.

exception. *Après, apte, apercevoir, aplatir, apéritif, apostrophe, afin, africain, Afrique.*

Quand les petites lettres font défaut, on a recours à la mémorisation mécanique. Par exemple, pour retenir l'orthographe du mot "automne", on compare les autres cas de l'écriture des sons nasaux et on met en relief la lettre "m" dans le mot "automne".

La mémorisation mécanique peut-être aussi aidée par la création de toute sorte d'associations. On peut s'appuyer sur les homophones.

ex. la mer-la mère-le maire
maître- mettre-mètre

On peut aussi avoir recours aux explications de l'étymologie d'un mot:

ex. testa-teste-tête

beau coup-beaucoup

Comprendre les principes de base qui fondent l'orthographe, c'est arriver à saisir:

a) les relations qui existent entre les sons prononcés et les lettres écrites

b) les particularités de l'écriture qui compliquent ces correspondances et sont sources de difficultés multiples.

Comprendre les principes de l'orthographe

La difficulté de l'orthographe française provient de l'écart qui existe entre la prononciation des mots et leur écriture.

L'alphabet que nous utilisons se compose de 26 lettres différentes, mais il y a, en français, 37 sons distincts, ou phonème:

16 voyelles, 3 semi-voyelles, 18 consonnes.

Un phonème peut être représenté par une ou plusieurs lettres de l'alphabet:

- la voyelle / o/ s'écrit o dans le *pot*, mais eau dans *seau*.
- la consonne / f/ s'écrit f dans *film*, mais ph dans *photo*.

Inversement, une lettre (ou un groupement de lettres) peut correspondre à des phonèmes différents:

- la lettre c se prononce / k/ dans *canif*, mais / s /dans *cela*.
- les lettres ch se prononcent /ʃ/ dans *chat*, mais /k/ dans *orchestre*.

Comprendre les principes de base qui fondent l'orthographe, c'est arriver à saisir:

- les relations qui existent entre les sons prononcés et les lettres écrites;
- les particularités de l'écriture qui compliquent ces correspondances, et sont sources de difficultés multiples.

C'est intéressant de citer Molière.

"Apprenez-moi l'orthographe"

Maître de philosophie. - *Que voulez-vous donc que je vous apprenne?*

Monsieur Jourdain. - *Apprenez-moi l'orthographe.*

Maître de philosophie. - *Très volontiers. (...) Pour bien suivre votre pensée et traiter cette matière en philosophe, il faut commencer, selon l'ordre des choses, par une exacte connaissance de la nature des lettres et de la différente manière de les prononcer toutes. Et là-dessus j'ai à vous dire que les lettres sont divisées en voyelles, ainsi dites voyelles parce qu'elles expriment les voix; et en consonnes, ainsi appelées consonnes parce qu'elles sonnent avec les voyelles, et ne font que marquer les diverses articulations des voix.*¹

I. Les relations entre les sons prononcés et les lettres écrites

1. *L'orthographe des sons voyelles*

Quelques correspondances difficiles

¹Molière, Le Bourgeois gentilhomme(1679)

Sons voyelles	Écriture correspondante
/ɛ/	e, è ou ê : <i>belle, troisième, chêne, ...</i> mais aussi ai, ei : <i>vrai, peigne...</i>
/i/	i : <i>rire, je lis...</i> mais aussi y : <i>abbaye, pays</i> , les mots issus de radicaux ou de préfixes grecs
/o/	o, ô : <i>rose, dôme...</i> mais aussi au, eau : <i>journaux, eau...</i>
/ɛ̃/ (voyelle nasale)	in, im : <i>indigne, important...</i> mais aussi ain, aim, ein : <i>vain, essaim, plein...</i> et yn, ym : <i>larynx, thym...</i>
/i/ (semi-voyelle)	à l'initiale des mots: i (<i>iode</i>); hi (<i>hiérarchie</i>); y (<i>yeux</i>); à la finale des mots: il (<i>conseil, travail</i> , noms masc.); ill devant un e muet (<i>paille, fouille</i> , noms fém.)

✓ Le son voyelle /e/ en position de finale s'écrit:

-**er** ou **é** dans la conjugaison des verbes à l'infinitif: **er**-*chanter, blesser, inviter...*, ou au participe passé: **é** (fém. **ée**)-*j'ai chanté; un blessé, une invitée;*

- **é** dans les noms féminins en **-té** ou **tié**: *cité, acuité, velléité, pitié, amitié...* sauf dans les mots exprimant le contenu d'une chose, comme *charretée* et dans *butée, dictée, jetée, montée, pâtée, portée;*

-**ée** dans quelques noms masculins (notamment issus du grec): *lycée, musée, trophée, apogée, athée.*

1. L'orthographe des sons consonnes

Quelques correspondances difficiles

Sons consonnes	Ecriture correspondante
<i>/s/</i>	ss entre deux voyelles et devant le <i>e</i> final: <i>tousse...</i> mais aussi c, ç, sc : <i>cent, cidre, glaçon, scélérat...</i> Et t (suivi d'un <i>i</i> dans de nombreuses syllabes finales): <i>nation, partiel...</i>
<i>/z/</i>	s (entre deux voyelles): <i>ruses, raser...</i> mais <i>douze, dixième...</i>
<i>/ks/</i>	x (taxi), xs (excès), cs (tocsin), cc (accéder), ct (action)
<i>/gz/</i>	x (exact, examen), xh (exhaler, exhaustif).

✓ Le son consonne / g/ s'écrit *gu* devant *e* et *i* (*rigueur, languir*), et *g* dans les autres cas (*gare, goret*).

✓ Les sons consonnes /k/ et /g/, dans les syllabes finales des verbes, s'écrivent *qu* et *gu*: *fabriquer, fatigue*.

On distinguera ainsi:

fabriquant (participe présent du verbe) et *fabricant*(nom);

fatigant (participe présent du verbe) et *fatigant* (adjectif);

éduquer (verbe) et *éducation* (nom), etc.

II. Les particularités de l'écriture

1. Les signes orthographiques

Les accents

✓ accent aigu: é = /e/

- l'intérieur des mots: *s'étonner, appréhender...*

- en position de finale: *chanté, blessé*

✓ accent grave: è = /ɛ/

-sur e: *chèque, mère...* mais aussi sur a (préposition à, *au-delà, voilà...*) et l'adverbe relatif-interrogatif *où*.

✓ accent circonflexe: ê = /ɛ/

-sur e: *chêne, forêt...* mais aussi sur o (*côte, tôt*), î (*dîner, gîte*), a (*appât, pâle*), u (*piqûre, mûrir*).

Il ramplace souvent une lettre disparue: *forêt/forestier; hôte/hospitalité*.

Les signes auxiliaires

✓ le tréma

Il distingue phonétiquement deux voyelles qui se suivent et se place sur la seconde:

- i: *hair, héroïque...*

- e: *canoë, Noël...*

✓ la cédille

Elle note la prononciation /s/ de la lettre c devant les voyelles autres que e et i:

-ça: *perçant*.

-ço: *rançon*.

-çu: *déçu*.

✓ le trait d'union

Il réunit, dans certains cas: les mots composés, les nombres; le verbe et les pronoms (à l'impératif et dans les inversions):

-*arc-en-ciel, beaux-arts, chef-d'œuvre* (mais: *compte rendu*);

-vingt-sept; quatre-vingts (mais: cent vingt);

-crois-moi; dis-le; va-t-en; vas-y; dit-il.

2. Les difficultés orthographiques

Les consonnes muettes

✓ en position finale:

- **d, s, m, b, t**: *accord, brigand, pied, excès, temps, parfum, surplomb, petit....*

➤ Pour les retrouver, s'efforcer de chercher un mot dérivé: *brigand /brigandage; excès /excessif; petit /petite, petitesse.*

-certaines consonnes s'expliquent par l'étymologie: *pied /latin, pes, pedis; temps / latin, tempus.*

✓ à l'intérieur d'un mot:

- H: *abhorrer, adhérent, bonhomme, compréhensif, incohérent, rhabiller....*

- M: *automne, condamner, damner....*

- P: *baptême, compte, dompter, sculpter, sept....*

➤ Pour les retrouver, s'efforcer de décomposer le mot (*bonhomme; r-habiller*), ou de trouver un dérivé (*sept / septuagénaire*)....

- Certaines consonnes s'expliquent par l'étymologie: *damner /latin, damnare.*

-

Les consonnes doubles

✓ Après les sons voyelles /e / et / ε /, quand le e n'est pas accentué:

-/e/: *cesser, errer, effroyable....*

-/ε/: *caresse, gazelle, mettre...*

✓ Jamais après une voyelle portant un accent:

- comparer *bâtir* et *battre*; *éraflure* et *errance*; *hôte* et *hotte*....

✓ souvent entre deux voyelles:

- *dessiner, sottise, village*, verbes du 2^e groupe (*nous finissons*)...

Attention aux dissymétries possibles. Comparer:

- *battre, combattre* et *bataille, combatif*;
- *donner, pardonner* et *donateur, donation*;
- *homme, hommage* et *homicide, bonhomie*;
- *honnête, déshonneur* et *honorable, honoraire*;
- *raisonnable, rationnel* et *rationaliser, rationalisme*;
- *sonner, raisonner* et *sonore, consonance, résonance*...

