

**Západočeská univerzita v Plzni**  
**Fakulta filozofická**

**Diplomová práce**

**Enseigner le vocabulaire en classe de FLE**

**Hana Procházková**

Plzeň 2013

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta filozofická**

**Katedra románských jazyků**

**Studijní program Učitelství pro střední školy**

**Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy**

**Diplomová práce**

**Enseigner le vocabulaire en classe de FLE**

**Hana Procházková**

*Vedoucí práce:*

Ph.Dr. Helena Horová, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2013

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval(a) samostatně a použil(a) jen uvedených pramenů a literatury.

*Plzeň, duben 2013*

.....

## **REMERCIEMENT**

Je remercie la directrice du présent mémoire, Mme Helena Horová, pour ses conseils, suggestions et remarques par lesquels elle a contribué à la rédaction définitive de ce mémoire.

# TABLE DE MATIÈRES

1	INTRODUCTION .....	8
2	FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE .....	10
2.1	Le lexique versus le vocabulaire .....	10
3	LES MÉTHODES.....	13
3.1	Les méthodes conventionnelles.....	14
3.1.1	La méthode naturelle .....	14
3.1.2	La méthode grammaire-traduction .....	14
3.1.3	La méthode lecture-traduction.....	16
3.1.4	La méthode directe .....	16
3.1.5	La méthode audio-orale.....	18
3.1.6	La méthode audio-visuelle.....	19
3.1.7	L'approche communicative .....	19
3.2	Les méthodes non conventionnelles.....	21
3.2.1	La sugestopédie .....	21
3.2.2	La méthode TPR (Réponse physique totale).....	22
3.2.3	La méthode Silent Way .....	23
4	L'APPRENANT .....	25
4.1	Les caractères spécifiques des apprenants.....	25
4.1.1	Les types d'apprenants .....	25
4.1.2	Les intelligences multiples .....	26
4.2	La motivation des apprenants .....	28
4.3	Le processus d'apprentissage .....	29
4.3.1	Les étapes du processus d'apprentissage.....	29

4.3.2	La mémoire.....	31
5	L'ENSEIGNANT .....	33
5.1	Son rôle.....	33
5.2	Le processus d'enseignement.....	34
5.2.1	Les styles d'enseignement.....	34
5.2.2	La classe .....	35
5.2.3	Le contenu .....	38
5.2.4	L'interférence .....	43
6	SONDAGE.....	46
6.1	Questionnaire.....	46
6.1.1	Les types de questions .....	47
6.2	Le sondage effectué.....	48
6.3	L'analyse des questionnaires.....	48
7	L'ANALYSE DES ENSEMBLES PEDAGOGIQUES .....	61
7.1	Connexions .....	61
7.2	Extra ! .....	63
7.3	Alter Ego.....	64
7.4	Forum.....	65
7.5	On y va.....	66
7.6	Le français entre nous.....	67
7.7	La conclusion de l'analyse .....	67
8	ACTIVITES .....	69
8.1	Fiches pédagogiques.....	69
8.1.1	Le sudoku .....	69

8.1.2	Le poème à finir.....	71
8.1.3	Une image à décrire et dessiner.....	72
8.1.4	Les collocations.....	74
8.1.5	Le dessin, la pantomime ou la parole.....	75
8.1.6	Finir le dessin.....	77
8.1.7	Les associations.....	78
8.1.8	La reproduction des mots.....	79
9	CONCLUSION.....	81
10	LA BIBLIOGRAPHIE.....	83
12	RESUME.....	86
13	RESUME.....	87
14	ANNEXES.....	88
14.1	Annexe 1.....	88
14.2	Annexe 2.....	90
14.3	Annexe 3.....	92
14.4	Annexe 4.....	94
14.5	Annexe 5.....	96
14.6	Annexe 6.....	98
14.7	Annexe 7.....	99
14.8	Annexe 8.....	100

# 1 INTRODUCTION

Le vocabulaire peut être considéré comme un des piliers fondamentaux dans une langue étrangère, ensemble avec la grammaire ils sont indispensables dans l'apprentissage d'une langue. Sans connaissance du vocabulaire, personne n'est capable de communiquer ni se faire comprendre. Le rôle et l'importance du vocabulaire changeaient au cours des années, surtout en République tchèque les enseignants souvent mettent l'accent sur la grammaire et ils parfois relèguent le vocabulaire au second plan. Ce sont les raisons pour lesquelles ce mémoire de maîtrise est consacré au vocabulaire. Le mémoire porte le titre *Enseigner le vocabulaire en classe de FLE*.

Dans ce mémoire nous voudrions décrire le processus d'enseignement et d'apprentissage du vocabulaire et souligner des étapes différentes. Tout cela peut aider des futurs enseignants à consacrer plus de temps à la présentation et l'entraînement du vocabulaire. Puis nous aimerions questionner des enseignants à propos de leur relation à ce sujet et analyser des manuels qui sont utilisés dans les cours de français aux lycées en République tchèque. Sur la base de ces résultats, nous essayerons de proposer quelques exercices dont les enseignants pourraient soit directement profiter dans leurs cours, soit des exercices qui pourraient être adaptés selon les besoins des enseignants et des apprenants.

Le mémoire est divisé en sept chapitres, le premier chapitre éclaircit deux termes de base : le vocabulaire et le lexique, et explique les différences entre eux.

Le deuxième chapitre apporte des points de vue différents sur le rôle du vocabulaire dans les méthodes qui faisaient partie de l'enseignement des langues étrangères depuis le XVI<sup>e</sup> siècle. Nous mentionnons plusieurs méthodes avec une courte caractéristique ciblée au rôle du vocabulaire et nous choisissons non seulement des méthodes qui sont traditionnelles et bien connues dans l'enseignement, mais nous montrons aussi quelques méthodes non conventionnelles et leurs spécificités.

La première partie du chapitre suivant s'oriente vers l'apprenant, ses caractères spécifiques et nous y distinguons les types d'apprenants selon leurs intelligences multiples et nous parlons aussi de la motivation qui est assez importante pour les apprenants. La deuxième partie décrit le processus d'apprentissage, surtout les étapes dans ce processus, et elle explique quel est le rôle de la mémoire et pourquoi.



Même le quatrième chapitre se concentre à un élément qui influence tout le processus d'apprentissage, en plus il influence le processus d'enseignement – il s'agit de l'enseignant. Il ne faut pas oublier que la personnalité, le comportement et même les styles d'enseignement d'un enseignant concret influencent les apprenants. D'un côté, ce sont ces faits subjectifs nommés ci-dessus qui ont un impact sur l'enseignement, de l'autre côté il existe aussi des faits objectifs, par exemple la classe et la configuration ou le temps dédié. Ce chapitre aussi donne des consignes comment choisir et présenter le nouveau vocabulaire et comment profiter de l'interférence.

Le cinquième chapitre présente des résultats d'un sondage effectué cette année scolaire auprès des enseignants aux lycées.

Le sixième chapitre analyse des ensembles pédagogiques qui sont d'après les résultats de l'analyse des questionnaires utilisés dans les cours de français.

Dans le dernier chapitre nous essayons de proposer des exercices pour les apprenants de français qui devraient les aider dans l'entraînement du vocabulaire. Les exercices sont destinés aux types d'apprenants différents pour leur faciliter le processus d'apprentissage. Les exercices pourraient également servir des enseignants dans leurs cours, soit dans leur forme originale soit après une petite adaptation.

## 2 FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Ce mémoire de maîtrise traite de l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, mais tout d'abord nous devons expliquer les termes de base que le *FLE*, *vocabulaire* et décrire l'enseignement de FLE en République tchèque.

L'acronyme FLE signifie Français Langue Étrangère, donc il s'agit de la situation quand le français est enseigné comme une langue étrangère. Cela veut dire qu'il n'est pas ni la langue maternelle, ni officielle et ni seconde dans le pays où l'enseignement se déroule. Le français (ou une autre langue étrangère) qui est enseigné dans ces conditions peut aussi être appelé L2.

En République tchèque il est obligatoire d'enseigner deux langues étrangères, la première doit commencer à être enseignée à la troisième année à l'école primaire au plus tard et la deuxième à la huitième année au plus tard. L'enseignement des langues au lycée devrait suivre l'enseignement à l'école primaire. D'habitude c'est l'anglais qui est enseigné comme la première langue étrangère. En plus dans beaucoup d'écoles l'enseignement de l'anglais commence dès le début de la scolarité. Ce la raison pour laquelle l'anglais se trouve au sommet parmi des langues étrangères enseignées dans les écoles tchèques, l'allemand occupe la deuxième place, le russe la troisième et le français la quatrième. Le choix de la deuxième langue étrangère est influencé par plusieurs facteurs. Par exemple le voisinage avec l'Allemagne cause que les apprenants choisissent la langue allemande ou la ressemblance de la langue tchèque et russe favorise le choix du russe.

L'enseignement d'une langue étrangère consiste en beaucoup d'éléments, mais nous nous orientons uniquement vers l'enseignement du vocabulaire, donc nous ne traitons pas d'autres éléments. Les deux termes liés à cette problématique sont *le lexique* et *le vocabulaire*, nous présentons leurs définitions dans le sous-chapitre suivant.

### 2.1 Le lexique versus le vocabulaire

Le vocabulaire devient très important dès le début de l'apprentissage d'une langue étrangère, pour les apprenants-débutants le vocabulaire présente la voie la plus simple et directe qui les relie à la nouvelle langue étrangère.

Puisque cette thèse traite du sujet de l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE, il faut tout d'abord définir le terme *le vocabulaire* et le distinguer du terme *le lexique*. Il existe plusieurs définitions de ces deux mots que nous allons comparer.

Jim Scrivener distingue dans son oeuvre le terme *vocabulaire* et le terme *lexique* de la façon suivante :

- le vocabulaire d'habitude couvre un élément composé d'un seul mot ou d'une combinaison de deux ou trois mots liés ensemble
- le lexique est plus large que le vocabulaire, il contient soit des éléments composés d'un seul mot soit des collocations – cela veut dire des associations habituelles d'un mot à un autre, soit des éléments de plusieurs mots.<sup>1</sup>

Le Petit Larousse explique *le vocabulaire* par plusieurs façons, pour les besoins d'enseignement nous avons choisi cette définition « *Ensemble des mots d'une langue.* »<sup>2</sup> Tandis que le lexique présente « *Ensemble des mots formant la langue d'une communauté et considéré abstraitement comme l'un des éléments constituant le code de cette langue.* »<sup>3</sup>

Le Dictionnaire de didactique du français donne la même définition du vocabulaire, tandis que la définition du lexique est élargie : « *Le lexique désigne l'ensemble des unités constituant le vocabulaire d'une langue, d'une communauté linguistique, d'un groupe social (profession, classe d'âge, milieu, etc.) ou d'un individu. Du point de vue linguistique, en opposition au terme vocabulaire réservé au discours, le terme lexique renvoie à la description de la langue comme système de formes et de significations, les unités du lexique étant les lexèmes.* »<sup>4</sup>

D'après ces définitions il est possible de déduire que le lexique renvoie à la langue, donc il s'agit de l'ensemble de tous les mots et de toutes les collocations existant dans une langue. Le vocabulaire aussi présente l'ensemble des mots, mais ce sont des mots appris et acquis par un apprenant, et au contraire du lexique il renvoie au discours. Il est

---

<sup>1</sup> SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Macmillan Education, 2005, p. 227

<sup>2</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p. 1073

<sup>3</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p. 586

<sup>4</sup> CUQ, J.-P.: *Dictionnaire de didactique du français*. CLE International Paris, 2003, p. 155

claire que dans le processus d'enseignement et d'apprentissage nous employons le terme *vocabulaire* et pas le terme *lexique*.

### 3 LES MÉTHODES

Au début il faut expliquer le terme de méthode qui est utilisé dans deux acceptions. Jean-Pierre Cuq présente dans son oeuvre deux sens différents du terme méthode. Premièrement, une méthode peut être : « *Le matériel d'enseignement qui peut se limiter à un seul outil (manuel ou livre + cassette audio ou vidéo) ou faire référence à une suite qui prend en charge l'ensemble des niveaux.* »<sup>5</sup> Ou une méthode est considérée comme « *Une manière de s'y prendre pour enseigner et pour apprendre : il s'agit donc d'un ensemble raisonné de procédés et de techniques de classe destinés à favoriser une orientation particulière pour acquérir les rudiments de la langue et soutenus par un ensemble de principes théoriques.* »<sup>6</sup> Dans ce chapitre nous employons le terme méthode dans le sens second.

Au cours des dernières années, les langues ont été enseignées et apprises par des méthodes variées et différentes. Les méthodes ont toujours reflété les besoins des apprenants, les opinions des spécialistes pour des langues – des linguistes, et des spécialistes pour l'enseignement des langues – des didacticiens. Nous pouvons classer les méthodes dans deux grands groupes – les méthodes conventionnelles et non conventionnelles. Parmi les méthodes conventionnelles, nous mettons la méthode naturelle, la méthode grammaire-traduction, la méthode lecture-traduction, la méthode directe, la méthode audio-orale, la méthode audio-visuelle et l'approche communicative. Toutes les méthodes mentionnées sont présentées dans les sous-chapitres suivants. L'accent est mis sur le rôle du vocabulaire dans les méthodes particulières. Pour illustrer quelques méthodes non conventionnelles, nous avons choisi la suggestopédie, la méthode TPR (Réponse physique totale) et la méthode Silent Way. Elles sont présentées d'une manière pareille avec l'accent mis sur le rôle du vocabulaire.