Les groupes de consonnes: ch, ph, th

Ils s'expliquent par l'origine grecque de certains mots:

-CH: *archéologie, psychologie, technique*....

-PH: *morphologie, philosophie, phonétique*....

-TH: *anthropologie, théâtre, théologie*....

L'enseignement de la graphie

L'enseignement de l'écriture commence par l'assimilation de la technique de l'écriture qui se compose de la graphie, de l'orthographe et de l'expression écrite.

La graphie c'est la représentation écrite des sons d'une langue quel que soit le type de représentation adoptée. L'objet de l'enseignement de la graphie est l'emploi des signes écrits, c'est-à-dire du système graphique de la langue cible. Contrairement à la notion d'orthographe, la notion de graphie n'implique pas de référence nécessaire à la notion de norme. Quand on parle de l'entraînement à la graphie on désigne la pratique d'exercices permettant à un locuteur de reproduire les caractères et conventions graphiques à une langue.

Le système graphique d'une langue comprend des unités graphiques, des signes orthographiques, des lettres, des groupes de lettres. L'organisation de l'entraînement à la graphie doit tenir compte de la corrélation existant entre les sons et les lettres.

L'enseignement de la graphie du français pour les apprenants arméniens qui commencent l'apprentissage de troisième langue, est encore plus difficile, parce qu'il connaît l'arménien, le russe, mais évidemment les connaissances ne sont pas égales.

Il y a des lettres et des sons qui n'existent pas dans la langue maternelle, ainsi que les sons nasaux et beaucoup d'autres difficultés.

En somme, les difficultés de l'assimilation de la graphie française sont les suivantes:

-les mêmes lettres de deux langues(français et arménien) désignent des phonèmes différents.

ex. u-u, h-h, p-p, j-j

-les lettres peuvent être polysémiques:

ex. centre-corps, genre-gare

-la graphie de certaines lettres se ressemblent:

ex. O-Q, q-g

L'ordre de la présentation des lettres est un problème à résoudre. Mais on recommande de commencer par les voyelles **a, o, e, i** pour passer aux lettres qui leur ressemblent.

Parmi les exercices à recommander pour l'assimilation de la graphie il est à citer:

-copier des lettres ou leurs éléments

-écrire des lettres dans l'ordre alphabétique

-copier des mots, d'après les modèles écrits au tableau ou dans les cahiers

-initier à la créativité par des manipulations appropriées avec des cartons portant les inscriptions des lettres. Par exemple, faire les paires des lettres majuscules et minuscules.

Les particularités de la lecture comme activité de réception visuelle

Citons d'abord trois définitions de la lecture:

1) action d'identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien entre ce qui est écrit et ce qui est dit.

2) émission à haute voix d'un texte écrit. Le passage du code écrit au code oral suppose la connaissance des lois régissant cette transposition.

3) action de parcourir des yeux ce qui est écrit pour prendre connaissance du contenu.

La lecture est considérée tout d'abord comme une source d'information et notre but final est la compréhension sans traduction. Il est important de noter que la lecture en langue étrangère a l'importance indicative et instructive. Pendant la lecture d'information on pénètre non seulement par le canal visuel, mais aussi auditif.

Pour lire, le lecteur doit être capable de:

1) reconnaître le graphisme, c'est-à-dire saisir la corrélation grapho-phonétique entre les sons, les lettres, les groupes de lettres

2) identifier le message linguistique, c'est-à-dire saisir les liens entre les mots et les phrases

3) percevoir le texte écrit

4) interpréter le message dans le contexte

L'apprenant doit posséder les aptitudes suivantes:

a) visuelle

b) orthographique

c) linguistique

d) sémantique

e) cognitive

Outre cela, le lecteur doit pouvoir former des hypothèses, deviner et continuer la lecture. La technique de la lecture et la compréhension de l'information dépendent du développement de ces automatismes.

Pour les apprenants qui ne lisent pas bien en langue étrangère, on applique la lecture à haute voix qui ne sert qu'à exercer à la prononciation et à l'intonation.

Quant à la lecture silencieuse, ici il y a la manifestation de l'activité verbale sous forme du discours intérieur.

Comme la vue joue un grand rôle dans la lecture, ici on va parler du champ de lecture. On appelle champ de lecture l'extrait que le lecteur saisit d'un coup de regard. Au début de l'apprentissage le champ de lecture est très petit. On commence par des syllabes, ensuite on passe aux mots, aux groupes de mots, aux propositions.

Les types de lecture

Comme nous savons, la lecture est considérée tout d'abord comme une source d'information. L'utilisateur de la langue lit afin de comprendre l'information globale, particulière, détaillée ou l'implicite du discours. Le but de la lecture en langue étrangère est de préparer un lecteur autonome qui applique plusieurs stratégies de lecture selon le but qu'il se fixe. Lorsqu'il atteint le niveau requis de la compréhension, il pratique l'écrémage(mot qui vient du mot anglais *skimming*-séparer la crème du lait) pour

saisir l'idée générale du texte, ensuite il peut pratiquer le balayage (lecture en diagonal), s'il cherche certains points spécifiques et après cela il peut passer à une lecture plus fine pour comprendre les détails.

Il y a quatre types de lecture:

1) *Lecture de compréhension* dont le but est d'avoir une imagination générale sur le texte et décider si on a besoin de ce texte, s'il faut continuer la lecture ou non.

Pour cette lecture l'apprenant doit avoir des savoir-faire perfectionnés et un certain minimum du matériel linguistique assimilé. La vitesse de cette lecture entre 500-600 mots/minute. Cette lecture est rapide et pour développer les compétences, il est préférable d'utiliser des textes dont les titres ne disent rien sur le contenu ou bien des textes sans titre. Pour cette lecture on emploie les procédés suivants:

- trouver dans le texte la partie parlant de tel ou tel sujet, phénomène
- définir le thème de l'article, du texte.

2) Le but de *lecture de compréhension particulière* est de savoir le contenu concret du texte et de fixer son attention sur le déroulement des événements et des informations principales. La vitesse de cette lecture est entre 150-190 mots/ minute.

3) Dans *la lecture en détails* la perception du contenu est de 100%. La vitesse de cette lecture est entre 50-60 mots/minute.

Ce type de lecture concerne l'analyse du texte et du matériel linguistique. La lecture est lente, accompagnée de relecture de certaines parties, de reproduction du texte dans le discours in-

térieur, parfois à haute voix. Pour la lecture en détails on emploie de petits textes dont le contenu est intéressant, mais qui contiennent des difficultés linguistiques. Pendant cette lecture on commence par l'écrémage (lecture rapide du titre), puis on fait le balayage (lecture des premières et dernières phrases, pour savoir de quoi il s'agit).

Puis on passe à la lecture individuelle qui est plus attentive et détaillée. S'il y a des difficultés on se met à faire l'analyse du matériel linguistique.

4) On appelle le quatrième type de lecture *l'implicite de lecture* ou lecture de compréhension de l'implicite (de recherche). Le but de cette lecture est de chercher ou de trouver les faits concrets dont on a besoin dans le texte. Dans cette lecture le thème et le contenu sont déjà connus, et il faut trouver l'information concrète et nécessaire, trouver la partie où l'on parle de tel ou tel événement, retenir les données concernant l'idée principale.

Après on peut contrôler:

- a) la perception du contenu
- b) la perception et la compréhension linguistiques
- c) la technique de la lecture

Quelques problèmes du développement des capacités de lecture

La lecture est un apprentissage qui se perfectionne par le contact avec les textes les plus divers (littéraire ou non littéraire)

et qui s'exerce en fonction d'objectifs précis, allant du simple survol d'un texte à son étude approfondie. Apprendre à bien lire, c'est d'abord apprendre à déchiffrer des suites de caractères écrits. Pour un apprenant arménien qui commence l'apprentissage d'une troisième langue, le processus devient plus difficile, parce qu'il connaît l'arménien, le russe, mais évidemment les connaissances ne sont pas égales. Il y a des problèmes avec des lettres et des sons qui n'existent pas dans la langue maternelle. Mais l'activité de déchiffrement ne représente qu'une première étape: la véritable lecture suppose la compréhension globale d'un texte. Pour apprendre à bien lire, il faut

a) développer et entraîner les capacités que la lecture met en œuvre: exercer sa vision et sa compréhension.

b) adapter sa lecture à la nature des textes et aux objectifs recherchés

Ici, il est à propos de citer les paroles de Sartre: "Vingts fois je relus les dernières pages de Madame Bovary; à la fin, j'en savais des paragraphes entiers par cœur sans que la conduite du pauvre veuf me devînt plus Claire; il trouvait des lettres, était-ce en raison pour laisser pousser sa barbe? Il jetait un regard sombre à Rodolphe, donc il lui rendait rancune –de quoi au fait? J'aimais cette résistance coriace dont je ne venais jamais à bout; mystifié, fourbu, je goûtais l'ambiguë volupté de comprendre, sans comprendre: c'était l'épaisseur du monde; le cœur humain dont mon

grand-père parlait volontiers en famille, je le trouvais fade et creux partout sauf dans les livres".²

Comment exercer sa vision et sa compréhension?