---

<sup>5</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.233

<sup>6</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.233

## 3.1 Les méthodes conventionnelles

### 3.1.1 La méthode naturelle

Il s'agit de la méthode la plus ancienne et la plus pratiquée dehors des classes. C'est la méthode par laquelle les enfants ou les adultes acquièrent une langue quand ils sont mis dans l'environnement naturel de L2. Ils sont entourés par des natifs de L2 et ils apprennent la langue sans les traductions et les explications grammaticales. Dans ce cas-là, nous parlons d'un « *authentique bain linguistique* ». <sup>7</sup>

Cette méthode a été utilisée dans le passé par des domestiques ou des précepteurs auprès des enfants de l'aristocratie. De nos jours elle est utilisée par des immigrants qui commencent à vivre dans un nouveau pays sans connaissance de la langue parlée par les natifs. Ils lient des mots avec des objets, ils devinent le sens de nouveaux mots et par la répétition ils apprennent la nouvelle langue. <sup>8</sup>

Les apprenants apprennent la langue en contexte, ils n'apprennent pas des mots isolés parce que leur but est de communiquer dans une langue étrangère donc ils apprennent surtout des phrases entières. La motivation des apprenants est grande – soit ils veulent communiquer dans la nouvelle langue soit ils sont forcés de l'utiliser pour qu'ils puissent vivre.

### 3.1.2 La méthode grammaire-traduction

Cette méthode est aussi appelée la méthode traditionnelle et elle a été utilisée surtout pour enseigner des langues mortes – le latin et le grec. Au fur et à mesure elle commençait à être utilisée pour l'enseignement des langues vivantes étrangères. Henri Besse détermine les dates approximatives de son expansion : « *La méthode grammaire-traduction semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du XVIe siècle et au XVIIe et après avoir été contestée au XVIIIe siècle, elle a connu son plein épanouissement au XIXe siècle et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du XXe siècle.* » <sup>9</sup> Elle est basée comme le titre dit sur la traduction de L1 en L2 et

---

<sup>7</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 24

<sup>8</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 24

<sup>9</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 27

de L2 en L1 et sur l'explication des règles grammaticales. L'enseignant doit avoir d'excellentes connaissances de L1 aussi bien que de L2 et il doit être capable de bien expliquer des règles grammaticales et de les illustrer par des exemples différents.

Le déroulement d'un cours est suivant : « *Le maître énonce et éventuellement explique en L1 une ou deux règles grammaticales concernant L2, en l'illustrant de quelques exemples en L1 et en L2. Pour permettre aux apprenants de saisir le sens des exemples donnés en L2, le maître les traduit, le plus souvent mot-à-mot, en L1. Ensuite, on conforte et on vérifie l'apprentissage de ces règles et de ces équivalences interlinguales à travers les exercices de version (de L2 vers L1) et de thème (de L1 vers L2), exercices d'abord appliqués à des phrases isolées proches des exemples présentés, puis progressivement à des ensembles de phrases et à des morceaux choisis, extraits le plus souvent de textes littéraires. La version est réputée plus facile que le thème, et les forts en thème sont supposés être les forts en L2.* »<sup>10</sup>

Cette méthode a été beaucoup critiquée à cause de son inefficacité, les apprenants ont étudié la langue pendant plusieurs d'années et leurs résultats étaient assez faibles. La base de cette méthode était le réemploi du vocabulaire ou des règles grammaticales et leur mémorisation. Elle était centrée sur la production écrite et la production orale était limitée à la reproduction des textes par coeur. Le vocabulaire était appris par la traduction mot-à-mot et par la recherche des équivalences lexicales entre les langues. C'étaient les équivalences qui ont causé beaucoup de soucis aux apprenants parce qu'il n'existe pas d'équivalences parfaites qui sont appliquées de la même manière entre deux langues. C'était surtout difficile pour les débutants qui ont appris un mot isolé avec la traduction en L1, mais ils ne connaissaient pas les possibilités pour l'utiliser en contexte d'une façon correcte. Ils n'étaient capables de l'employer que dans le même contexte qu'ils avaient connu. Bien que la quantité du vocabulaire enseigné soit grande, les apprenants n'ont pas disposé de capacités de la communication réelle.

Le fait que les apprenants lisent des textes originaux et ils prennent connaissance de la littérature en même temps peut être vu comme un avantage de cette méthode. Également la présence de la langue maternelle semble être un avantage, bien que dans ce cas-là sa quantité soit indésirable.

---

<sup>10</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 26

### 3.1.3 La méthode lecture-traduction

Cette méthode est parfois appelée méthode par traduction intralinéaire et elle est pareille à la précédente — basée sur la traduction de L1 en L2. La différence est le fait qu'il n'y a pas d'explication des règles grammaticales. Les initiateurs ont préféré la traduction appliquée à des textes authentiques et non à des mots isolés et ils ont voulu que les apprenants soient familiarisés tout d'abord avec L2 et qu'ils adoptent des règles grammaticales plus tard. Cette méthode était rarement appliquée et elle n'est jamais devenue une méthode officielle pour l'enseignement des langues.<sup>11</sup>

L'initiateur J. J. Jacotot a supposé qu'une oeuvre écrite dans une langue étrangère contient le vocabulaire et la grammaire qui sont présents dans les autres oeuvres, mais dans les relations et formes différentes. Donc si un apprenant connaît une oeuvre et s'il acquiert son lexique et ses formes grammaticales, il pourra lire et comprendre n'importe quelle oeuvre dans la langue étrangère. J. J. Jacotot dit que tout est dans tout. Les apprenants mémorisent les phrases par coeur et puis ils lisent une autre oeuvre et à l'aide d'analyse et d'induction ils essaient de comprendre le texte.<sup>12</sup>

En ce qui concerne l'enseignement du vocabulaire, dans cette méthode le vocabulaire avait un rôle assez important. Des mots ont été expliqués dans la langue maternelle, mais dans un contexte et non isolément comme dans la méthode précédente. Quand même la quantité des mots ne correspondait pas à l'efficacité de la communication. Les textes utilisés dans les classes étaient authentiques soit dans la forme originale, soit dans la forme adaptée.

### 3.1.4 La méthode directe

Elle est née comme une réaction aux méthodes précédentes – surtout à la méthode grammaire-traduction. C'est vraiment le contraire parce qu'il n'y a aucune traduction en langue maternelle et la L1 est totalement exclue de l'enseignement. La traduction est remplacée par les gestes, la mimique, les dessins et les objets. Cette méthode est proche de l'acquisition naturelle, c'est-à-dire l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant et elle ressemble à la méthode naturelle.

---

<sup>11</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 30

<sup>12</sup> HEINRICH, J. a kol. : *Didaktika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství, 1988, p. 259



Les raisons pour l'élaboration d'une nouvelle méthode étaient suivantes :

- « *nouveaux besoins et nouvelles attentes sociales*
- *insuffisance et inadéquation des résultats obtenus par la méthodologie existante*
- *définition de nouveaux objectifs* »<sup>13</sup>

En 1890 la méthode directe a été officiellement recommandée dans l'enseignement français. Son introduction avait aussi les raisons politiques parce qu'un élève formé par cette méthode doit être actif, il doit penser et agir par lui-même, il peut être l'agent économique dans un État moderne et puissant et en plus il a des dispositions pour devenir un bon soldat.<sup>14</sup>

L'enseignant utilise dès la première leçon uniquement la L2, il commence par l'introduction des mots concrets – il montre les objets dans la classe et il les nomme. Les apprenants connaissent le sens des mots parce qu'ils voient les objets, les images ou les mouvements de l'enseignant. Ils n'apprennent pas de mots isolés parce que la démonstration est accompagnée par un énoncé fait par l'enseignant. Au début les apprenants n'ont pas de difficultés de comprendre, mais au fur et à mesure l'enseignant utilise des mots abstraits et des phrases donc les apprenants peuvent mal deviner le sens des mots. D'habitude les mots sont présentés dans des groupes thématiques, par exemple la famille, les animaux, l'école, le corps humain, la nature, etc.

En ce qui concerne la grammaire, les règles ne sont pas expliquées parce que l'enseignant n'utilise pas la L1 dans ses cours et les apprenants-débutants ne sont pas capables de comprendre l'explication en L2. Donc ils ont des exemples et ils observent des régularités et des constructions caractéristiques et ils devinent des règles, nous appelons cette démarche inductive implicite.<sup>15</sup>

La méthode directe a bien sûr ses avantages et aussi ses inconvénients. Le plus grand avantage est sans doute le fait que le but de cette méthode est la réelle communication,

---

<sup>13</sup> PUREN, C. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International Paris, 1998, p. 98

<sup>14</sup> PUREN, C. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International Paris, 1998, p. 100

<sup>15</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, p. 32

l'accent est mis sur la compréhension et la production orales et la méthode directe est la première qui est convenable pour l'enseignement des langues vivantes. Même son application auprès des élèves dont la L1 n'est pas la même ou dans les classes où l'enseignant ne connaît pas la L1 des élèves est vue comme un avantage. En même temps l'absence de L1 peut compliquer la compréhension des mots abstraits et l'explication des règles grammaticales peut aussi manquer aux apprenants. Le processus d'apprentissage est suivant : partir du connu et aller vers l'inconnu, du concret à l'abstrait et du simple au plus compliqué.

### **3.1.5 La méthode audio-orale**

Cette méthode est née aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale quand il fallait former rapidement un grand nombre de soldats qui soient capables de comprendre et de parler d'une langue étrangère. Les linguistes ont trouvé que la communication est la base de l'apprentissage des langues étrangères. La tâche pour les enseignants est de développer les quatre habiletés – compréhension orale et écrite et production orale et écrite, en commençant par les aspects oraux. Les sujets sont présentés sous la forme de dialogues de langue courante, ils sont élaborés pour ce but et ils sont enregistrés. Les apprenants répètent les structures et ils les automatisent pour qu'ils ne puissent penser qu'au contenu de leur message et non à la forme des phrases. Puis ils travaillent avec les structures mémorisées et ils réalisent les opérations comme substitution ou transformation. Les exercices pour pratiquer cette compétence dont le but est l'automatisation des structures s'appellent les exercices structuraux.<sup>16</sup>

*« L'acquisition des structures obéit à une progression pas à pas établie pour chaque langue à partir d'une analyse contrastive ou différentielle afin d'éviter les erreurs dues aux interférences entre la langue source et la langue cible. »<sup>17</sup>*

Les apprenants n'apprennent pas les mots isolés, ils mémorisent des phrases et des structures et après les avoir mémorisées ils commencent à remplacer les mots par les autres. Le vocabulaire joue le rôle secondaire et il est limité au vocabulaire de base. Le

---

<sup>16</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, pp. 34 - 36

<sup>17</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 239

but de cette méthode est une communication réelle, donc elle est centrée sur la compréhension et la production orales.

### **3.1.6 La méthode audio-visuelle**

L'origine de cette méthode vient de France. À l'aide d'elle, les Français ont voulu renforcer la position de la langue française dans le monde entier. Les principes de cette méthode sont pareils à ceux de la méthode audio-orale – les sujets sont présentés sous la forme de dialogues enregistrés, mais ils sont en plus accompagnés par des images pour présenter la parole en situation. Tandis que dans la méthode audio-orale le sens de mots est donné par la traduction soit de la part de l'enseignant, soit du manuel, dans la méthode audio-visuelle l'accès au sens des mots est assuré par la situation visualisée. Le but n'est pas d'automatiser les structures, mais de réemployer les éléments des dialogues. Les exercices pour pratiquer s'appellent les exercices de réemploi. Les dialogues pour cette méthode sont fabriqués à partir d'enquêtes statistiques sur la fréquence des mots utilisés par les natifs, présentées dans le Français fondamental.<sup>18</sup>

De nouveau les apprenants n'apprennent pas les mots isolés, ils travaillent avec des éléments des dialogues et ils réemploient des phrases ou des locutions figées dans des dialogues différents. Les mots qui apparaissent dans les dialogues viennent des listes du Français fondamental, c'est-à-dire ce sont les mots les plus fréquemment utilisés par les natifs.

### **3.1.7 L'approche communicative**

Cette approche étant née en réaction contre la méthode audio-visuelle dans les années soixante-dix a pour son objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère. Elle veut promouvoir la mobilité des gens et elle se centre sur un seuil minimum, sans lequel un adulte ne peut pas se débrouiller en langue étrangère, il est appelé un Niveau-seuil.<sup>19</sup> Nadine Bailly et Michael Cohen le définissent comme : « *un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non*

---

<sup>18</sup> BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992, pp. 39 - 41

<sup>19</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.245

*plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux* ».<sup>20</sup>

J.-P. Cuq parle de quatre composantes essentielles qui interviennent dans la compétence de communication :

- *« une composante linguistique – il s’agit de la connaissance des règles et des structures grammaticales, phonologiques et du vocabulaire*
- *une composante sociolinguistique – il s’agit de la connaissance des règles socioculturelles d’emploi de la langue et d’utilisation des formes appropriées en fonction de la situation*
- *une composante discursive – elle assure la cohésion et la cohérence des différents types de discours*
- *une compétence stratégique — elle assure les compensations des défaillances de la communication soit par les stratégies verbales soit par les stratégies non verbales* »<sup>21</sup>

La grammaire qui avait disparu dans les méthodes précédentes devient de nouveau importante dans cette approche, la L1 n’est pas exclue de leçons et elle doit être commune pour tous les apprenants. Des règles grammaticales sont expliquées par l’enseignant et le vocabulaire est présenté sur les listes de notions et de fonctions. On introduit la notion d’acte de parole, par exemple : se présenter, demander son chemin ou convaincre quelqu’un. Dans les leçons on travaille avec des textes authentiques donc les apprenants trouvent le vocabulaire très varié, mais dans un contexte et sans autres explications lexicales. Cette approche développe toutes les quatre habiletés : la compréhension orale et écrite et la production orale et écrite. L’ouvrage qui définit les niveaux de compétence et offre une base pour élaborer des programmes pour l’enseignement des langues s’appelle le Cadre européen commun de référence pour l’apprentissage et l’enseignement des langues.

---

<sup>20</sup> BAILLY, N., COHEN, M.: *L’approche communicative* [en ligne]. [Consulté 2012-08-20]. Disponible sur [www: http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

<sup>21</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.245

Bien sûr l'approche communicative évoluée, elle est toujours dominante de nos jours, mais on y parle plutôt de l'éclectisme. C. Puren explique dans son oeuvre : « *La didactique du français langue étrangère est clairement entrée depuis quelques années dans une phase éclectique : reflux d'une approche «toute communicative» au profit d'un retour à un enseignement plus systématique de la grammaire, du lexique et de la civilisation.* »<sup>22</sup>

## **3.2 Les méthodes non conventionnelles**

Les méthodes non conventionnelles sont nées comme une réaction aux méthodes conventionnelles – surtout à la méthode grammaire-traduction ou la méthode directe. Ces méthodes sont pratiquées par la minorité d'enseignants. Il y a des écoles spécialisées qui appliquent ces méthodes. Pour présenter les différences entre les méthodes conventionnelles et non conventionnelles, nous en avons choisi trois qui sont connues et souvent appliquées. Il s'agit de la sugestopédie, de la méthode TPR (Réponse physique totale) et de la méthode Silent Way.

### **3.2.1 La sugestopédie**

L'auteur de cette méthode est Georgi Lozanov, un psychiatre et neurophysiologiste bulgare, qui a mis l'accent sur la coopération entre les hémisphères – entre le gauche qui est centré à la langue et le droit qui s'occupe de la créativité et des émotions. Pour activer l'hémisphère droit, Lozanov inclut dans ses leçons le meuble peu conventionnel. Les décorations et le rangement de la classe doivent être très esthétiques et le rôle principal appartient à la musique. L'aspect musical est dominant dans la sugestopédie, la musique adéquate est la musique lente et romantique, par exemple la musique baroque. Les apprenants écoutent de la musique au début de la leçon, puis ils écoutent l'enseignant qui lit un texte dans la langue étrangère d'après le rythme et la mélodie de la musique et ils le suivent dans leurs manuels. Ce qui suit c'est la deuxième lecture, mais les apprenants ont leurs livres fermés et ils écoutent de nouveau l'enseignant et à la

---

<sup>22</sup> PUREN, C. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme.* Didier, 1994, p. 207

fin ils partent en silence. Ils n'ont pas de devoirs, mais Lozanov recommande de relire le texte avant de se coucher et après de s'être réveillé.<sup>23</sup>

Bien sûr cette méthode a ses opposants, les raisons principales pour la critique sont l'aspect musical qui ne doit pas être efficace et agréable pour tous les apprenants, les groupes doivent être plus petits que dans les autres méthodes et l'équipement dans les classes exige beaucoup de support financier.

Les apprenants trouvent de nouveaux mots dans le contexte même les structures grammaticales. Cette méthode travaille avec des textes dans la langue étrangère et avec la traduction en langue maternelle. L'enseignant ne lit que le texte, mais les apprenants ont en même temps à leur disposition la traduction. L'accent est mis sur la bonne prononciation des phonèmes dans la langue étrangère. Lozanov dit que les apprenants qui ne sont pas concentrés à une seule chose (la langue étrangère dans ce cas-là) apprennent plus facilement parce qu'ils se sentent plus libres et ils pensent à plusieurs choses alors ils apprennent automatiquement.

### **3.2.2 La méthode TPR (Réponse physique totale)**

L'auteur de cette méthode s'appelle James Asher, mais les principes de la méthode TPR ont paru déjà chez François Gouin vers l'année 1880. François Gouin souligne la communication orale et il compare l'apprentissage de L2 avec l'apprentissage de L1 parce qu'au début de l'apprentissage de L1 les enfants ne réagissent que par les gestes et par les activités physiques. En 1977 J. Asher a formulé les principes de la méthode TPR, elle est basée sur la langue quotidienne et sur les activités physiques. Dès le début l'enseignant donne des ordres aux apprenants, il montre ce qu'il faut faire et après il répète ses ordres et les apprenants font de l'activité physique. Cela dure environ 120 heures et après cette quantité d'heures les apprenants sont invités à parler.<sup>24</sup>

Cette méthode privilégie nettement la compréhension orale. J. Asher comme G. Lozanov veut activer les deux hémisphères — le gauche est activé par la langue tandis que le droit par les mouvements physiques. L'apprenant doit se sentir détendu et c'est

---

<sup>23</sup> CHODĚRA, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I.*, Ostravská univerzita, 2000, p. 60

<sup>24</sup> CHODĚRA, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I.*, Ostravská univerzita, 2000, pp. 65 - 69

l'activité physique qui l'aide. L'enseignant utilise beaucoup de matériaux pour bien illustrer les ordres – l'équipement de la classe, les images ou les vidéos.

Les apprenants se familiarisent avec le vocabulaire dans le contexte de support visuel ou de mouvement physique. Ils le fixent en répétant les activités physiques et en l'écoutant plusieurs fois de la part de leur enseignant. Le danger dans cette méthode peut constituer le fait que les apprenants ne parlent pas du tout pendant les premières leçons, donc ils peuvent mal entendre les ordres et les fixer dans une mauvaise forme. Quand ils ne parlent pas, l'enseignant n'a pas de feedback et il ne peut pas les corriger.

### **3.2.3 La méthode Silent Way**

C'était Galeb Gattegno qui a formulé les principes de cette méthode assez extraordinaire. C'est l'apprenant qui parle le plus tandis que l'enseignant parle le moins. Pour pouvoir enseigner, il faut utiliser des outils visuels comme des barreaux de couleurs et des tableaux de prononciation qui sont aussi colorés. Dès le début les apprenants apprennent à lire et ils commencent avec les sons qui sont pareils dans leur langue maternelle. Les symboles pour des sons différents sont écrits sur les tableaux de prononciation et ils sont divisés dans des groupes selon les couleurs. Dans cette phase l'enseignant ne parle pas, il commence à parler au moment où il faut introduire un nouveau son. Il le prononce une fois et les apprenants le répètent. Les barreaux servent pour comparer des tailles, pour enseigner des couleurs ou ils peuvent représenter des objets, des personnes ou des immeubles. Le troisième outil est des cartes portant le vocabulaire.<sup>25</sup>

Les apprenants dans cette méthode doivent être autonomes, car ils apprennent par essai / erreur et l'enseignant ne les corrige pas. Les apprenants coopèrent, ils résolvent des problèmes donnés et ils formulent des règles selon leurs besoins parce que l'explication de la part de l'enseignant manque. Le vocabulaire est appris intuitivement, l'enseignant crée l'imitation de la vie réelle avec les barreaux de couleurs donc le vocabulaire est enseigné dans un environnement artificiel.

Le tableau suivant résume le rôle du vocabulaire dans les méthodes décrite plus haut.

---

<sup>25</sup> CHODĚRA, R. a kol.: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I.*, Ostravská univerzita, 2000, pp. 78 - 80

<b>la méthode</b>	<b>le vocabulaire</b>
<b>naturelle</b>	l'apprentissage du vocabulaire en contexte dans l'ambiance de L2, un authentique bain linguistique
<b>grammaire-traduction</b>	le vocabulaire basé sur les oeuvres littéraires, pas de vocabulaire d'une communication réelle, la langue maternelle est importante
<b>lecture-traduction</b>	le vocabulaire basé sur les oeuvres littéraires, pas de vocabulaire d'une communication réelle
<b>directe</b>	le vocabulaire de la vie quotidienne, la langue maternelle est totalement exclue
<b>audio-orale</b>	la mémorisation des phrases entières
<b>audio-visuelle</b>	la mémorisation des phrases, des expressions figés et leur réemploi, le vocabulaire limité - le Français fondamental
<b>l'approche communicative</b>	le vocabulaire varié en contexte, un Niveau-seuil
<b>la sugéstopédie</b>	le vocabulaire dans les textes dans la langue étrangère, la bonne prononciation est importante
<b>TPR</b>	le vocabulaire dans le contexte de support visuel ou de mouvement physique
<b>silent way</b>	le vocabulaire appris intuitivement le sens deviné par essai / erreur

**Tableau 1**



## **4 L'APPRENANT**

Dans les méthodes précédentes, l'apprenant était vu comme un objet de l'enseignement, mais au fur et à mesure il était considéré comme une personne humaine qui suit un enseignement et qui a ses propres besoins. Nous y parlons de la centration de l'apprenant. Dans notre cas il s'agit de l'enseignement du français, c'est pour cette raison que l'objectif est le même, c'est-à-dire apprendre à communiquer dans la langue française. Les apprenants peuvent être divisés selon des critères différents, par exemple selon leur niveau ou selon leur âge. Dans cette perspective nous traitons des groupes d'apprenants aux lycées en République tchèque. Il y existe plusieurs programmes d'éducation dans les lycées tchèques, il y a des programmes de quatre ans, de six ans ou de huit ans. Cela veut dire que les lycéens peuvent avoir l'âge différent. C'est vrai qu'un enseignant peut enseigner dans un même établissement des apprenants de l'âge différent et des niveaux différents. Il doit prendre en compte surtout des capacités des apprenants et distinguer quelles activités et quels thèmes sont convenables pour tel ou tel âge. Ce qui facilite l'enseignement c'est le fait que les apprenants sont placés dans les classes selon leur âge, ce qui veut dire que dans un cours il y a toujours les élèves du même âge.

### **4.1 Les caractères spécifiques des apprenants**

Comme nous avons déjà dit, nous nous orientons vers les apprenants aux lycées, donc nous ne considérons pas l'âge différent et le niveau différent comme des caractères spécifiques dans ce cas.

Mais l'enseignant doit prendre en compte d'autres caractères spécifiques pour un groupe de cet âge-là. Les adolescents souvent cherchent leur propre personnalité, ils changent l'humeur, ils font beaucoup attention à ce que leurs copains pensent d'eux et il n'est pas toujours facile de gérer une leçon avec ce public. Il faut savoir à quels thèmes ils s'intéressent pour pouvoir les rendre actifs et pour qu'ils veuillent communiquer. Il faut trouver une voie entre ce que l'enseignant doit enseigner et ce qui les intéresse pour créer une leçon aimable où les apprenants soient actifs et travaillent.

#### **4.1.1 Les types d'apprenants**

Une autre différence entre les apprenants qui ne touche pas seulement les adolescents est la classification des types d'apprenants. Il existe plusieurs théories concernant la

division des apprenants, la théorie la plus souvent pratiquée dans l'enseignement des langues est celle de préférences de perception. Cette théorie divise des apprenants en trois groupes : des types auditifs, visuels et kinesthésiques.<sup>26</sup> Nous décrivons ces types en détail ci-dessous.

- les types auditifs – les apprenants préfèrent apprendre en écoutant, ils aiment des explications faites par l'enseignant, ils ont mal à comprendre des informations écrites. Ils lisent à haute voix pour apprendre et parfois ils enregistrent leurs notes et puis ils les apprennent en les écoutant et répétant. Ils n'ont pas de problèmes avec la prononciation parce qu'ils ont une bonne oreille.
- les types visuels – les apprenants préfèrent percevoir tout par leurs yeux. Ils aiment travailler avec des manuels, ils aiment mieux des consignes écrites qu'orales et des images et des grilles facilitent leur apprentissage. En ce qui concerne l'apprentissage des langues, tout le support visuel comme des images, des films, des vidéos, des posters, des mots croisés ou des expériences personnelles les aident. Pour apprendre la prononciation, ils utilisent un miroir pour pouvoir voir des mouvements de leurs lèvres.
- les types kinesthésiques – les apprenants apprennent en bougeant, tous les gestes les aident à mémoriser le vocabulaire et les phrases. Ils se promènent dans la classe donc l'enseignement traditionnel discrimine les apprenants de ce type parce que normalement ils ne peuvent pas bouger pendant des cours et la plupart des enseignants n'autorisent pas les apprenants à faire des gestes. Dans l'enseignement des langues, des enseignants peuvent profiter de la dramatisation, la fabrication des posters ou du fait de mimer du vocabulaire.

#### **4.1.2 Les intelligences multiples**

Howard Gardner, un psychologue américain, a beaucoup travaillé cette théorie. Il a établi une gamme de huit intelligences humaines dont les gens disposent, la plupart des gens possèdent plusieurs de ces intelligences, parfois le spectre entier, mais il y a des exceptions. Il utilise le terme « *les intelligences multiples* ». <sup>27</sup> Gardner explique par les

---

<sup>26</sup> LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K.: *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál, 2011, p. 45

<sup>27</sup> GARDNER, H.: *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Portál, 1999, p. 27

intelligences multiples les raisons pour lesquelles certains gens n'arrivent pas à apprendre par une manière déterminée et ils cherchent d'autres possibilités comment le faire.<sup>28</sup>

Les intelligences multiples d'après H. Gardner sont nommées et décrites ci-dessous et en plus nous mentionnons quelques types d'activités convenables pour tel ou tel type.

- l'intelligence logico-mathématique : les apprenants qui ont ce type d'intelligence préfèrent l'analyse, la logique, l'observation ou la résolution de problèmes. Les activités que nous pouvons proposer sont par exemple le sudoku, le morpion ou les textes à trou dans lesquels ils complètent les mots selon le sens et la logique.
- l'intelligence visuelle-spaciale : ce qui aide ces apprenants est le support visuel, par exemple des images, des photos, des vidéos, des présentations ou des démonstrations en espace. Les activités convenables pour ce type d'intelligence sont de dessiner une image selon la description, de compléter des graphiques, des grilles ou de chercher des expressions dans un texte.
- l'intelligence interpersonnelle : les apprenants aiment coopérer avec les autres, résoudre des problèmes ensemble, ils sont aussi empathiques. Ces apprenants préfèrent travailler en groupe et collaborer. Comme les activités nous pouvons proposer des solutions des problèmes en groupe, des discussions en groupe suites par les discussions entre les groupes ou la fabrication des posters.
- l'intelligence corporelle-kinesthésique : ces apprenants aiment bouger, utiliser les gestes et la mimique en exprimant leur idée. Toutes les activités qui se déroulent dans l'espace, qui exigent utilisation des gestes sont convenables pour les apprenants de ce type d'intelligence, par exemple la pantomime ou la dramatisation.
- l'intelligence verbo-linguistique : les apprenants mémorisent mieux tout ce qu'ils entendent, le son est important pour eux. Les activités orales, la lecture à haute voix, le travail avec des poèmes ou des chansons, tout cela est convenable pour ce groupe des apprenants.