1. La vision

a) lire avec des lèvres ralentit considérablement la progression; on ne peut pas en effet prononcer qu'un seul mot à la fois, tandis que l'œil peut découvrir plusieurs mots en même temps. La lecture visuelle et silencieuse permet d'avancer trois fois plus vite que la lecture à haute voix.

b) reconnaître les mots à leur "silhouette"

Un mot n'est pas de la somme de ses lettres, mais d'un sens que nous percevons globalement. L'identification des mots par leur forme permet de lire aussi vite un mot de trois lettres qu'un mot de dix lettres. La précision du regard doit permettre de différencier les mots qui se ressemblent (les homonymes et les paronymes).

c) élargir son champ de vision

L'œil procède par arrêt successif le long de la ligne du texte. Pour une lecture efficace il faut saisir le maximum de mots à chaque arrêt(entre 5 et 10 mots).

2. La compréhension

Comprendre le sens d'un texte, c'est percevoir rapidement son unité. Pour cela, il faut:

²J. P. Sartre, Les Mots, Ed. Gallimard, 1964

a) regrouper les mots

La pensée doit saisir des ensembles significatifs (groupe de mots ou phrases) et non s'attarder sur le détail de chaque expression)

b) progresser dans le texte

L'arrêt sur un mot difficile ou inconnu interrompt le cheminement de la pensée. On recourt au dictionnaire seulement en fin de lecture, si la suite du texte n'a pas éclairé le sens de ce mot.

c) Saisir une logique générale

Le sens d'un texte se construit peu à peu. Il est inutile de s'entêter sur un passage difficile avant d'avoir lu l'ensemble du texte.

Essayons maintenant d'examiner comment adapter la lecture à la nature des textes et à ses objectifs.

On ne lit pas de la même manière un poème, un roman ou un article d'encyclopédie. La nature des textes (littéraires ou d'information) et les objectifs que l'on se fixe déterminant le mode de lecture: la lecture totale et la lecture partielle.

I. La lecture totale

Examinons d'abord le cas des textes d'information. L'intérêt de ces textes réside dans le message qu'ils délivrent.

On adoptera une démarche privilégiant la synthèse.

a) Procéder à un parcours de l'ensemble du texte, en repérant les grandes divisions(parties, chapitres...) et en étant attentifs aux titres, aux sous –titres, aux paragraphes introducteurs et aux conclusions.

b) Faire une lecture globale rapide, en évitant les retours en arrière, les arrêts sur les mots difficiles ou inconnus, s'efforcer de résumer le sens général en quelques phrases.

c) Procéder à une relecture détaillée des différentes parties du texte:

- en recherchant dans le dictionnaire le sens des mots inconnus
- en relevant les mots importants
- en notant les mots de liaison et les enchaînements d'idées
- en reformulant en quelques phrases le contenu de chaque partie

Maintenant essayons d'examiner la lecture des textes littéraires. Leur richesse intellectuelle implique des modes de lecture variées. Avant d'aborder une œuvre, il faut déterminer pourquoi on la lit et définit les points auxquels on s'accordera une attention particulière, en se fixant des objectifs d'abord simples, puis de plus en plus élaborés.

Ici, il est à propos de présenter un exemple de la lecture d'un roman ou d'une pièce de théâtre sur des objectifs progressifs.

Objectif 1 –Un résumé- la connaissance du déroulement de l'intrigue (le parcours narratif accompli par le héros, son succès ou son échec), des personnages principaux (le héros, ceux qui l'entourent, l'aident ou s'opposent à lui).

Objectif 2 -Une mise en perspective-l'étude de l'œuvre comme document possédant une valeur historique et sociologique (concernant l'époque directe, la situation sociale des personnages)

Objectif 3- Une évaluation –l'étude de la forme narrative de l'œuvre (l'alternance entre le récit et la description, la valeur des dialogues); de l'intérêt stylistique (l'utilisation du langage, la valeur des mots employés).

Une fiche de lecture portant sur un roman, une pièce de théâtre ou même un essai, agence un certain nombre d'information et les rassemble selon un ordre logique et progressif. Elle adopte en général trois sortes d'indications

- a) des informations d'ordre bibliographique
- b) des informations concernant portant sur la nature de l'œuvre
- c) des informations l'intérêt de l'œuvre pour la lecture d'aujourd'hui

Voilà l'exemple d'une fiche de lecture concernant " Le Colonel Chabert" de Balzac³.

Contenu de l'œuvre

Thème général: Dans la France de Restauration, en 1819, le destin tragique d'un ancien colonel de l'Empire.

Résumé de l'intrigue

1. "Une étude d'avoué" Février 1819. Le colonel Chabert, laissé pour mort sur le champ de bataille après la victoire d'Eylau (1807), revient en France au bout de huit ans. Sa femme,

³H. de Balzac; Le colonel Chabert, Paris, 1844

remariée au compte Ferraud, refuse de le reconnaître. Il vient s'adresser à l'avoué Derville pour réclamer la justice.

2. "La transaction". Trois mois après, Derville tente une transaction entre les parties intéressées. Jouant la comédie, la comtesse Ferraud essaie de tendre un piège à son ancien mari pour éviter de lui rendre une partie de sa fortune. Celui-ci découvre qu'on se joue de lui, et désespéré, renonce à la lutte, en décidant de disparaître à jamais.

3. "L'hospice de la vieillesse". Epilogue, vingt ans après Derville retrouve Chabert dans un hospice où ce dernier mène une vie misérable.

Les personnages

1. Les personnages principaux

a) Les deux protagonistes: Chabert, qui s'efforce de retrouver son identité perdue, honnête et idéaliste, la comtesse Ferraud, prête à tout pour sauvegarder sa situation sociale, dénuée de tout scrupule.

b) un médiateur; Derville, jeune avoué, intègre et dévoué.

2. Les personnages secondaires

Les hommes de loi; Les clerks de l'étude de Derville, Godeschal, ancien clerk de Derville et son ami; Delbecq, homme de loi sans scrupule, au service de la comtesse, le compte Ferraud qui demeure à l'arrière –plan, Vergninaud, ancien soldat de Napoléon, resté fidèle à Chabert.

II. La lecture partielle

C'est le mode de lecture à utiliser quand on doit parcourir un grand nombre de documents(par exemple, pour préparer un ex-

posé) ou effectuer des recherches sur un sujet précis. L'objectif est de dégager rapidement l'idée principale de chaque texte.

- Découper le texte en grandes unités (parties, paragraphes) à l'intérieur desquelles on distingue l'essentiel de l'accessoire.

- Dans un paragraphe: prendre en compte l'enchaînement du raisonnement et laisser de côté les exemples.

- Dans une phrase: prendre en compte la structure grammaticale de base et laisser de côté la structure secondaire (appositions, compléments circonstanciels).

Ensuite il faut faire une recherche précise, sélectionner des informations. L'objectif est de ne lire que les passages qui concernent précisément le sujet d'étude.

- Définir le mot clé (ou la notion) qui résume l'objet de la recherche.

- Repérer dans les documents parcourus les mots ou les expressions synonymes de ce mot clé ou appartenant au même champ lexical. Par exemple:

a) champ lexical de la couleur: rouge, vert, jaune, bleu, rose....

b) champ lexical du vocabulaire de l'habitation: maison, immeuble, villa, cabane, hutte, paillote....

c) champ lexical du vocabulaire de la justice:

noms: juge, juré, jugement, procès, tribunal

adjectifs: juste, équitable, intègre, droit, loyal

verbes: juger, accuser, défendre, témoigner, blamer, condamner

- Retenir les passages qui développent ces mots.

La lecture est considérée tout d'abord comme une source d'information. Pour apprendre à bien lire, il faut tenir compte:

a) De quel livre s'agit-il? (un roman, un compte, un recueil de nouvelles....)

b) Pour quelle raison lit-on? (pour se distraire, pour découvrir une œuvre littéraire)

c) Quelle démarche faut-il adopter? (une lecture intégrale, une lecture sélective, une lecture globale, une lecture précise).

Tâches

Au cours des années de scolarisation l'apprenant doit accomplir de nombreuses tâches linguistiques afin de faire face aux exigences des situations qui surgissent dans différents moments et dans différents domaines. C'est pourquoi il faut également amener les apprenants sur leur besoin en thèmes de communication pour qu'ils puissent prendre conscience de leur apprentissage et autonomie. Dans le domaine d'éducation on peut distinguer les tâches que l'apprenant réalise comme utilisateur et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant, car ces tâches font partie du processus d'apprentissage. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières.

a) des tâches créatives (composer un puzzle, dessiner ses impressions)

b) des tâches exigeant des solutions des problèmes, comme l'écriture créatives, des rédactions

c) échange courant ou l'interprétation d'un rôle dans une pièce

d) la participation à la discussion ou la soutenance d'une mémoire

L'utilisation de la langue pour un jeu pour la créativité joue un très grand rôle dans l'apprentissage et le perfectionnement. Pour cela on peut employer les jeux oraux et écrits, comme les images, les charades, les mots croisés. La communication fait une partie intégrante des tâches dans lesquelles les participants s'engagent en interaction, réception, production, méditation, compréhension.