---

<sup>28</sup> SIROIS, G. Adaptation du texte [en ligne]. [Consulté 2012-10-12]. Disponible sur [www: http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere\\_files/Intelligence.html](http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere_files/Intelligence.html)

- l'intelligence intrapersonnelle : les apprenants comprennent bien eux-mêmes, ils analysent très bien leur comportement, pensées et sentiments, ils arrivent à demander l'aide quand ils en ont besoin. Comme les activités ils préfèrent les types d'activité qui n'exigent pas la coopération parce qu'ils aiment travailler plutôt seuls.
- l'intelligence musicale-rythmique : les apprenants de ce type sont très doués pour la musique, mais aussi pour les langues parce qu'ils reconnaissent très bien les sons, le rythme et la mélodie. C'est pour cela que les activités préférées sont des activités phonologiques ou les chansons.
- l'intelligence naturaliste : ces apprenants aiment la nature, les animaux et l'écologie. Ils n'ont pas d'activités préférées, mais toutes les activités dont le thème est lié avec la nature les intéressent et les rendent actifs.<sup>29</sup>

L'enseignant doit prendre en compte des types d'apprenants selon leur intelligence et il doit essayer de fabriquer des activités ou des exercices variés pour satisfaire les besoins des apprenants et pour leur montrer qu'ils peuvent avoir du succès dans certains types d'activités. Si les enseignants ne font qu'un type d'activité, ils ne laissent réussir qu'un groupe des apprenants et les autres souvent deviennent démotivés parce qu'ils sentent qu'ils échouent chaque fois.

## 4.2 La motivation des apprenants

Les intelligences multiples ne sont pas le seul aspect psychologique qui influence l'apprentissage, un autre aspect est la motivation. Si nous cherchons une définition de la motivation, nous trouvons une définition psychologique dans Le Petit Larousse : « *La motivation est un processus physiologique et psychologique responsable du déclenchement, de la poursuite et la cessation d'un comportement.* »<sup>30</sup> Nous pouvons dire que la motivation, ce sont les faits qui nous forcent de nous comporter de telle ou telle manière. Dans l'enseignement et l'apprentissage la motivation est sans doute très importante, enseigner des apprenants qui sont motivés est beaucoup plus facile que enseigner des apprenants non-motivés. Les facteurs motivants différencient auprès de

---

<sup>29</sup> GARDNER, H.: *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Portál, 1999, p. 32

<sup>30</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p.665

chacun, par exemple la satisfaction, la confiance en soi, une bonne réputation, une bonne note reçue, une récompense offerte par les parents, etc.

Les faits qui motivent les apprenants viennent soit d'intérieur et dans ce cas-là il s'agit de la motivation interne, soit ils viennent d'extérieur et puis il s'agit de la motivation externe.<sup>31</sup> La motivation externe n'est pas toujours suffisante pour atteindre un objectif, tandis que la motivation interne est d'habitude plus intensive parce qu'elle vient surtout du plaisir d'un apprenant et elle est également persistante. Donc les apprenants qui travaillent dur pour réussir un examen vont peut-être cesser de travailler après l'examen, tandis que les apprenants qui apprennent pour leur plaisir vont travailler même après l'examen.

### **4.3 Le processus d'apprentissage**

Tout d'abord, il faut distinguer deux termes dans la didactique des langues – l'apprentissage et l'enseignement. Ces termes sont souvent mis en opposition, l'apprentissage est un processus d'acquisition de nouvelles connaissances, tandis que l'enseignement est un processus de transmission des connaissances ou de guidage qui mène à la découverte de nouveaux faits et connaissances. Plus précisément Cuq donne ces définitions : « *L'apprentissage peut être défini comme un ensemble de décisions relatives aux actions à entreprendre dans le but d'acquérir des savoirs ou des savoir-faire en langue étrangère.* »<sup>32</sup> « *Le terme enseignement signifie initialement précepte ou leçon et, à partir du XVIII<sup>e</sup> siècle, action de transmettre des connaissances.* »<sup>33</sup> Dans ce chapitre nous allons traiter le processus d'apprentissage, ses étapes et de la mémoire.

#### **4.3.1 Les étapes du processus d'apprentissage**

L'apprentissage se déroule dans plusieurs étapes et Věra Janíková présente dans son oeuvre trois étapes du processus d'apprentissage :<sup>34</sup>

---

<sup>31</sup> HARMER, J.: *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2007, p. 98

<sup>32</sup> CUQ, J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français*. CLE international Paris, 2003, p.22

<sup>33</sup> CUQ, J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français*. CLE international Paris, 2003, p.83

<sup>34</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005, pp. 93-98

- la phase de médiation – dans cette phase il est très important de surveiller la bonne prononciation des mots et la bonne orthographe parce qu’il est vraiment difficile de supprimer des fautes apprises dans cette phase de l’apprentissage. Janíková définit sept pas pour la bonne présentation du vocabulaire :<sup>35</sup>
  - le mot est prononcé par l’enseignant plusieurs fois d’une manière correcte
  - le sens du mot est expliqué, la façon de l’explication dépend de l’âge et du niveau d’apprenants :
    - la démonstration – il est possible de montrer des choses ou de les dessiner
    - la déduction du sens selon le contexte – la déduction est possible à condition que le sens ne soit pas ambigu
    - la traduction dans la langue maternelle
  - les apprenants répètent le mot après l’enseignant
  - l’enseignant présente la forme écrite du mot
  - les apprenants lisent le mot écrit, ils associent la forme orale et la forme écrite du mot
  - l’enseignant donne des exemples de l’emploi du mot soit dans des phrases courtes soit dans des collocations. Puis les apprenants essaient de trouver leurs propres exemples, donc l’enseignant voit s’ils ont compris le sens du mot et les apprenants pratiquent la forme orale du mot
  - les apprenants copient le mot, ils associent de nouveau la forme écrite et orale

---

<sup>35</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005, p. 99

- la phase de fixation – il faut répéter et réviser le vocabulaire plusieurs fois et pendant plusieurs cours, il faut préférer la qualité que la quantité des mots appris
- la phase d'emploi – les apprenants commencent à employer le vocabulaire automatiquement dans leur production orale même écrite<sup>36</sup>

Chaque phase a son sens, l'enseignant ne peut pas sauter du coq à l'âne et il doit maintenir la suite de ces étapes pour que l'apprentissage soit efficace. Les enseignants font souvent des fautes qui influencent l'apprentissage, par exemple ils ne corrigent pas la prononciation dans le début et les apprenants la fixe de la manière incorrecte ou les enseignants donnent aux apprenants des listes du vocabulaire et ils les laissent de l'apprendre tout seuls sans un contexte, sans une pratique à l'école. Il ne faut pas oublier la phase de fixation, des apprenants sont capables de mémoriser beaucoup de mots, mais sans répétition et révision pendant les cours, ils vont tout oublier très vite.

#### 4.3.2 La mémoire

Pour que l'apprentissage soit efficace, les apprenants doivent mémoriser moins de mots, mais avec la prononciation correcte et ils doivent comprendre le sens et l'emploi. Il est inutile d'apprendre des listes de mots par coeur parce que les apprenants ne vont pas les employer sans connaître le contexte dans lequel ils sont utilisés. Il faut également stocker de nouvelles informations dans la mémoire et de les restituer au moment où ils en ont besoins. La mémoire est donc très liée au processus d'apprentissage. Le Petit Larousse donne cette définition : « *La mémoire est une activité biologique et psychique qui permet d'emmagasiner, de conserver et de restituer des informations.* »<sup>37</sup>

La mémorisation a trois étapes – l'encodage, le stockage et la restitution.<sup>38</sup> L'étape d'encodage signifie que le mot est décodé, le sens est compris et le mot est prêt à être conservé dans la mémoire. La deuxième étape de stockage signifie que les nouvelles informations sont conservées dans la mémoire, la qualité et la persistance de ce stockage dépendent de la qualité de l'encodage et de l'actualisation des informations. La

<sup>36</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005, p. 99

<sup>37</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p. 635

<sup>38</sup> HELUS, Z.: *Úvod do psychologie*. Grada Publishing, 2011, p. 140

troisième étape de restitution nous permet d'accéder aux informations encodées et stockées.

Nous pouvons classer la mémoire selon certains critères, la classification la plus employée est selon la durée de rétention :

- la mémoire à court terme – permet la rétention et la restitution des informations immédiate
- la mémoire à long terme – permet la conservation durable, elle aussi permet l'apprentissage<sup>39</sup>

Le but de l'apprentissage est de stocker de nouvelles informations dans la mémoire à long terme pour que les apprenants soient capables de les restituer au moment où ils doivent les utiliser.

Tous les facteurs mentionnés dans ce chapitre influencent l'apprentissage d'un apprenant, la plupart d'eux sont causés par son psychisme, mais l'enseignant peut influencer le processus d'apprentissage et l'aider à mieux apprendre, par exemple par la présentation variée du vocabulaire ou par le maintien des étapes du processus.

---

<sup>39</sup> LINHART, J.: *Základy psychologie učení*. Státní pedagogické nakladatelství v Praze, 1982, p. 131



## 5 L'ENSEIGNANT

Nous avons été tous élèves donc nous savons que l'enseignant est son comportement peuvent influencer des apprenants. Non seulement la bonne connaissance de la langue cible, mais aussi des qualités personnelles forment la personnalité d'un enseignant. Carl Rogers, un psychologue américain, mentionne trois qualités de base qui servent à créer un environnement effectif pour enseigner des langues. Il s'agit du respect (la compréhension des valeurs d'une autre personne), de l'empathie (la capacité de voir des choses du point de vue d'une autre personne) et de l'authenticité (le comportement d'une manière naturelle).<sup>40</sup> Si un enseignant dispose de ces qualités, les relations dans la classe sont plus fortes, plus profondes et la communication entre l'enseignant et les apprenants est plus facile. L'enseignant doit être un bon organisateur pour pouvoir diriger une classe de la manière réussie.

### 5.1 Son rôle

Le rôle de l'enseignant a changé pendant les dernières années. Aujourd'hui un enseignant n'est plus la seule source d'informations pour les apprenants que J.-P. Cuq appelait « *le transmetteur de savoir* » et l'élève « *le consommateur d'un savoir* ». <sup>41</sup> Mais à l'image moderne il est plutôt l'organisateur, le guide et le conseiller. J.-P. Cuq utilise le terme « *un accoucheur de savoir* » et il précise que : « *dans cette conception, le savoir n'est pas la méthode maïeutique permet à celui-ci de le découvrir. À l'image du maître accoucheur de savoir correspond l'image du disciple, découvreur d'un savoir qui lui est intérieur* ». <sup>42</sup> L'enseignant transmet non seulement des informations, mais en même temps il montre aux apprenants comment s'apprendre, comment devenir un apprenant autonome, comment développer ses compétences et où trouver des informations nécessaires. Il devrait savoir que des apprenants ont besoin des activités variées pour qu'ils soient motivés et il devrait essayer de les créer en pensant aux types

---

<sup>40</sup> SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Macmillan Education, 2005, p.24

<sup>41</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, pp. 139 - 140

<sup>42</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 140

d'apprenants différents. Il doit bien organiser son travail et parfois il, lui-même, est un concepteur de ses leçons.

## **5.2 Le processus d'enseignement**

Dans le chapitre précédent nous avons dit que le processus d'apprentissage est souvent mis à l'opposition avec le processus d'enseignement. Mais d'autre part ces deux processus sont liés et l'un influence l'autre. L'enseignement est plutôt l'activité laquelle est préparée, organisée et menée par l'enseignant, tandis que l'apprentissage est le processus mené par l'apprenant.

### **5.2.1 Les styles d'enseignement**

Comme il y a plusieurs types d'apprenants, il y a plusieurs types d'enseignants et plusieurs styles d'enseignement. Kurt Lewin, un psychologue américain, a introduit trois styles d'enseignement : le style autoritaire, le style démocratique et le style laissez-faire.<sup>43</sup> Dans le style autoritaire, c'est l'enseignant qui est dominant, il donne des ordres et il exige l'obéissance. Il peut punir des apprenants, il ne respecte pas leurs besoins et il ne les laisse pas être créatifs et au contraire il exige des réponses précises et n'accepte aucune interprétation personnelle. Des classes qui sont sous la gestion autoritaire montrent de bons résultats, mais uniquement sous la présence de leur enseignant, en même temps les relations entre les apprenants sont tendues. Les apprenants forts sont souvent assertifs même agressifs contrairement aux apprenants faibles qui deviennent soumis.

Dans le style laissez-faire, l'enseignant ne dirige pas trop la classe. Il ne donne pas des ordres et il utilise des formes impersonnelles dans ses consignes, par exemple « *Il faut...* ». Souvent il s'agit des enseignants qui n'ont pas de confiance en soi ou qui refusent le style autoritaire. Ils ne sont pas de bons organisateurs et la classe sous leur gestion n'atteint pas de résultats qu'elle pourrait atteindre. Le comportement des apprenants semble chaotique parce qu'ils ne savent pas quoi faire. Ce style est le contraire du style autoritaire.

---

<sup>43</sup> HELUS, Z.: *Úvod do psychologie*. Grada Publishing, 2011, p. 220

Dans le style démocratique, l'enseignant surveille la classe, il donne des consignes, mais en même temps il offre un espace pour une discussion. Les apprenants savent lesquelles sont leurs frontières, ce qu'ils peuvent faire et ils ont meilleures relations entre eux. L'enseignant leur offre un espace pour qu'ils puissent être actifs et créatifs, il aide former leurs personnalités et le collectif dans la classe. Les apprenants ont de bons résultats et ils sont plus autonomes, ils savent résoudre des problèmes même sans présence de leur enseignant. Ce style se trouve au milieu entre les deux styles précédents.

### **5.2.2 La classe**

Une classe fait bien partie de l'enseignement. Nous avons déjà mentionné des éléments de base d'une classe : l'apprenant et l'enseignant. Une classe n'est que l'ensemble d'apprenants et leur enseignant, mais aussi le lieu où se déroule l'enseignement, le temps, le contenu et toute l'organisation.