Les types des tâches ou d'activités similaires constituent l'unité centrale des programmes et des manuels scolaires, d'expérience d'apprentissage en classe et des tests selon le but, s'il s'agit d'apprendre ou d'enseigner. Les tâches proches de la vie réelle qui sont appelées aussi "cibles" ou "de répétition" sont choisies en fonction des besoins des apprenants hors de la classe. D'autres types de tâches ou d'activités plus spécifiquement "pédagogiques" sont fondées sur la nature spéciale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de la classe. Ici on emploie des jeux de cible. Ces tâches de type pédagogiques visent à impliquer des apprenants dans une communication réelle. Dans une tâche communicative l'accent est mis sur le succès de l'exécution de la tâche. Au centre du processus est le sens. Mais

outre le sens, l'intérêt de la performance porte aussi sur la façon dont le sens est compris, exprimé, négocié pour que les apprenants réalisent leurs intentions communicatives. La réussite de l'exécution de la tâche dépend:

1. de la familiarité de la tâche
2. des aptitudes de l'apprenant
3. de la confiance de l'apprenant en soi-même
4. du degré de la difficulté de la tâche
5. des ressources linguistiques de l'apprenant
6. du degré de l'aide apporté à l'apprenant
7. du temps pour la préparation et pour l'accomplissement de la tâche

Planification scolaire et organisation de leçon

Une des voies les plus sûres qui mènent les apprenants à l'assimilation des connaissances est un travail régulier, conforme à un plan établi d'avance. Ce point a une très grande importance, car seul un travail d'après un plan bien médité permet au professeur d'organiser ses leçons et de réaliser les buts assignés par le programme.

L'enseignement des langues dans les écoles secondaires est divisé en 3 étapes, liées réciproquement dont chacune a son but, son matériel linguistique, son système des leçons, les méthodes et les principes d'enseignement. Dans les écoles arméniennes on distingue 3 étapes: élémentaire, moyenne et supérieure. Lors de

l'étape élémentaire la compréhension orale précède l'expression orale et la lecture précède l'écriture.

On commence l'étude de la langue par la pratique de l'activité verbale. Le cours oral d'introduction permet de former une prononciation correcte et de développer les automatismes de production et de réception. A cette étape l'activité des apprenants est audio-orale. Le seul procédé que l'apprenant sait et emploie c'est la réception et l'imitation. Parallèlement l'enseignant attire l'attention des apprenants à la prononciation et à l'imitation. Le professeur enseigne à l'apprenant l'articulation des sons, la corrélation entre les sons et les graphies, les syllabations pour que l'apprenant n'applique pas ses compétences inadéquates acquises pour la langue maternelle. L'appui visuel et la série des images insérées dans les manuels, ainsi que les objets, les schémas, tel ou tel jouet que le professeur apporte dans la classe joue un très grand rôle.

Le professeur enseigne la phonétique, les compétences de prononciation surtout par voie d'imitation avec un travail minutieux, créatif et systématique qui se complique et se développe au fur et à mesure d'une étape à l'autre. Aussi, faut-il avoir un plan établi d'avance.

Différents genres de plans d'étude

Dans l'enseignement des langues vivantes, comme dans l'enseignement des autres disciplines, on dresse les plans suivants:

1. plan calendrier
2. plan d'une série de leçons (plan thématique)

3. plan de chaque leçon (plan du jour)

Pour que le plan soit réussi, il faut tenir en considération:

- a. les programmes en vigueur,
- b. les manuels et le matériel didactique
- c. le niveau des connaissances des apprenants
- d. les perspectives de travail à la leçon suivante au cours de la semaine, du mois, de l'année scolaire,
- e. les particularités de l'âge des élèves

En outre il faut prendre en considération les exigences pour la fin des études dans le groupe indiqué.

Le plan-calendrier est dressé sur la base du plan annuel(ou de programme) et du matériel du manuel. Il est caractérisé par l'indication des détails réservés, à chaque thème, aux exercices faits en classe et aux devoirs à domicile.

Exemple d'un plan-calendrier pour le français.

Date (semaine)	Texte	Thème de pratique oral	Lexique	Grammaire	Phonétique

S'il y a des lacunes dans les connaissances des élèves, le professeur peut dresser un plan supplémentaire d'après le schéma suivant:

Les savoir-faire et les automatismes		Les connaissances			
Pratique orale. Prononcia- tion	Lecture	Lexique	Grammaire	Ortho- graphe	Règles de lecture et de pronon- ciation

Plan d'une série de leçons

Sur la base du plan calendrier l'enseignant compose ce qu'on appelle le plan "thématique" ou plan d'une série de leçons. Ce plan a l'avantage de créer une perspective de travail sur le thème envisagé. Il assure l'indépendance des leçons et une répartition effective du temps réservé à l'acquisition des automatismes et à l'assimilation des connaissances. C'est seulement sur la base du plan d'une série de leçons qu'on peut composer le plan raisonnable d'une leçon isolée. On ne peut pas élaborer le plan de chaque leçon directement d'après le plan-calendrier. Il faut d'abord analyser tout le matériel du manuel que les apprenants doivent assimiler au cours du trimestre et de l'année scolaire et étudier le paragraphe sur lequel on va travailler pendant la semaine courante. Or, avant de composer le plan pour chaque leçon de la semaine, il faut dresser le schéma de l'analyse du matériel contenu dans le paragraphe dont il s'agit.

C'est sur la base de cette analyse qu'on va dresser le plan de la série de leçons d'après le paragraphe du manuel et de chaque leçon de cette série.

Plan d'une série de leçons

Numéro des leçons	Le but de la leçon	Développement des automatismes			Acquisition des connaissances			Matériel audio-visuel	Devoirs et leçons
		Pratique orale	Lecture	Exercices écrits	Matériel phonétique	Lexique	Grammaire		

Plan du jour

Le plan d'une série de leçons donne la possibilité de créer le plan de chaque leçon de cette série. Dans ce plan il faut indiquer le nom du professeur, la classe qu'il dirige, la date de la leçon, le but, les étapes, le temps réservé à chaque étape, le contenu.

Avant de composer un plan du jour il faut tenir compte de quelques facteurs:

- a. le but de l'enseignement
- b. les tâches qu'on doit réaliser
- c. le matériel à présenter pour atteindre le but fixé et savoir comment les présenter (les méthodes et les procédés à employer)
- d. vérifier si l'enfant a son expérience concernant le thème
- e. comment puiser dans les connaissances préalablement et en révéler le nécessaire
- f. quelles ressources employer pour faciliter l'assimilation du matériel

g. comment partager efficacement le temps de la leçon

Une leçon de langue comprend les phases suivantes:

1. La présentation de la leçon qui contient deux moments: l'exposition du matériel nouveau et l'explication du professeur des notions à apprendre.

2. L'exploitation de la leçon, c'est-à-dire l'emploi de nouveaux moyens linguistiques. Pendant cette phase on doit procéder à une conversation spontanée entre élève et professeur. Pour que l'expression libre et spontanée soit possible, il faut que les sujets fassent appel à l'expérience quotidienne des élèves.

3. La fixation de connaissances. L'exploitation ne suffit pas à faire assimiler un matériel difficile. C'est pourquoi il devient nécessaire de faire place dans le déroulement de la leçon à un certain nombre d'exercices. On prévoit des exercices pour la classe et pour la classe-vidéo.

Une leçon de langue comprend les composantes suivantes:

1. thème/ sujet /titre
2. but a. formatif
 - b. éducatif
 - c. cognitive
3. équipement de la leçon
4. déroulement de la leçon

Organisation et déroulement de la leçon

Le succès dans l'enseignement des langues étrangères dépend essentiellement de l'organisation et du déroulement de la

leçon, ce qui est lié au choix des méthodes et des procédés efficaces. Pour organiser une leçon conformément aux exigences du programme, il faut veiller à ce que le développement des savoir-faire et des automatismes se réalise en même temps que l'assimilation des connaissances dans le domaine du lexique, de la grammaire, de l'orthographe. Il faut que de nombreux exercices permettent aux élèves de posséder la langue étrangère en tant que moyen de communication.

La première condition de la réalisation de ces buts est la méthode qui pourrait assurer l'activité des élèves. Pour arriver à stimuler l'effort personnel des élèves, il faut prendre en considération les particularités de l'âge des élèves, exploiter le besoin d'activité propre aux apprenants, encourager leur initiative personnelle. Il faut puiser les sujets de conversation dans la vie, parler des épisodes, des événements de la vie des élèves et leur entourage.

Cette causerie au début de la leçon donne la possibilité d'organiser le travail, d'introduire les élèves dans le "climat" de la langue étrangère. Le professeur communique donc le but de la leçon après la causerie d'introduction. Par exemple: "Aujourd'hui nous allons apprendre six mots nouveaux et je vous montrerai comment les employer dans le discours".

Il est difficile de stimuler l'activité de la classe au cours de l'interrogation qui suit souvent le commencement de la leçon. Les élèves ne sont pas toujours attentifs en écoutant les réponses de leurs camarades. Pour y remédier, il faut avoir recours à des fréquentes interrogations, au travail collectif.

Pour stimuler la classe, le professeur expliquera la nouvelle leçon d'une manière très bien brève afin de réserver le plus de temps possible aux exercices d'application.