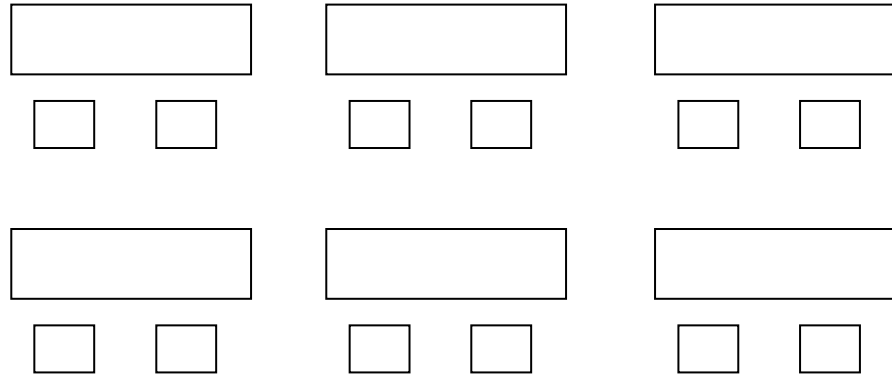
Ces circonstances limitent des enseignants, quelques-unes sont données par l'institution et l'enseignant ne peut pas les changer, par exemple le nombre d'apprenants ou le contenu. Le nombre des séances est aussi donné par l'institution, néanmoins la durée des séances peut varier. L'enseignant doit adapter le cours aux limites de temps, mais aussi aux besoins des apprenants. Le plus souvent un cours du français au lycée tchèque dure 45 minutes et il se déroule de trois à cinq fois par semaine. Non seulement le temps, mais aussi l'espace et le nombre d'apprenants influencent l'enseignement. Le seul facteur que l'enseignant peut modifier ce sont les configurations dans l'espace. Selon les besoins méthodologiques, l'enseignant peut les modifier. Les configurations les plus souvent utilisées sont : la configuration traditionnelle, la configuration en face à face, la configuration en fer à cheval et la configuration en tables séparées.<sup>44</sup> Chaque type a des avantages et des inconvénients et chaque type est plus convenable pour des activités différentes. Les configurations sont présentées ci-dessous.

- une configuration traditionnelle – des tables sont mises en rangs, placées les unes derrière les autres et l'enseignant se trouve devant. Cette configuration est

---

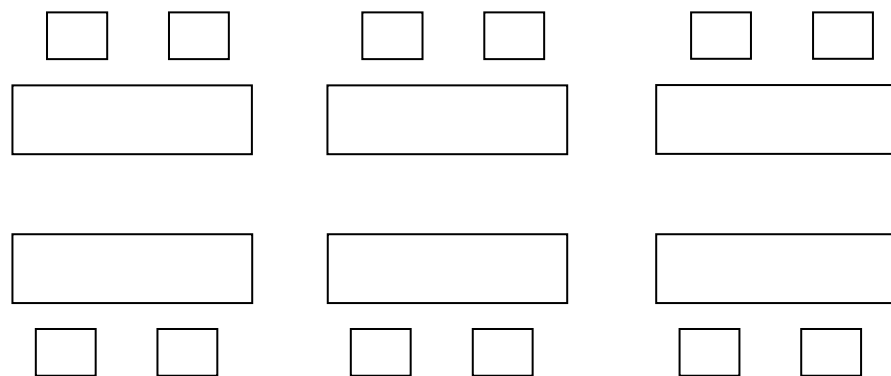
<sup>44</sup>CUQ, J.-P., GRUCA, I.: *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p. 122

convenable pour une explication donnée par l'enseignant ou pour des exposés ou présentations. Elle assure que tous les apprenants voient bien ce qui se passe devant eux sur le tableau. Elle n'est pas très bien utilisable pour le travail en groupe et il y a aussi des limites pour faire des dialogues en changeant des partenaires.



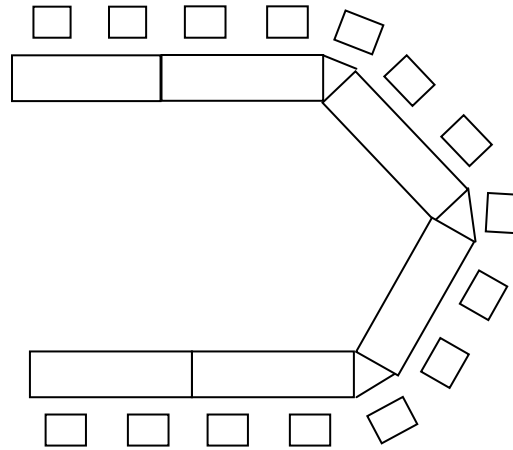
**Image 1**

- une configuration en face à face – des tables sont mises en deux rangées en face à face pour que les apprenants puissent communiquer plus facilement et avoir un contact visuel. Un des inconvénients de cette configuration est la position de l'enseignant qui ne peut pas être entre les deux rangs, donc il est toujours au bout des rangs et les apprenants doivent se tourner. Le même inconvénient concerne la position du tableau.



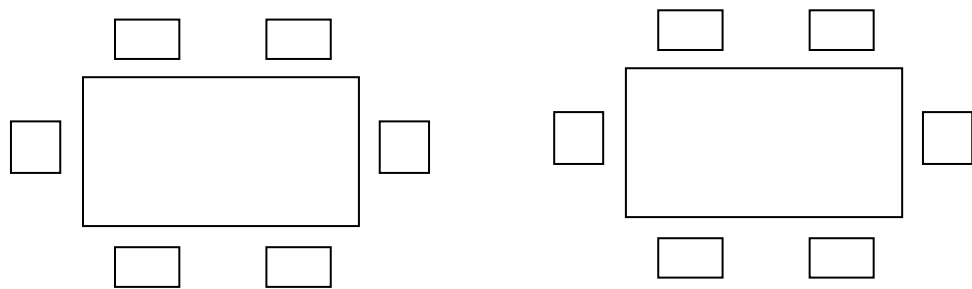
**Image 2**

- une configuration en fer à cheval – cette configuration aussi facilite la communication parce qu’un apprenant a deux partenaires à côté. Les apprenants ont le contact visuel et l’enseignant peut surveiller facilement leur travail.



**Image 3**

- une configuration en tables séparées – des chaises sont placées autour des tables, cette configuration est très avantageuse pour le travail en groupe. L’inconvénient de cette configuration est surtout le fait que certains apprenants toujours tournent le dos à l’enseignant. Même les groupes qui n’ont pas l’habitude de travailler en groupes peuvent considérer cette configuration pour une bonne possibilité de discuter avec ses copains.



**Image 4**

Chacune de ces configurations est avantageuse dans certaines conditions et chaque enseignant préfère une configuration différente, mais il faut se rendre compte qu’il y a vraiment des activités pour lesquelles une autre configuration est plus convenable et l’enseignant peut la changer pour une leçon, profiter d’elle et puis la remettre en ordre original.

### **5.2.3 Le contenu**

Après avoir mentionné des circonstances variées qui influencent le processus d'enseignement et d'apprentissage et après avoir montré quelques pistes pour savoir comment adapter un cours au mieux aux besoins des apprenants, des enseignants et de l'espace, nous pouvons nous approcher du contenu d'enseignement. La thèse s'oriente vers l'enseignement du vocabulaire, donc dans ce sous-chapitre nous proposerons des pistes pour bien choisir le vocabulaire et pour le bien introduire dans une classe.

#### **5.2.3.1 La sélection du vocabulaire**

Pour pouvoir choisir le vocabulaire qui va être présenté dans les cours de français, l'enseignant doit distinguer des niveaux des apprenants – surtout le niveau débutant ou élémentaire et le niveau avancé.

Dans le niveau élémentaire ou débutant l'enseignant se concentre sur des mots concrets qu'abstraites et sur des mots liés à la vie quotidienne des apprenants. Il présente des synonymes et antonymes et il montre aux apprenants comment des mots fonctionnent en contexte. Parfois il travaille la dérivation et des terminaisons différentes qui aident des apprenants à indiquer le nombre, le genre, etc., mais il ne travaille pas trop l'étymologie des mots. Il essaie de mener des apprenants à l'adoption des stratégies d'apprentissage et de les rendre plus autonomes. Il commence à présenter le vocabulaire qui est plus simple pour les débutants, c'est-à-dire des mots internationaux ou des mots dont la prononciation n'exige pas des sons inconnus pour les apprenants.

Tandis que dans le niveau avancé l'enseignant laisse des apprenants trouver le sens des mots, leur emploi et le contexte en les guidant et les aidant. Il est toujours présent pour justifier des hypothèses faites par des apprenants. Les apprenants de ce niveau sont assez autonomes, ils travaillent le vocabulaire plus compliqué et plus abstrait pour s'améliorer dans la production ou la compréhension.

La distinction des niveaux n'est pas la seule qui devrait être faite, il faut également distinguer le vocabulaire actif et le vocabulaire passif. Le vocabulaire passif correspond aux termes que les apprenants reconnaissent et comprennent, mais ils ne les emploient pas spontanément dans leurs productions. Contrairement au vocabulaire actif qui correspond aux termes que les apprenants connaissent et emploient spontanément dans leurs discours. L'enseignant devrait déterminer des mots qui font partie du vocabulaire

passif et ceux qui devraient faire partie du vocabulaire actif. Il ne faut pas exagérer la quantité de vocabulaire actif, il est mieux connaître moins de mots et les employer de la façon correcte que connaître des listes des mots par coeur et ne les savoir pas employer. L'enseignant devrait préférer des mots qui sont fréquemment employés dans la communication quotidienne et sans lesquels un apprenant peut avoir des problèmes à comprendre et à se faire comprendre.

Scott Thornbury dit qu'un locuteur natif utilise environ deux milles mots dans sa communication quotidienne, donc un apprenant qui maîtrise cette quantité de mots est capable de communiquer en langue étrangère sans grandes difficultés. Il ajoute qu'un apprenant qui connaît environ trois milles mots activement et cinq milles mots passivement atteint le niveau B2, pour la langue anglaise cela correspond à l'examen de FCE.<sup>45</sup> Bien que le nombre précis de mots présentés pendant un cours n'existe pas, les didacticiens se mettent d'accord, qu'il est possible d'apprendre environ 12 nouveaux mots pendant un cours de 50 minutes. Le nombre dépend non seulement du niveau des apprenants, mais aussi du type des mots enseignés. Des mots concrets ou des mots internationaux sont souvent considérés comme plus facile à apprendre que des mots abstraits.<sup>46</sup>

Dans la sélection du vocabulaire, les enseignants sont guidés par des manuels utilisés dans leurs cours. Néanmoins ils ne travaillent pas seulement le vocabulaire dans les manuels parce que souvent il ne se trouve pas en intégralité, donc les enseignants ajoutent le vocabulaire qui est d'après leur opinion indispensable ou qui apparaît fréquemment dans des documents authentiques travaillés. La sélection et la présentation du vocabulaire dans des manuels qui sont utilisés dans les cours aux lycées tchèques seront traitées dans le chapitre suivant.

---

<sup>45</sup> THORNBURY, S.: *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited, 2002, pp. 20 - 21

<sup>46</sup> NGUYEN, Q.-T.: *Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative* [en ligne]. [Consulté 2012-12-10]. Disponible sur [www: http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf](http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf)

### 5.2.3.2 La présentation du vocabulaire

Quand les apprenants doivent dire ce qui est le vocabulaire dans une langue étrangère, ils répondent que c'est une liste de mots dans la langue étrangère avec leur traduction en tchèque. Cette réponse vient à l'esprit à la majorité d'apprenants parce qu'ils vraiment possèdent un cahier appelé *le vocabulaire* dans lequel ils écrivent des mots et leur traduction. Des listes de mots semblent d'être un outil utile, les apprenants peuvent apprendre des mots vraiment vite, mais dans ce cas-là ils n'apprennent que des mots isolés sans aucun contexte, aucune collocation. Ce style de présentation du vocabulaire dans les listes n'est pas finalement efficace, les apprenants ne savent pas employer le vocabulaire dans le discours.

Pour tous les niveaux il est important de présenter le vocabulaire systématiquement et en contexte. Le contexte est important pour que les apprenants puissent employer correctement de nouveaux mots. Puisque tous les apprenants ont une certaine connaissance d'une autre langue, au moins de la langue maternelle, elle peut les influencer et les empêcher d'employer des mots de la manière correcte. Le vocabulaire qui est présenté systématiquement est souvent structuré dans des schémas parce que ces schémas regroupent ensemble d'items qui ont des traits communs. Věra Janíková souligne qu'une association présente un élément très important dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, elle ajoute que l'apprentissage d'une langue étrangère est basé sur l'analogie, l'association et la répétition. Les trois raisons pour lesquelles l'association est tellement importante et l'apprentissage donc plus facile sont :

- l'apprentissage des éléments qui sont liés aux éléments connus, cela veut dire des éléments qui sont pareils, opposés, supérieurs ou subordonnés
- l'apprentissage qui suit une règle simple
- l'apprentissage des informations qui sont organisées et ne sont pas rangées par hasard<sup>47</sup>

Ils également existent des points de vue grâce auxquels les associations sont classifiées : le point de vue sémantique, grammatical et thématique.

---

<sup>47</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005, p. 43



## Le point de vue sémantique

1	la coordination	<i>le sel</i> + <i>le poivre</i> + <i>le moutard</i>
2	la collocation	<i>le sel</i> <i>verser</i>
3	la subordination	<i>un oiseau</i> <i>un étourneau</i> <i>un hibou</i>
4	les synonymes	<i>beau</i> — <i>joli</i>
5	les antonymes	<i>bon</i> — <i>mauvais</i> <sup>48</sup>

Tableau 2

## Le point de vue grammatical

Les ensembles d'items ont la forme grammaticale similaire (les substantifs, les verbes, les prépositions).

## Le point de vue thématique

Les ensembles d'items sont au même sujet (à l'hôtel, à la gare, à la poste) ou les ensembles lexicaux (le corps humain, les fruits, les animaux).<sup>49</sup>

Une fois le vocabulaire choisi, l'enseignant doit décider par quelle manière le présenter. Dans le chapitre précédent, nous avons déjà mentionné les sept étapes pour un

---

<sup>48</sup> traduit par Hana Procházková

<sup>49</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Massarykova univerzita v Brně, 2005, p. 44

apprentissage réussi, ce sont : la prononciation d'un mot par enseignant, l'explication du sens, la répétition du mot, la présentation de la forme écrite, la lecture du mot, la présentation des exemples et des connotations et le copiage du mot.<sup>50</sup> Nous avons également mentionné des intelligences multiples des apprenants et l'enseignant doit orienter sa présentation vers les types d'intelligences les plus fréquentes. L'aide qui peut être fournie de la part de l'enseignant souvent influence la qualité de la mémorisation des mots.

La deuxième étape de la présentation concerne l'explication du sens et il existe plusieurs possibilités comment l'expliquer. Jim Scrivener présente des techniques variées pour aider les apprenants à comprendre le sens :<sup>51</sup>

- la pantomime – l'enseignant mime le mot, par exemple pour le mot *des gants* il mime la façon comment les mettre
- les gestes faciaux – par exemple pour le mot *dégoûtant* il prétend de sentir un repas pourri et il fait un geste facial
- les images – l'enseignant peut dessiner le mot ou utiliser des cartes avec des images, p. ex. *le café*
- dessiner un axe de temps – par exemple pour le mot *souvent* il marque deux points *jamais* et *toujours*, chacun sur un bout de l'axe et puis il désigne un point qui représente le mot *souvent*. Il peut aussi ajouter d'autres adverbes de temps.
- montrer un objet – par exemple le mot *un parapet*
- construire un modèle – par exemple pour le mot *un carrefour* il peut utiliser des morceaux d'un jeu de construction ou d'autres objets
- l'explication – il explique le sens à l'aide des exemples, par exemple *une exploitation*
- la définition – il peut lire une définition dans un dictionnaire, p. ex. *espérer*
- apporter des objets – il peut apporter et montrer des objets, p. ex. *une agrafeuse*

---

<sup>50</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Massarykova univerzita v Brně, 2005, p. 99

<sup>51</sup> SCRIVENER, J.: *Learning Teaching*. Macmillan Education, 2005, p. 235

- dessiner un graphique – par exemple pour le mot *une baisse* il dessine un graphique ou un diagramme
- raconter une histoire – il peut raconter une courte histoire dont les apprenants déduisent le sens, p. ex. *effrayé*
- la traduction – quand les autres techniques ne fonctionnent pas ou les apprenants ont mal à comprendre le sens l’enseignant traduit le mot, p. ex. *le dieu*
- demander l’explication de la part des apprenants – il demande les apprenants qui connaissent le sens d’un mot de l’expliquer à ses camarades de classe, p. ex. *des lentilles de contact*

L’enseignant devrait modifier des moyens de la présentation pour que les apprenants soient habitués aux démarches différentes et parce que chacun d’eux préfère un autre moyen, donc l’enseignant devrait satisfaire tous.

#### 5.2.4 L’interférence

Puisque chaque apprenant a déjà une certaine connaissance d’une ou de plusieurs langues (au moins de la langue maternelle), il est influencé par cette connaissance dans son apprentissage des autres langues. Cette influence est appelée l’interférence, d’après Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales il s’agit du : « *phénomène résultant du contact de deux ou plusieurs langues et se manifestant par l’emploi, dans une langue, d’éléments propres à une autre langue* ». <sup>52</sup> L’interférence a deux côtés – positif et négatif, appelés le transfert. C’est : « *Phénomène par lequel une activité intellectuelle ou manuelle modifie une autre activité qui la suit, soit en la rendant plus facile (transfert positif), soit en la troublant (transfert négatif).* » <sup>53</sup> D’après Věra Janíková il faut également distinguer le transfert intralinguistique et le transfert interlinguistique. <sup>54</sup>

---

<sup>52</sup> CNRTL [en ligne]. [Consulté 2013-01-05]. Disponible sur [www : http://www.cnrtl.fr/definition/interference](http://www.cnrtl.fr/definition/interference)

<sup>53</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p. 1027

<sup>54</sup> JANÍKOVÁ, V.: *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005, pp. 48 - 49

#### **5.2.4.1 Le transfert intralinguistique positif**

Il s'agit de la capacité de transmettre une structure acquise aux autres éléments linguistiques. La base de ce transfert est l'analogie, souvent utilisée dans la formation des mots. Si les apprenants connaissent des mots des genres différents, par exemple *un chanteur* et *une chanteuse*, ils sont capables de former le genre féminin pour d'autres substantifs terminés à *-eur* au masculin, p. ex. *une danseuse, une patineuse, une menteuse*.

#### **5.2.4.2 Le transfert intralinguistique négatif**

Ce transfert signifie que des règles apprises sont appliquées par la manière analogique sur des éléments auprès lesquels ces règles ne sont pas valables. Souvent il s'agit de la généralisation, par exemple quand les apprenants savent former le passé composé avec l'auxiliaire avoir, ils généralisent cette règle et ils l'adoptent pour tous les verbes, par exemple *j'ai tombé*. Ou ils appliquent des règles aux éléments irréguliers, p. ex. *finir – je finis, sortir – je sortis*.

#### **5.2.4.3 Le transfert interlinguistique positif**

Non seulement des connaissances déjà apprises dans la langue cible, mais aussi des connaissances de la langue maternelle ou d'une autre langue étrangère ont un impact sur l'acquisition de la langue cible. Souvent la ressemblance de deux langues joue un rôle important, par exemple pour les Italiens il est plus facile d'apprendre le français que pour les Chinois dont la langue maternelle est totalement différente sur le champ de la prononciation, de l'orthographe et de la grammaire. Pour les étudiants tchèques, l'existence des genres ou de l'accord dans leur langue maternelle représente un avantage.

#### **5.2.4.4 Le transfert interlinguistique négatif**

Ce transfert signifie que d'autres langues influencent des apprenants d'une façon négative. Par exemple l'utilisation d'un article avant des substantifs dans la langue anglaise et française quand il est utilisé dans une langue et dans la seconde il est omis : *Je suis étudiant. I am a student*. Sur le champ lexical ce sont dans les plusieurs de cas des mots qui se ressemblent, mais qui ont le sens différent – des faux amis. Pour être plus précise, la définition dit : « *Qui sont d'étymologie ou de forme semblable, mais de*

*sens partiellement ou totalement différent* ». <sup>55</sup> L'enseignant doit bien expliquer le sens des faux amis et bien préciser leur emploi. Les faux amis se confondent en anglais et en français, par exemple *delay* et *un délai*. *Un délai* en français signifie « 1. temps accordé pour faire qqch. 2. temps supplémentaire octroyé pour l'exécution, l'accomplissement de qqch. » <sup>56</sup> tandis que *delay* en anglais signifie « une situation entre le moment où quelque chose se passe et le moment où quelque chose aurait dû se passer ». <sup>57</sup> Le mot *un délai* s'exprime *time limit* en anglais et simultanément le mot *delay* s'exprime *un retard* en français.

---

<sup>55</sup> CNRTL [en ligne]. [Consulté 2013-01-05]. Disponible sur www : <http://www.cnrtl.fr/definition/faux>

<sup>56</sup> *Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008, p. 298

<sup>57</sup> *Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford University Press, 2005, p. 43

## 6 SONDAGE

Pour trouver quels manuels les enseignants utilisent aux lycées, nous avons rédigé un questionnaire qui leur a été distribué. Le but de ce questionnaire n'était pas seulement de trouver les types de manuels utilisés, mais aussi demander ce que le vocabulaire signifie pour les enseignants, comment ils le présentent dans leurs cours et comment ils l'évaluent.

Nous avons choisi la méthode d'un questionnaire parce qu'il s'agit d'une méthode écrite et les réponses sont aussi demandées sous la forme écrite. Remplir donc un questionnaire prend moins de temps que mener un entretien.

### 6.1 Questionnaire

Avant de rédiger un questionnaire, le réalisateur devrait réfléchir ce qui est le but de son questionnaire et il devrait bien formuler les questions pour qu'elles soient bien compréhensibles. Le questionnaire doit être bien conçu : il doit être court, structuré et aussi intéressé pour les répondants pour obtenir des résultats valables. Il est également recommandé qu'il soit anonyme parce que l'anonymat des répondants assure les réponses plus franches.

Comme R. Kohoutek dit, toutes les méthodes doivent avoir certaines caractéristiques ; elles doivent être objectives, standards, valables et économes.

- L'objectivité signifie que le répondant n'a pas l'intention d'écrire des réponses fausses pour obtenir n'importe quel avantage et que la personne qui sélectionne les résultats est indépendante à ce sondage.
- La norme standard signifie que la même méthode doit être utilisée pour tous les répondants. Ils doivent avoir les mêmes conditions et exercer les mêmes tâches. Tous ces facteurs assurent les résultats les plus précis et les plus objectifs.
- La validité indique si les sondages donnent les résultats qui correspondent au contenu de questions. Elle dépend des erreurs systématiques et de la formulation de questions. Les sondages peu valables n'ont aucune valeur.

- L'économie signifie que l'analyse de données prend peu de temps. Le sondage est économe à condition qu'il soit facile à comprendre, exige peu de matériel et présente les résultats les plus effectifs.<sup>58</sup>

### **6.1.1 Les types de questions**

Il existe également plusieurs types de questions qui peuvent être utilisées dans un questionnaire :

- les questions à réponses ouvertes
- les questions à choix multiple (QCM)
- les questions fermées
- les questions avec échelle d'évaluation
- les questions semi-fermées

#### **6.1.1.1 Questions à réponses ouvertes**

Ce sont les questions qui forcent les répondants à utiliser leur propre vocabulaire et à formuler leurs réponses indépendamment.

#### **6.1.1.2 Questions à choix multiple (QCM)**

Ce sont les questions qui sont suivies de propositions de réponses qui peuvent être réduites à un seul mot ou être plus larges. L'avantage de ces questions est celui de ne tester que les connaissances sur un sujet donné. Le répondant choisit sa réponse des trois ou quatre possibilités offertes.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> KOHOUTEK, R.: *Dotazník*. [en ligne]. [Consulté 2013-03-08]. Disponible sur [www: http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\\_materialy/koh\\_dotaznik.htm](http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_dotaznik.htm)

<sup>59</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, pp. 406-407

### **6.1.1.3 Questions fermées**

Ce sont les questions qui sont proches du QCM, mais le répondant n'a que deux possibilités : OUI/NON ou VRAI/FAUX.<sup>60</sup>

### **6.1.1.4 Questions avec échelle d'évaluation**

Des répondants peuvent choisir leur réponse dans une échelle d'évaluation, par exemple les réponses proposées peuvent être les suivantes : PRESQUE JAMAIS – RAREMENT – PARFOIS – SOUVENT – PRESQUE TOUJOURS

### **6.1.1.5 Questions semi-fermées**

Ce sont les questions auxquelles le candidat répond par OUI ou NON. Mais en plus, il est demandé d'expliquer son choix, le plus souvent à l'aide de la question : «*Pourquoi?*»

## **6.2 Le sondage effectué**

Dans ce sondage nous n'avons pas utilisé toutes les variantes énumérées plus haut, mais la plupart sont des questions avec échelle d'évaluation et seulement les quatre premières questions sont des questions ouvertes et à choix multiple. Bien sûr à la fin du questionnaire, il y a une partie appelée «*des notes*» dans laquelle les enseignants pouvaient écrire leurs remarques.

## **6.3 L'analyse des questionnaires**

Les questionnaires ont été distribués aux enseignants du français aux lycées en République tchèque au cours de l'année scolaire 2012/2013. Ils étaient demandés de répondre aux vingt-et une questions dont la plupart étaient des questions avec échelle d'évaluation. Le questionnaire a été rédigé en langue tchèque pour faciliter et accélérer le processus de remplissage. Les résultats de cette analyse sont formulés à la base de 18 questionnaires remplis. Des échantillons des questionnaires remplis sont placés en annexes.

---

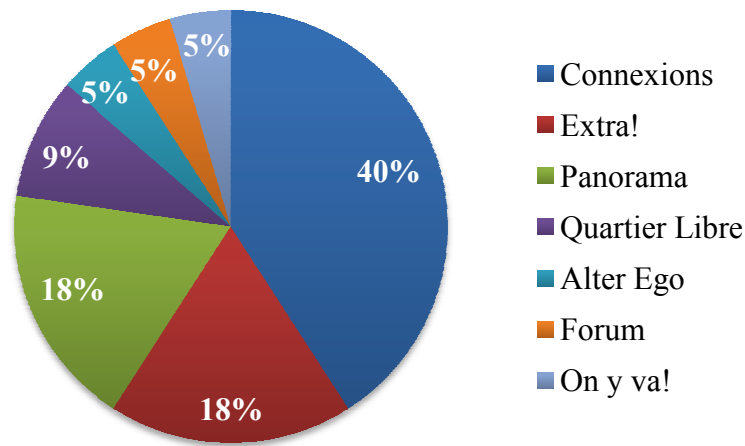
<sup>60</sup> CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003, p.407



Question numéro 1 :

*Quels manuels utilisez-vous ?*

L'ensemble pédagogique le plus utilisé dans les cours du FLE s'appelle Connexions, il est publié sur trois niveaux et les apprenants travaillent avec tous les niveaux. Puis c'est l'ensemble pédagogique Extra! et Panorama d'après lesquels enseignent les enseignants souvent. Les autres manuels (Quartier Libre, Alter Ego, Forum, On y va!) ne représentent que le pourcentage minimal qui est représenté dans le graphique suivant.