La seconde condition d'une organisation rationnelle de la leçon, c'est ce qu'on développe les automatismes de la parole, de l'audition, de l'écriture et de la lecture au cours de tous les exercices. Si la leçon est consacrée à la présentation d'un matériel nouveau, il faut le lier aux connaissances acquises auparavant et porter l'effort principal sur l'emploi de ce matériel dans la pratique du langage parlé.

Il est à noter que l'organisation de la classe varie selon les étapes. La leçon peut commencer par une activité de discussion plénière, suivie d'une écoute/ lecture individuelle ou d'un travail par paires (les apprenants s'aident mutuellement), ceci au gré de l'enseignant. Pour l'étape suivante, on peut recourir au travail par paires (comparaison/ vérification des réponses), puis au travail en groupes (par exemple deux groupes de deux vérifient ensemble), et conclure par une mise en commun de réponses ou des corrections. Ensuite on pourrait engager une nouvelle discussion générale suivie éventuellement d'un travail en groupes de création de texte. En principe, il faut encourager l'utilisation de la langue cible pendant les différentes étapes et l'intensifier progressivement. Mais le véritable but de la démarche est de développer les aptitudes de compréhension des apprenants et de les inciter à réagir de façon personnelle aux textes. Il faut donc admettre que la langue maternelle puisse

jouer un rôle important, au moins pendant les phrases initiales et intermédiaires de l'apprentissage. On évite ainsi que les apprenants perçoivent la langue étrangère comme un obstacle à la communication, lorsqu'ils ont quelque chose à dire à propos d'un texte qu'ils trouvent particulièrement intéressant, ou au contraire dénué d'intérêt.

La leçon comme un moyen d'enseignement

La leçon est une unité complexe de l'enseignement. Comme une unité didactique complexe la leçon ne doit pas être dominée par le temps, c'est le contenu qui détermine le temps de la leçon. Elle déborde presque toujours le cadre de l'heure. La leçon est composée d'une série d'exercices et varie selon le niveau d'apprentissage, selon les choix méthodologiques, les conditions d'enseignement et les soutiens technologiques employés.

La leçon se décompose le plus souvent en deux grandes phases: la présentation des éléments inconnus et l'appropriation de ces éléments.

1. La première phase, la présentation contient à son tour:

-représentation du matériel pédagogique (dialogue, par exemple à l'aide de l'audition), précédé ou non d'un contrôle rapide des acquisitions antérieures,

-explication, en vue de la compréhension des éléments nouveaux,

-répétition et mémorisation des modèles linguistiques

proposés.

2. L'appropriation des éléments nouveaux se subdivise également en:

-exploitation de l'acquis récent en vue de son réemploi et de son intégration à l'acquis antérieur,

-fixation des structures nouvelles (phonologiques, grammaticales, lexicales),

-transposition de l'ensemble des acquisitions en vue de l'expression personnelle et spontanée.

La leçon est toujours un ensemble méthodologique cohérent dont les exercices sont liés les uns aux autres.

L'interpendance des exercices est indispensable pour une leçon. La leçon doit prévoir aussi une rétroaction (un feed-back) qui réalise le renforcement, manière d'enseignement très important quand il s'agit de la formation des automatismes.

Le plus souvent la rétroaction dans une leçon est obtenue grâce au matériel de référence, aux questions de contrôle, aux modèles de toutes sortes, etc.

Les types de leçon

Le succès de l'enseignement des langues dépend essentiellement de l'organisation et du déroulement de la leçon, du choix des méthodes et des procédés les plus efficaces. Outre cela, il faut veiller à ce que le développement des savoir-faire et des automatismes se réalisent en même temps que l'assimilation

des connaissances dans les domaines de la grammaire et du lexique.

Les leçons de langue doivent avoir:

- a. l'orientation à la communication
- b. un caractère complexe, c'est-à-dire introduire le matériel linguistique en créant les savoir-faire et les automatismes de l'activité langagière;
- c. assurer et garantir l'usage de la langue enseignée (cible)
- d. stimuler l'activité des apprenants et leur participation à la leçon

Les types de leçon qui forment une série peuvent être différents. Au degré élémentaire ce sont les leçons mixtes.

Au degré moyen et supérieur on distingue les leçons où l'activité langagière sera le mode de travail dominant. On pourra porter l'accent tantôt sur le terme dialogué ou l'interaction, tantôt sur l'audition ou le discours monologue.

On peut avoir aussi des leçons de lecture. Parmi les types de leçon nous pouvons citer aussi les leçons combinées, c'est-à-dire les leçons où l'on présente le matériel linguistique et développe les aptitudes correspondantes de l'apprenant.

Par exemple, enseigner la grammaire et développer la pratique orale ou présenter le vocabulaire en développant l'audition ou l'expression écrite. Il y a aussi des leçons de contrôle, d'affermissements des savoirs, de systématisation du matériel étudié au cours d'un mois, d'un semestre, d'une année scolaire.

Évaluation

On utilise le terme "évaluation" au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. Tout test de langue est une forme d'évaluation. Le test c'est un instrument de mesure lié à la mise en œuvre d'une épreuve et fondé sur l'exécution d'une tâche bien définie dont la notation numérique répond à des critères précis et à une exploitation statistique rigoureuse. L'évaluation est un terme plus large que le contrôle. Tout contrôle est une forme d'évaluation, mais dans un programme de langue. La compétence de l'apprenant n'est pas le seul objet à évaluer. On doit faire attention aussi à l'énoncé, effectivement produit par l'apprenant, à la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant et à l'efficacité de l'enseignement. En didactique des langues, les principaux tests auxquels on a recours sont:

- les tests de pronostique, qui peuvent être divisés en tests d'aptitude et des tests de niveau.

- les tests diagnostic qui servent essentiellement à évaluer l'acquis des élèves.

Dans la conception d'évaluation il faut tenir en considération les côtés importants suivants:

1. le contexte d'emploi de la langue
2. les conditions et les contraintes
3. les tâches et les buts de communication
4. le thème et le texte

Outre cela on doit faire attention aux catégories suivantes.

- a. activités langagières ou communicatives
- b. compétences à communiquer langagièremment
- c. stratégies employées au cours de la communication

TROISIÈME PARTIE

QUELQUES PRINCIPES D'UN ENSEIGNEMENT COMMUNICATIF DES LANGUES

Le développement de la compétence communicative et d'interaction

En didactique des langues étrangères comme dans tous les autres domaines d'activité, les choses évoluent sans cesse. Dans l'époque de la globalisation quand l'homme doit s'adapter rapidement aux réalités complexes, quand il peut dépasser à tout instant, que soit physiquement ou virtuellement les frontières de son espace linguistique, la capacité de communiquer efficacement dans une langue étrangère devient primordiale. Les méthodes communicatives qui ont commencé à s'imposer dans les années 80 étaient considérées comme une bouchée d'oxygène dans le processus d'enseignement des langues et la perspective actionnelle ouverte par le cadre Européen commun de Référence pour les langues. Être compétent dans une langue étrangère veut dire interagir sur le plan social. L'apprentissage ne se réduirait plus à une intériorisation des savoirs linguistiques et à leur application dans les exercices, mais il se traduira par la capacité de pratiquer la langue dans une communauté. Une telle conception aura des conséquences méthodologiques évidentes: le développement des méthodes qui doivent associer l'aspect formel à l'action. Mots

clés: la capacité de communiquer, l'interaction en classe, la compétence interactionnelle, approche par tâches, stratégies. Dans les années 80 les approches communicatives s'imposent dans l'enseignement des langues étrangères suite au bilan critique, tant au niveau des principes théoriques que de la mise en œuvre, des méthodes d'inspiration béhavioriste. On introduit et on utilise de nouveaux outils et de nouvelles technologies qui répondent mieux aux besoins des élèves et aux contenus des programmes et on assiste à une évolution méthodologique qui intègre des principes différents quant aux progressions, pratiques de classe, documents et utilisation de l'espace. " L'approche communicative " (AC) avait été ainsi nommée, parce que l'objectif social de référence de cette méthodologie était de former les apprenants à communiquer en langue étrangère. Il ne s'agit plus d'apprendre une langue pour en connaître la grammaire et découvrir sa littérature, mais pour communiquer en se référant tout autant au code linguistique qu'aux règles sociales et culturelles qui régissent tout échange langagier. Les méthodologues se sont rendus compte qu'en terme de communication la pertinence du message est plus importante que la correction grammaticale de celui-ci, que c'est en communiquant qu'on apprend à communiquer et qu'en pédagogie l'apprenant est plus important que la méthode et par la suite il faut tenir compte de ses besoins et motivations. C'est aux enseignants de faire comprendre aux élèves cette nouvelle réalité et de leur mettre à disposition des moyens qui leur permettront de maîtriser cet instrument qui est la langue étrangère comme un moyen d'action et d'interaction.

Dans l'approche communicative c'est l'apprenant qui détient le rôle principal et cette idée est à la base de l'enseignement centré sur l'apprenant. Ce genre d'approche mène à un changement d'habitudes de travail des deux côtés, du côté des enseignants et du côté des élèves. Le rôle de l'enseignant est plutôt celui d'animateur, coordinateur, guide et conseiller qui apprend aux élèves à apprendre. Quant à l'élève il devient un interlocuteur naturel qui prend ses responsabilités dans la conduite du discours. Il s'agit d'un apprenant actif qui comprend que le plus important pour lui est d'apprendre à apprendre, que les savoir-faire deviennent plus importants que les savoirs, un apprenant qui a plus de motivation, car il connaît bien ses besoins et ses intérêts, un apprenant qui travaille à son rythme. La tâche de l'enseignant est de faire l'élève s'approprier non seulement des connaissances linguistiques (les savoirs), mais aussi les compétences nécessaires pour les mettre en pratique (les savoir-faire) et les comportements qu'il doit avoir face à son interlocuteur dans l'acte communicatif (les savoir-être). L'accent est mis sur le sens et le contenu plutôt que sur la forme: on essaie ainsi de prendre en compte la totalité de la situation et communication, à savoir le contexte, les présupposés, le statut, le rôle et la psychologie des personnages. On distingue diverses composantes de la compétence communicative qui représentent autant de sous-compétences dont l'acquisition est indispensable:

-la compétence linguistique: habileté à interpréter et à appliquer les règles du code linguistique dans une situation de communication

-la compétence sociolinguistique: habileté à interpréter et à utiliser différents types de discours en fonction d'une situation de communication

- la compétence socioculturelle: habileté à interpréter et à utiliser les objets culturels liés à une situation de communication

- la compétence référentielle: habileté à interpréter et à utiliser des domaines d'expérience, des objets du monde et de leurs relations dans une situation de communication

- la compétence stratégique: habileté à utiliser des stratégies verbales et non verbales pour maintenir le contact avec les interlocuteurs et gérer l'acte de communication en fonction de l'intonation des locuteurs.

Le but essentiel de l'enseignement des langues vivantes à l'école secondaire est la communication en cette langue. La tâche principale dans le domaine de l'acquisition de cette compétence est d'amener l'apprenant à se tenir une conversation sur la base du lexique et de la grammaire déjà assimilée, de poser des questions, de répondre aux questions, de faire de petits exposés sur les thèmes prévus d'après le programme. La communication se fait oralement et par écrit. L'expression orale et écrite réalisent la même fonction, mais de manière différentes. L'expression orale est un processus communicatif direct immédiat qui se réalise aux moyens des sons dans une ambiance qui crée des motifs d'activités. Pendant l'expression écrite le processus est indirect et se réalise au moyen des signes graphiques. L'expression orale et écrite sont une activité propre à l'homme et sont liés étroitement

à son activité mentale. La pensée est d'abord formulée dans le discours intérieur, ensuite elle est traduite en parole et adressée à telle ou telle personne.

Le développement de l'interaction en classe

On peut considérer l'interaction comme une technique de mise en communication des apprenants entre eux.

Pour instaurer des conditions favorables à cette approche centrée sur l'apprenant, il faut d'abord étudier comment mettre en œuvre l'interaction au sens étroit du terme, c'est-à-dire comment inciter les apprenants à communiquer entre eux. L'expression orale n'est pas seule concernée, il s'agit d'une approche intégrée des aptitudes. Les apprenants commencent par écouter ou lire un texte individuellement, discutent de ce qu'ils ont compris à deux, puis à plusieurs et enfin tous ensemble. L'expression écrite (prise de notes, compte rendu, résumé, rédaction personnelle) peut être introduite à tout moment. Et on peut faire précéder l'activité de compréhension orale ou écrite d'une discussion préliminaire qui suscite des attentes et stimule l'intérêt des apprenants pour le texte.

Pour la réussite de l'interaction il faut:

1. planifier d'avance les activités, les auxiliaires nécessaires, les fiches de travail.
2. expliquer clairement la nature de l'activité, parfois même en langue maternelle

3. fournir l'information indispensable
4. laisser se dérouler l'interaction en acceptant les erreurs, les fautes autant qu'elles n'entraînent pas de rupture de communication
5. faire suivre l'activité de feed-back
6. centrer l'évaluation de l'activité verbale à la fois sur le contenu de l'énoncé et les formes utilisées.

Le travail à deux ou en groupe accroît *l'interaction apprenant-apprenant* et réduit la durée du discours *enseignant-ensemble* de la classe. L'apprentissage par l'interaction place les apprenants dans une position centrale et renverse le schéma traditionnel de l'interaction scolaire:

- initiative de l'enseignant
- réponse de l'apprenant
- réaction-évaluation de l'enseignant

Le travail en petits groupes est depuis longtemps entré dans les habitudes de la pratique. Classiquement, un groupe correspond à un ensemble d'individus:

- qui à un moment donné ont un objectif commun
- qui réalisent ensemble une production, intellectuelle ou matérielle.

Quelles sont les fonctions principales à assurer afin qu'un groupe puisse exister et atteindre son objectif ?

La première fonction à assurer est *la fonction d'organisation*. Organisation du temps et de l'espace bien sûr, des lieux utilisés, des structures disponibles, des matériels requis, mais aussi

l'organisation des échanges, des tâches à effectuer, des prises de parole et des confrontations. Répartir, classer, tirer, choisir et aider à choisir: la fonction d'organisation est une des fonctions vitales non seulement pour la production du groupe, mais aussi pour sa cohérence à travers la perception que chacun des membres peut avoir de son efficacité.

La deuxième fonction est *la fonction de régulation*. Il s'agit ici de faire en sorte essentiellement que les nécessaires et inévitables divergences entre les membres du groupe non seulement ne bloquent pas le travail de production, mais soient mises à profit pour l'enrichir. Rappels réguliers de l'objectif, explications fréquentes de ce qui est en train d'être dit ou fait à l'intérieur du groupe, reformulations permanents de chacune des avancées et des propositions, recherche de système lors de l'expression de points de vue différents, recherche de compromis, de solutions médianes; cette fonction de régulation demande une très grande attention de l'animateur aux relations et aux communications interpersonnelles à l'intérieur du groupe, bien sûr, mais aussi entre le groupe et son environnement de travail.

La troisième et dernière fonction est *celle de production*. Quelque soit la forme, que prend cette production, un texte, un objet, un collectif d'idées, etc. , un groupe doit nécessairement produire quelque chose.

En d'autres termes, le souci de tout animateur doit être aussi de s'assurer que, ce que le groupe produit est effectif et surtout perçu comme tel par chaque membre du groupe, comme étant le

fruit d'une pensée et d'un travail collectif. Cette fonction, dans l'instant et après le travail du groupe, correspond à la validation de l'objectif du groupe et de sa propre pertinence; si au terme d'un travail de groupe, rien n'a été produit, chaque membre du groupe sera en droit de s'interroger sur la nécessité qu'il y avait à mobiliser son énergie autour d'une telle tâche et remettre en cause jusqu' à l'intérêt de telles réflexions et actions collectives.

Une telle pédagogie exige beaucoup de compétence de l'enseignant. Pour que son travail soit cohérent, il doit être conscient des principes et des concepts clés qui sous-tendent ce type d'approche.

Quant à l'apprenant, il doit prendre sa part de responsabilité dans l'apprentissage, négocier et coopérer avec les autres apprenants et l'enseignant dans le choix des objectifs et des moyens de les atteindre tout en cherchant comment il peut le mieux utiliser et développer ses savoir- faire et ses connaissances.

Le développement de l'aptitude de compréhension orale

Si l'on veut développer les aptitudes de compréhension orale et écrite, il faut non seulement prévoir des textes intéressants, mais aussi des activités appropriées qui aient pour objectif de mobiliser, de perfectionner et d'expliquer les compétences mises en jeu. On peut répartir ces activités en trois grandes catégories:

1. les activités de pré-écoute/lecture qui éveillent l'intérêt ou la curiosité de l'apprenant, l'aident à anticiper le texte et l'in-

citent à parler de sa propre expérience, à exprimer son opinion et ses sentiments à propos du thème.

2. les activités pendant l'écoute /la lecture, qui orientent et contrôlent la compréhension et favorisent la mise en œuvre de toute une gamme de stratégies de compréhension appropriées

3. les activités d'après-écoute / lecture, qui permettent à l'apprenant de réagir au texte, d'en évaluer le contenu et de relier à sa propre expérience. Il peut aussi créer son propre texte (en intégrant différents savoir-faire dans le processus).

Le but des activités de compréhension orale est de permettre aux apprenants de comprendre le discours naturel, en fonction des raisons pour lesquelles ils écoutent, qu'ils se trouvent en face à face ou en situation non-interactive d'auditeurs qui peuvent intervenir sur les flux de la parole. Le langage parlé a beaucoup de points différents en comparaison avec langage écrit. Le langage parlé est plus redondant, plus répétitif. Le contenu cognitif est généralement moins important que dans un discours écrit. Le discours est moins structuré, les éléments de cohésion sont plus difficiles à définir. Il importe de commencer par de textes courts dont les contenus linguistiques et cognitifs soient adaptés au niveau des apprenants. Le discours sera clair, pas trop rapide; on veillera à limiter le nombre de locuteurs, de structures et mots nouveaux, ainsi que la diversité des accents. On peut orienter l'écoute et guider l'apprenant à l'aide d'un certain nombre d'activités appropriées (et pas simplement des questions à choix multiple, des vrais /faux, ou de questions ouvertes). Et comme il

s'agit surtout de développer des compétences il est essentiel que les apprenants puissent régulièrement évaluer à la fois le texte et les activités, pour qu'ils apprennent à décaler eux-mêmes où se situent leurs problèmes de compréhension orale et comment y remédier.