**Graphique 1**

Question numéro 2 :

*Quel est le niveau des apprenants, leur âge et la durée de leurs études du français?*

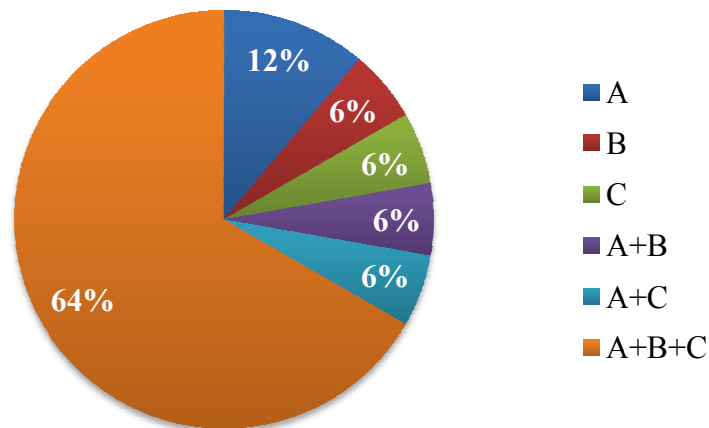
Tous les enseignants questionnés ont répondu de la manière pareille ; les apprenants commencent dès le début soit à l'âge de 13 ans soit à l'âge de 15 ans et à la fin de leurs études (6 ans dans le premier cas et 4 ans dans le second) quelques-uns atteignent le niveau B1 selon le CECRL.

Question numéro 3 :

*L'enseignement du vocabulaire représente pour vous:*

- a. la prononciation, l'orthographe, le sens des mots
- b. les sens des mots en contextes différents
- c. les collocations

Les enseignants pouvaient choisir parmi trois réponses possibles et ils pouvaient cocher plusieurs variantes. Pour la plupart l'enseignement du vocabulaire signifie la prononciation, l'orthographe, le sens des mots en contextes différents et les collocations en même temps. Beaucoup d'enseignants pensent que le vocabulaire c'est la prononciation, l'orthographe et le sens des mots. Les autres réponses sont indiquées dans le graphique ci-dessous.



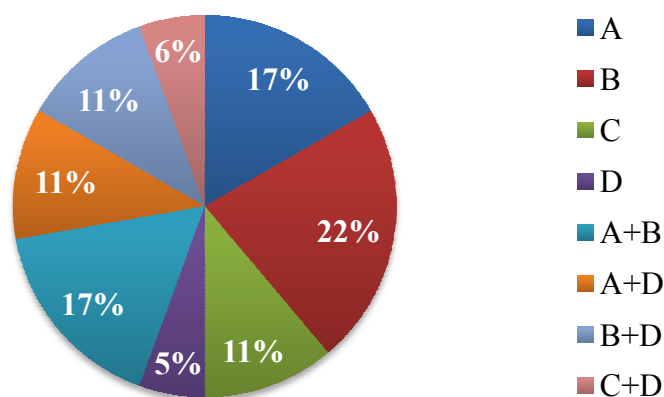
**Graphique 2**

Question numéro 4 :

*Ce qui est d'après vous le plus difficile pour les apprenants ?*

- a. la prononciation*
- b. l'orthographe*
- c. le sens d'un mot*
- d. les collocations*
- e. autre:*

Comme l'élément qui est le plus difficile pour les apprenants les enseignants ont marqué l'orthographe, sur la deuxième place se trouve la prononciation et l'orthographe avec la prononciation comme un ensemble. Les autres résultats sont dans le graphique qui suit.



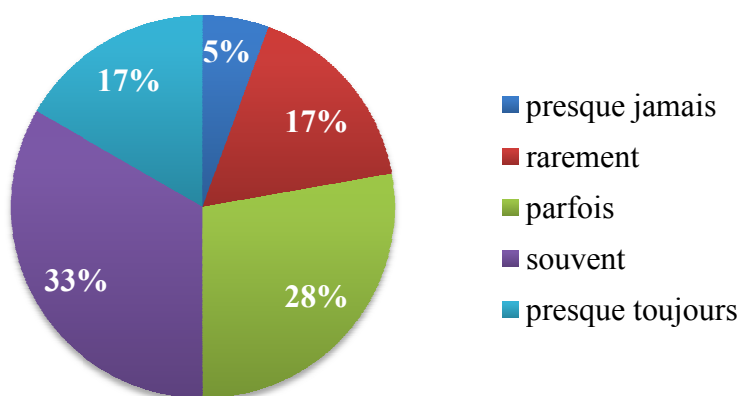
**Graphique 3**

Toutes les questions sous le numéro 5 sont accompagnées par l'échelle d'évaluation suivante : *presque jamais – rarement – parfois – souvent – presque toujours*

Question numéro 5a :

*Pour comprendre le sens des mots, je les traduis en tchèque.*

D'après les réponses des enseignants, il est évident qu'ils n'excluent pas la langue maternelle, au contraire presque deux tiers traduisent souvent ou parfois les mots français en tchèque. Cela aussi dépend du niveau des apprenants, les enseignants ont noté qu'ils utilisent plus la traduction pour les débutants et moins pour les plus avancés.

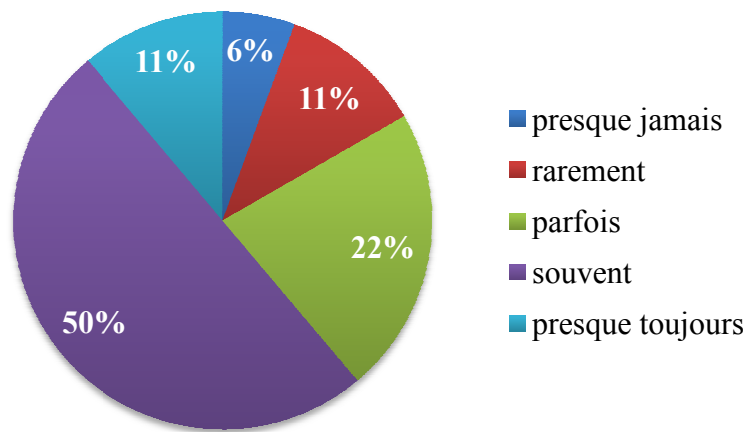


**Graphique 4**

Question numéro 5b :

*Pour comprendre le sens des mots j'utilise les images/la mimique/les gestes au lieu de la traduction.*

La plupart des enseignants préfèrent l'emploi des images ou des gestes au lieu de la traduction, mais ce sont d'habitude des mots concrets qui peuvent être visualisés. Cette technique est convenable même pour les apprenants débutants.

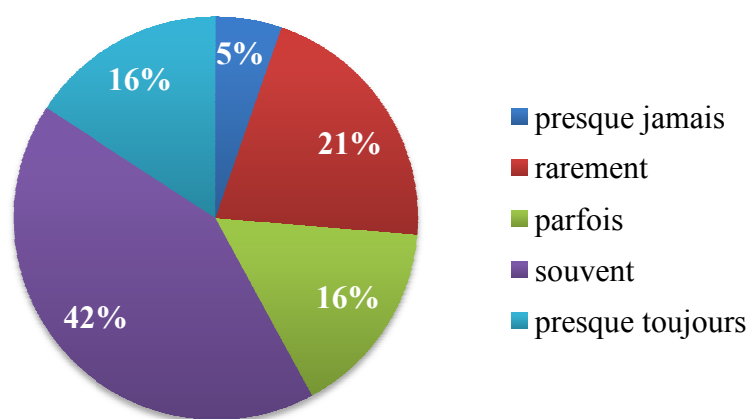


**Graphique 5**

Question numéro 5c :

*Pour comprendre le sens des mots, je décris le mot ou je donne une définition dans la langue étrangère.*

Les réponses varient selon le niveau des apprenants, les enseignants donnent des définitions surtout pour les apprenants plus avancés, tandis que pour les débutants ils ne décrivent les mots que de temps en temps.

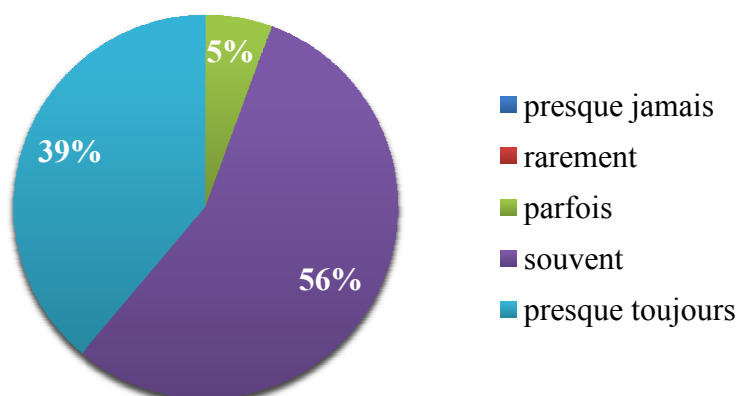


**Graphique 6**

Question numéro 5d :

*Je présente le vocabulaire d'une manière thématique, par exemple le transport, l'alimentation, la maison.*

Tous les enseignants se sont mis d'accord qu'il est souhaitable de présenter le vocabulaire d'une manière thématique et ils essaient de le présenter par thèmes dans la plupart des cas.

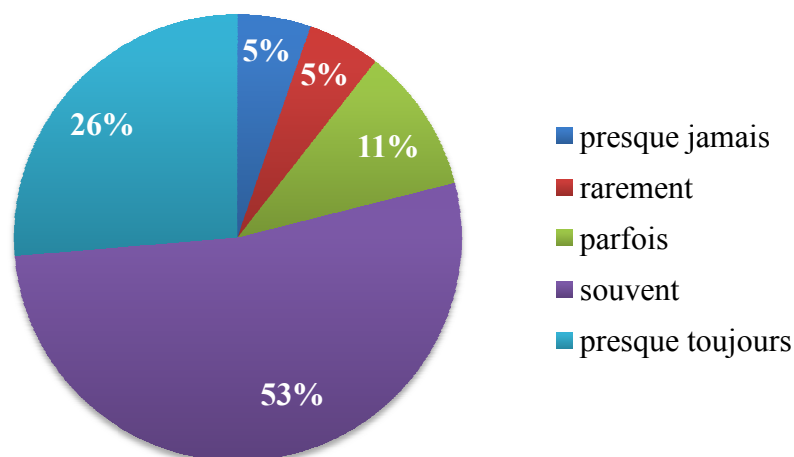


**Graphique 7**

Question numéro 5e :

*Pour présenter le vocabulaire, j'emploie des synonymes et des antonymes déjà connus pour les apprenants.*

De nouveau la plupart des enseignants emploient des synonymes et des antonymes déjà connus en présentant le nouveau vocabulaire, mais ils ajoutent qu'il n'est pas possible de l'effectuer auprès des débutants à cause de leurs connaissances limitées.

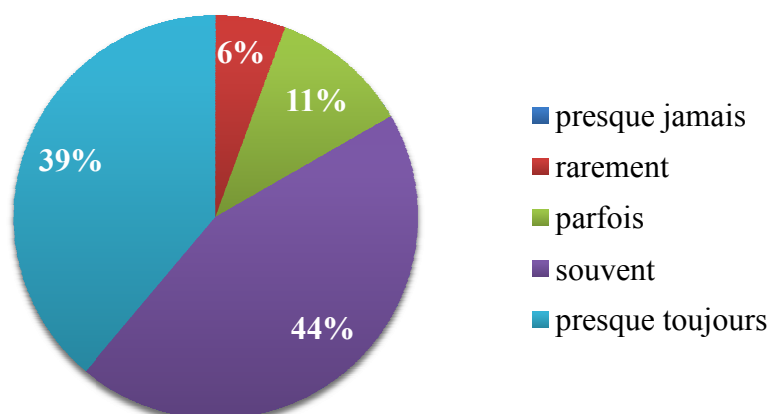


**Graphique 8**

Question numéro 5f :

*Je présente le nouveau vocabulaire dans les phrases exemplaires.*

Les enseignants ont pour l'habitude de montrer l'usage de nouveaux mots dans les phrases exemplaires. Cela aide les apprenants à bien employer le vocabulaire appris.

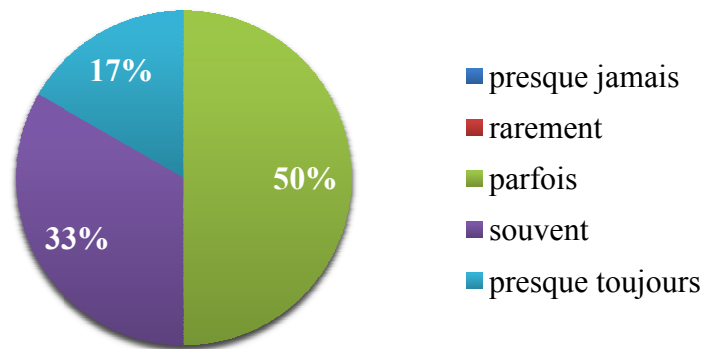


**Graphique 9**

Question numéro 5g :

*Je présente des collocations souvent utilisées avec les mots.*

Tous les enseignants présentent plus ou moins des collocations avec de nouveaux mots. Le pourcentage précis est indiqué dans le graphique.

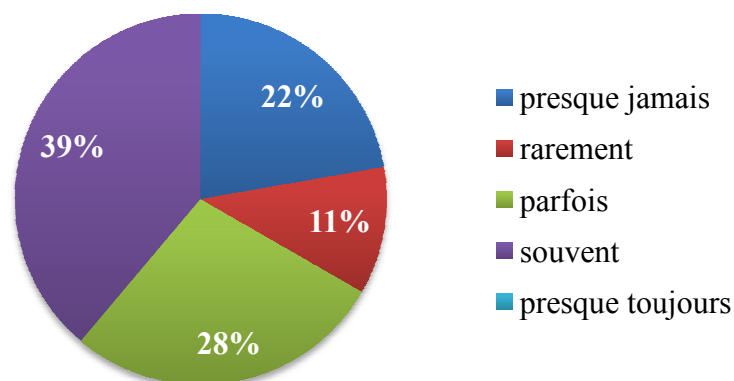


**Graphique 10**

Question numéro 5h :

*J'analyse de nouveaux mots du point de vue de leur formation – préfixes, racine, suffixes.*

Un tiers des enseignants n'expliquent pas la formation des mots ou ils l'expliquent de la façon limitée. Au contraire, deux tiers analysent de nouveaux mots du point de vue de la formation souvent ou parfois. Un des enseignants questionnés a répondu qu'il ajoute l'étymologie des mots du latin.