Le processus de l'audition est une perception de l'expression orale liée à la reconnaissance et à la compréhension simultanée du matériel étendu. L'auditeur perçoit par l'ouïe, les sons et procède au décodage pour comprendre l'énoncé de l'orateur. L'audition est considérée tout d'abord comme un moyen d'enseignement, mais elle est une forme importante de l'activité verbale. Au moment de la perception, la compréhension de la parole est accompagnée de l'activité mentale incluant les connaissances des moyens linguistiques et la sémantisation du contenu. Lors de l'enseignement de l'audition il y a des facteurs qu'on ne peut pas éviter, parce qu'ils peuvent entraver la conversation. Citons quelques exemples de difficultés de la liaison, de l'enchaînement qui ont une valeur sémantique. Dans le discours on emploie souvent des mots d'introduction qui peuvent avoir l'effet d'incompréhension. Dans l'enseignement de l'audition le choix des textes est très important, il faut que les textes aient quelque intérêt pour les apprenants. Le type du texte n'est pas moins important: la durée du texte (court, long), l'authenticité du texte, c'est-à-dire, si c'est un texte original ou adapté, abrégé à l'enfant. Il faut distinguer aussi si le texte contient une information, si c'est un compte rendu, commentaire ou bien un court dialogue. Enfin il

faut s'assurer si le sujet du texte est familier à l'enfant. Les facteurs extra-linguistiques peuvent servir de source de difficultés dans l'enseignement des langues étrangères: la vitesse, le rythme et les schémas d'interaction peuvent, le nombre des interlocuteurs, la mauvaise prononciation, les accents régionaux fortement marqués. Pour écouter, l'apprenant doit être capable de percevoir l'énoncé, identifier le message linguistique, comprendre le message. La compréhension du mot dépend de la formulation de l'ouïe phonématique, de la capacité de lier le sens du mot avec le contexte. Pour comprendre le contenu de la phrase, il est nécessaire de pouvoir distinguer les liens syntaxiques et encore garder dans sa mémoire les traces d'une série de mots, de ne pas faire une conclusion prématurée sur le sens de l'énoncé sans avoir terminé l'écoute de la phrase. Il faut que la mémoire garde toute l'information, il faut unir les propositions isolées, comprendre le sens caché dans l'information ce qui est le but principal de l'audition.

Le développement de l'aptitude d'expression orale

L'enseignement communicatif des langues étrangères cherche à développer toutes les aptitudes et leur utilisation. Cela a entraîné récemment un grand intérêt pour le développement des compétences en expression orale. On sait que la compétence linguistique n'est pas seule en cause, il faut aussi développer les compétences sociolinguistique, discursive, stratégique, sociocul-

turelle et sociale. Donc, le but des activités d'expression orale est de donner confiance aux apprenants, de leur faire acquérir la volonté et les capacités d'utiliser la langue cible non seulement correctement, mais aussi de façon efficace en vue de la communication. Il importe de fixer des objectifs accessibles et de se montrer réaliste quant aux résultats attendus. Quant à la tolérance de l'erreur, les avis sont partagés. Certains méthodologues recommandent aux enseignants d'insister sur la précision de la forme pour éviter de fossiliser des erreurs. Mais la plupart d'entre eux conseillent de se montrer tolérant à cet égard, pour encourager les apprenants de se lancer dans la communication, même qu'ils ont des doutes sur la correction des formes linguistiques qu'ils veulent utiliser. Comment envisager la correction ? Il faut tenir compte du but de l'activité. De fait, il est raisonnable de corriger les erreurs dans les activités de pratique linguistique dirigées, axées sur la précision de la forme. S'il s'agit de l'expression orale libre ou spontanée, dans le cadre d'un travail par paires ou par groupes, il faut se contenter de les noter pour y remédier ultérieurement. On peut donner aux apprenants le conseil suivant:

"Quand on apprend, faire des fautes est la chose la plus naturelle qui soit. On considère en général la faute comme quelque chose de mauvais. Mais dans une classe de langue, elle peut avoir un effet très positif: elle vous fait apprendre. Bien sûr, vous devez vous efforcer de parler ou d'écrire le plus correctement possible, mais si vous voulez réellement progresser, il vous faut prendre des risques. Il se peut que votre enseignant ne corrige pas toutes

vos fautes immédiatement, ou qu'il le fasse à un moment où vous ne vous y attendez pas. Il se peut aussi que la correction ne vienne pas de votre enseignant: parfois on vous aidera à déceler et à corriger vous-même vos fautes; parfois vous pourrez vous corriger mutuellement.

Le développement des compétences de compréhension écrite

L'enseignement de la compréhension écrite a pour but final de permettre aux apprenants de lire, pour des raisons diverses et en les comprenant de façon adéquate, des textes authentiques qui ne leur sont pas familiers. Le lecteur autonome est un lecteur souple, qui applique plusieurs stratégies de lecture selon l'objectif qu'il s'est fixé, et qui sait reconnaître quand sa compréhension atteint le niveau requis par cet objectif, qu'il pratique l'écrémage pour saisir l'idée générale du texte, le balayage s'il recherche certains points spécifiques ou une lecture plus fine pour comprendre les détails. Il est important de favoriser le développement d'une compétence de lecture efficace en recourant à des tâches appropriées qui caractérisent la nature interactive de la lecture, aident les apprenants à élaborer des stratégies verbales. Les lecteurs doivent être prêts à formuler des hypothèses, à faire des prévisions, à deviner, à continuer la lecture. Pour encourager les apprenants, on peut passer des enregistrements de textes lus par des locuteurs natifs, car une bonne prosodie facilite

la compréhension. Il faut tenir compte que les apprenants ne lisent pas très bien dans la langue cible, par conséquent, la lecture à haute voix en classe ne sert qu'à exercer la prononciation et l'intonation. Comme le souligne Smith, " quand on lit, il s'agit moins de tirer du son d'un imprimé que de lui apporter du sens". Des recueils de textes de difficulté croissante constituent une aide précieuse au niveau élémentaire et moyen. Source de plaisir d'information les textes écrits sont aussi un moyen important de présenter en contexte du vocabulaire nouveau.

Le développement de l'aptitude de l'expression écrite

L'expression écrite est la forme la plus difficile d'acquisition d'une langue étrangère. L'acquisition de la langue écrite est liée aux certaines difficultés qui ne sont pas propres à la langue parlée.

La langue écrite est toujours surchargée du matériel lexical et exige des constructions syntaxiques volumineuses. Il est évident que la langue parlée est aidée des moyens prosodiques: intonation, geste, mimique ce qui manque à celui qui produit la langue écrite.

L'approche de la langue étrangère se fait à partir de l'oral. On s'est vite aperçu que l'apprentissage du français oral était souvent compromis si l'élève commençait par la langue écrite ou même s'il abordait simultanément l'étude des deux codes, écrit et oral.

Le cours oral d'introduction est organisé pour les classes élémentaires, pour les débutants où le matériel grammatical, lexical et de phonétique sont étudiés au début oralement pour passer à la lecture et au travail écrit.

A la différence de ce qui se passe dans la communication orale, dans l'expression écrite le scripteur n'a pas de possibilité de vérifier s'il se fait comprendre ou non. Les éléments paralinguistiques, les reformulations, les répétitions, les erreurs ne sont pas acceptables dans l'expression écrite. Ici les fautes de grammaire et d'orthographe se remarquent d'avantage et le manque de cohérence et de cohésion peut entraîner un échec de communication. Mais il ne faut pas oublier, que l'expression écrite a ses avantages. Pendant le processus d'écrire le sculpteur a le temps de réfléchir, réstructurer, reformuler ses pensées. L'expression écrite est un moyen très important de l'assimilation d'une langue étrangère, car la corrélation entre les sons et les lettres réalisée au cours de l'expression écrite aide à développer la faculté de lire.

La langue écrite résulte de toute une série d'opérations dont les plus importantes sont:

- choisir des mots nécessaires à la composition du texte
- remplir et formuler des questionnaires
- écrire des articles pour les magazines
- prendre des notes sous la dictée
- écrire des textes libres
- écrire des lettres d'affaires et personnelles

Il est clair qu'avant de passer à l'expression écrite elle-même, il importe de proposer aux élèves une série d'exercices préliminaires qui consistent à:

- 1) transformer ou compléter des modèles présentés par le professeur ou trouvés dans le texte
- 2) terminer les propositions s'inspirant d'un dessin
- 3) poser des questions d'après un dessin
- 4) décrire un dessin
- 5) rédiger le plan d'un exposé, etc.

L'exercice qui est surtout difficile est la rédaction. C'est un exercice par lequel les élèves sont invités à ordonner et à exprimer par écrit leurs idées sur un thème imposé ou librement choisi.

La rédaction est l'objectif de couronnement de l'enseignement de la langue écrite qui doit orienter les professeurs dans l'étude de divers aspects du langage. Le choix et l'ordonnance des thèmes sont fondés sur les critères les plus divers; initiative totale de l'élève, matériel grammaticale ou lexical, classement de genre. La préparation peut se borner à l'élaboration de quelques idées d'un ensemble de vocabulaire jugé utile; elle peut aller jusqu'à l'établissement d'un plan, l'analyse, le résumé ou la charpente d'un morceau choisi.

Ouvrages étudiés

1. Debyser, F. –“Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère”, Paris, Librairie Hachette, 1971
2. Debyser, F. –“Pour mieux faire des classes de conversation” (“Le français dans le Monde”, Paris, 1970 n° 70)
3. Joe Sheils “ -La communication dans la classe de langue”, Strasbourg, 1991
4. Miniar-Beloroutchiev – “Méthodologie de l’enseignement du français”, Moscou, 1984
5. Garrigues, M. –“Nouvelles technologies et apprentissage des langues” (Le français dans le monde numéro special,), Paris, Hachette, 1988
6. Kramsch, C. -“Interaction et discours dans la classe de langue”, Paris 1984
7. Callamand, M. -“ Méthodologie de l’enseignement de la prononciation: organisation de la matière phonique du français et correction phonétique”, Paris 1989 (Clé International)
8. Galisson, R. –“Lexicologie et l’enseignement des langues”, Paris, Hachette, 1979
9. Bolton, S. –“Evaluation de la compétence communicative en langue étrangère”, Paris 1987
10. Carolina Gonçalves et Dominique Groux, - “Approches comparées de l’enseignement de langues et de formation des enseignants”, Paris 2009

11. Աստվածատրյան Մ. Գ. , - ՏՕտար լեզուների դաստ-
վանդան մեթոդիկա՝, Երևան, Լույս, 1985

12. Елизарова, Г. В. Культура и обучение иностранному
языку // Г. В. Елизарова. - СПб. : КАРО, 2005.

Vocabulaire français-arménien des termes employés

A

accent m.	շեշտ, առոգանություն
acception f.	իմաստ, նշանակություն, առում
accomodation f.	հարմարեցում
accoustique	ձայնաբանություն, ձայնագիտություն
acquérir	ձեռք բերել, յուրացնել
acquis m	գիտելիք, փորձառություն
acquisition f	ձեռքբերում
acte f	ակտ, գործողություն
adapter (s')	հարմարվել, ընտելանալ
affectif, -ve	զգացական
allusion f	ակնարկ
alternance f	հերթագայություն
ambiguïté f	երկիմաստություն
analyse f	վերլուծություն
analytique	վերլուծական
appliquer	կիրառել
approche f	մոտեցում
appropriier	համապատասխանեցնել
appropriier (s')	յուրացնել
approximation f	մոտավորություն, մոտավոր զնահատական
aptitude	ունակություն, ընդունակություն
articulation f	արտաբերում

articuler	արտաբերել
aspect m	հայեցակետ
assigner	վերագրել
assimilation f	յուրացում
assimiler	յուրացնել
auditif, -ve	լսողական
audition f	ունկնդրում
authenticité f	իսկություն, վավերականություն
autocontrôle m	ինքնաստուգում
automatisme m	ավտոմատիզմ, ինքնուրույնություն

B

base f	հիմք
bilan m.	ամփոփում
branche f	ճյուղ, լեզվաճյուղ

C

champ m	դաշտ
~ associatif	զուգորդական
~ lexical	բառային դաշտ
charnière f	առանցք, հիմք
cible f	թիրախ
codage m.	կոդավորում
cognitif, -ve	ճանաչողական
cohérence f	առնչություն, կապ
cohésion f	կապակցություն

communicative, -ve	հաղորդակցում
communiquer	հաղորդել, փոխանցել
compétence f	իրազեկություն, կարողություն
comportement m	վարք, վերաբերմունք
concept m	հասկացություն
conforme	համապատասխան
conscient, -e	գիտակից
conséquence f	հետևանք
contenu m	բովանդակություն
contexte m	համատեքստ
contextuel, -le	համատեքստային, խոսքաշարային
contradiction f	հակասություն
corrélation f	հարաբերակցություն, լծորդում
créatif, -ve	ստեղծագործական
créativité f	հնարամտություն
critère m	չափանիշ

D

déceler	հայտնաբերել
décodage m.	վերծանում
dégager	անջատել
demarche f	միջոց, հնարք
démonstration f	ցուցադրում, ապացույց
didactique	դիդակտիկ
différence f	տարբերություն
discours m	խոսք
discursif, -ve	խոսքային

distinction f
divergent, -te տարբերակում
տարամետ

E

écrémage m հիմնական իմաստի զատում, ըմբռնում
éducation f. կրթություն
efficace արդյունավետ
efficacité f. արդյունավետություն
élaboration f մշակում
élément composant բաղադրիչ տարր
élément m տարր
éliminer բացառել
élocution f. խոսելաձև
énoncé m. ձևակերպում
entraînement m մարզում, հաղորդում
entraver խոչընդոտել
équivalence f համարժեքություն
étymologie ստուգաբանություն
évoluer զարգացնել
évolution f. զարգացում
exécution f կատարում
expressif, -ve արտահայտիչ
expression f արտահայտություն
expressivité հնչյունական արտահայտչականություն
expressivité f արտահայտչականություն
extralinguistique արտալեզվական

F

facteur m	գործոն
~extra-linguistique	արտալեզվական
~linguistique	լեզվական
familier, -iere	խոսակցական
feed- back m	հետադարձ կապ
fonction f	գործառույթ
forger(se)	ստեղծել, կազմվել
formateur, -trice	ուսուցողական
formation	կրթություն, ուսուցում
fréquence f	հաճախականություն

G

généralisation f	ընդհանրացում
global, e	ամբողջական, ընդհանուր
graphie f	գրություն
graphique	գրային

H

hétérogène	տարակազմ
homographe	նույնագիր
homonyme	համանուն
homophone	նույնահունչ

I

identique	նույնական
identité f	նույնություն

idéographique	գաղափարանիշ
implicite	ոչ ակնհայտ, ենթադրելի
impliquer	ներգրավել, պարունակել
incidence f	անկում
inclure	ներառել
incomber	բաժին ընկնել
indice m	հատկանիշ
indifférence f	անտարբերություն
indispensable	անհրաժեշտ
inductif, -ve	ինդուկտիվ, մակաձական
instaurer	հիմնել, հիմնադրել
intégrant-, -e	բաղկացուցիչ մաս
interactif, -ve	փոխնորգործող
interaction f	փոխներգործություն
interagir	փոխազդել
interdépendence f	փոխկապվածություն
interlocuteur m.	զրուցակից
interpréter	մեկնաբանել, կատարել

L

lacune f	բացթողում
langagier, -ière	լեզվական
lexical, -e	բառային
linguistique	լեզվաբանական, լեզվական
locution f.	կայուն բառակապակցություն

M

maint, -e	բազում, բազմաթիվ
maîtrise f	տիրապետում
maîtriser	տիրապետել
mémorisation f	մտապահում
minutieux, -euse	մանրակրկիտ
monologue m	մենախոսություն
morphème m	ձևույթ
morphologique	ձևաբանական
motivation f	պատճառաբանում

N

notion f	հասկացություն
----------	---------------

O

opinion f	կարծիք
ordre m	կարգ
ouïe f	լսողություն
outil m	գործիք

P

paronyme m	հարացույց
partiel, -le	մասնակի
percevoir	ընկալել
performance f	հաջողություն, նվաճում
pertinent, -e	էական

péjoratif, -ve	նվաստական, բացասական
phonateur, -trice	հնչարտաբերական
phonème m	ընկալում
phonique	հնչույթ
phonologique	հնչույթային
positif, -ve	դրական
posséder	ունենալ, տիրապետել, գիտենալ
pragmatique	գործարարական
préalable	նախնական
prédominant, -e	գերիշխող
préparatoire	նախապատաստական
principe m	սկզբունք
procédé m.	հնարք, միջոց
prosodique	հնչերանգային

R

raccourcir	կրճատել
réceptif-, ve	ընկալող, ընկալունակ
réception f	ընկալում
réci-proque	փոխադարձ
recouvrir	ընդգրկել, պարփակել
rection f	խնդրառություն
redondant, -e	հավելորդային, ուռճացված
remédier	օգնել, շտկել
ressemblance f	նմանություն
rétardataire m.	հետ մնացող

rétorique f ճարտասանություն
rétraction f հետադարձ ուժ, կապ

S

savoirs pl. գիտելիք
savoir-être m առկա գիտելիք
savoir-faire m վարպետություն
sémantique adj. իմաստային
sémantique f. իմաստաբանություն
sensibiliser զգայունացնել, ուշադրությունը
հրավիրել ինչ-որ բանի վրա
նշան
signe m նշան
signification f իմաստ, նշանակություն
simulation f փոխարինել
souple ճկուն
sous-tendre ապահովել
soutenir աջակցել
stimulation f ձևացում
stimuler խթանել
stratégie f ռազմավարություն
substitution f փոխարինում
succéder հաջորդել
superposer իրար վրա դնել
supplémentaire լրացուցիչ, հավելյալ

T

table de prévision f	կանխագուշակման աղյուսակ
terme m.	բառ, եզրույթ
tolérance f.	հանդուրժողականություն
trait m.	տարբերակիչ հատկանիշ

U

ultérieurement	հետագայում, բացի դրանից
ultime	վերջնակետային
unité f	միավոր (լեզվական)

V

variation f	փոփոխություն, անկայունություն
verbal(e)	խոսքային