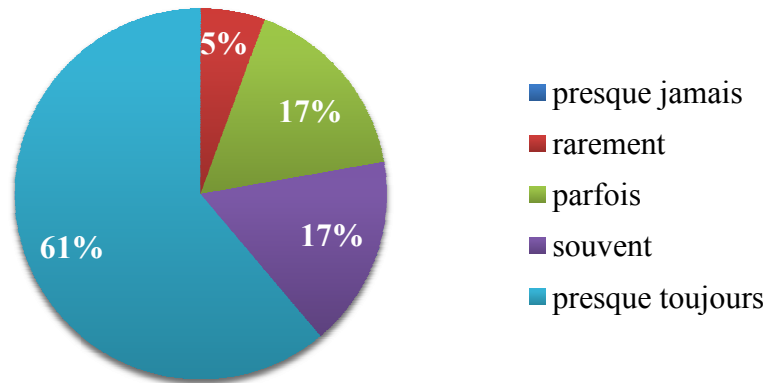
**Graphique 11**

Même toutes les questions sous le numéro 6 ont la même échelle d'évaluation.

Question numéro 6a :

*J'examine le vocabulaire.*

Tous les enseignants examinent le vocabulaire assez souvent, soit par la manière orale soit par la manière écrite.

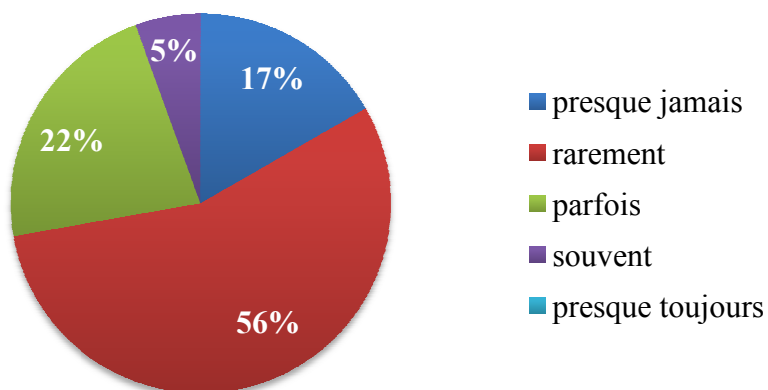


**Graphique 12**

Question numéro 6b :

*J'utilise des exercices à trou avec le choix multiple (A, B, C, D, ...)*

Les exercices à trou avec le choix multiple ne sont pas très populaires auprès des enseignants, plus que la moitié les utilise rarement et presque un cinquième ne les utilise jamais.



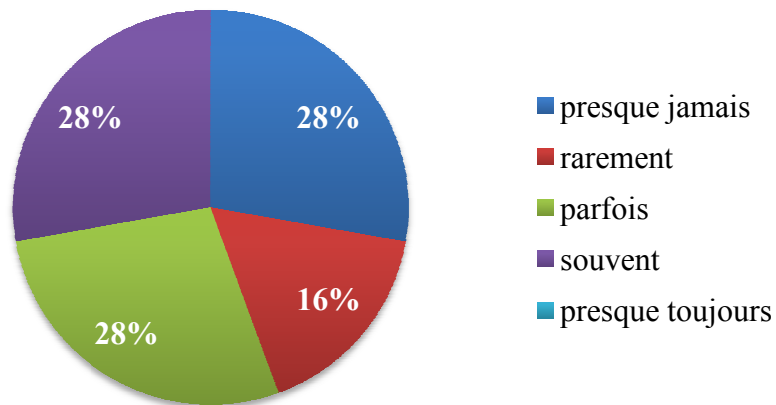
**Graphique 13**



Question numéro 6c :

*J'utilise des exercices à trou sans la possibilité du choix.*

Quelques enseignants aiment ce type d'exercice et ils testent les apprenants de cette manière, mais d'autres ne l'utilisent presque jamais.

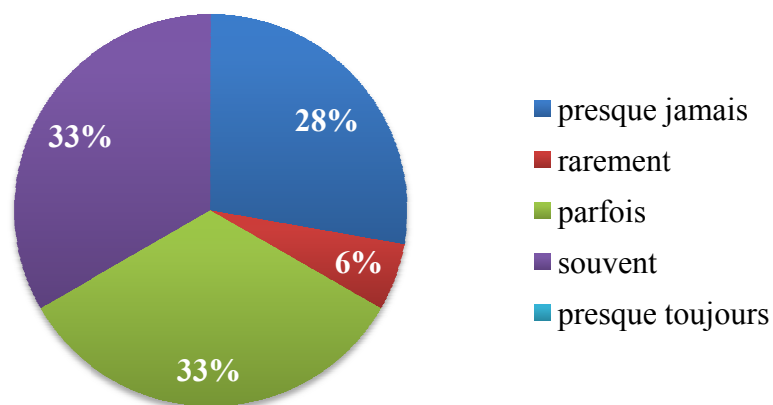


**Graphique 14**

Question numéro 6d :

*J'utilise les associations des mots et leurs définitions.*

Deux tiers des enseignants examinent par le moyen d'associations des mots et des définitions, un tiers n'emploient presque jamais ce type d'exercice.

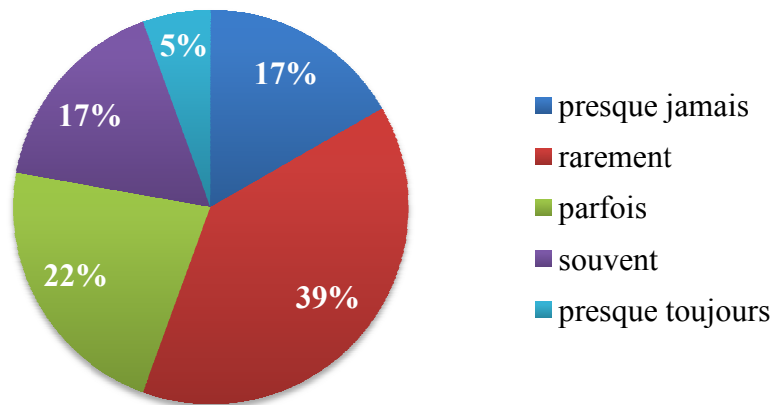


**Graphique 15**

Question numéro 6e :

*J'utilise les associations des mots et des images.*

Cet exercice est plus convenable pour les débutants, un enseignant a noté qu'il préfère écrire le mot qui se trouve sur l'image que l'associer.

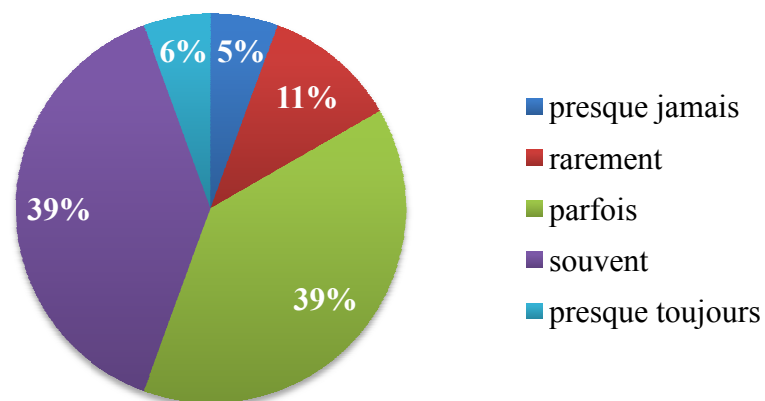


**Graphique 16**

Question numéro 6f :

*J'utilise des exercices qui exigent de compléter des synonymes ou des antonymes.*

Trois quarts des enseignants veulent que les apprenants complètent soit des synonymes soit des antonymes pour les mots indiqués dans un test.

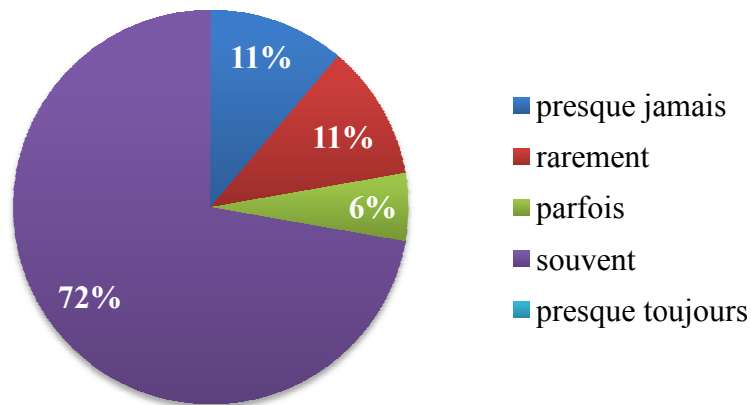


**Graphique 17**

Question numéro 6g :

*J'utilise la traduction des mots ou des expressions figées dans la langue cible.*

De nouveau il s'agit d'un type d'exercice qui est souvent appliqué par les enseignants dans leur cours.

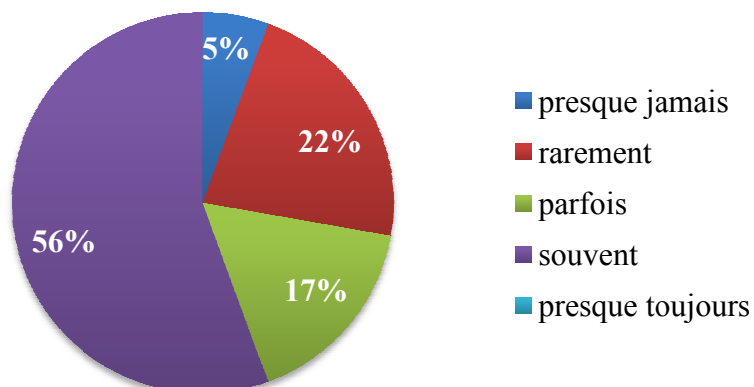


**Graphique 18**

Question numéro 6h :

*J'utilise la traduction des phrases dans la langue cible.*

Bien que ce type d'exercice soit moins employé que la traduction des mots isolés ou des expressions figées, plus que la moitié des enseignants l'utilisent pour évaluation des apprenants.

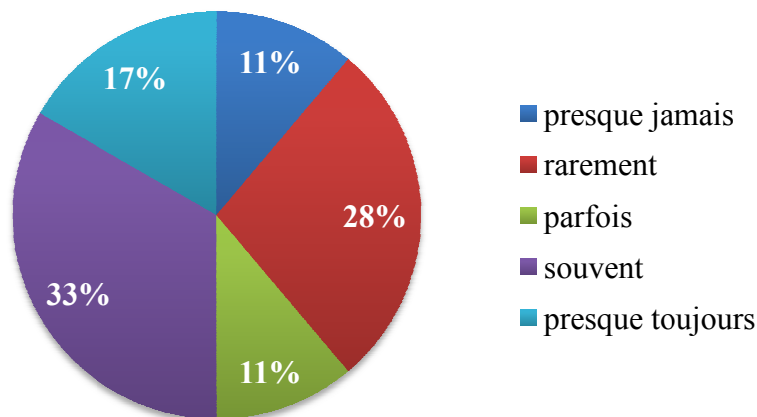


**Graphique 19**

Question numéro 6i :

*J'utilise des exercices qui exigent la création des propres phrases à l'aide des mots indiqués.*

Il s'agit d'un exercice qui est plus exigeant pour les apprenants parce qu'ils doivent savoir non seulement le sens des mots indiqués mais aussi leur emploi dans la langue cible. Quand même la moitié des enseignants examinent les apprenants de cette façon-là.



**Graphique 20**

Le questionnaire a apporté des réponses variées. De l'analyse il est évident que les enseignants travaillent plus avec des manuels français que des manuels tchèques, les apprenants commencent dès le début de niveau A1 et en fonction de la durée des études du français ils atteignent niveau B1. Leur âge est aussi pareil, ils sont tous les adolescents qui commencent à étudier le français à l'âge de 13 ou de 15 ans. Les enseignants se sont mis d'accord le plus sur deux faits : ils travaillent le vocabulaire de la manière thématique et ils examinent assez souvent la traduction des mots isolés et des expressions figées.

## **7 L'ANALYSE DES ENSEMBLES PÉDAGOGIQUES**

Ce chapitre traite de l'analyse de six ensembles pédagogiques qui sont utilisés aux lycées en République tchèque, surtout dans la région de Plzeň. Les ouvrages pour cette analyse ont été choisis d'après les résultats dans le sondage qui était analysé dans le chapitre précédent. Les manuels souvent utilisés pour le travail en classe sont : Connexions, Extra !, Panorama, Quartier Libre, Forum, Alter Ego et On y va !. Pour l'analyse des manuels nous avons pris seulement cinq manuels : Connexions, Extra !, Forum, Alter Ego et On y va !. Le choix était effectué selon la fréquence de leur apparition dans les cours de FLE, les deux les plus utilisés et les deux les moins utilisés en plus nous avons analysé l'ensemble On y va ! parce qu'il est le seul publié par un auteur tchèque, tandis que les autres étaient publiés par les français. Ils sont brièvement décrits dans les sous-chapitres suivants avec l'accent mis sur la présentation du vocabulaire. Nous avons ajouté encore une analyse d'un ensemble pédagogique qui était publié récemment en République tchèque et qui est destiné aux jeunes apprenants débutants.

Chaque ensemble pédagogique est publié sur plusieurs niveaux, mais le but de cette analyse n'est pas de décrire tous les niveaux en détail. Puisque dans tous les lycées les apprenants commencent dès le début, nous nous orientons seulement vers le niveau un.

Avant de commencer à décrire les manuels, il faut formuler des hypothèses sur la manière de la présentation du vocabulaire et son entraînement. Nous pouvons supposer que le vocabulaire sera présenté en contexte, par exemple dans des dialogues à l'introduction d'une leçon et qu'il se référera à un thème commun. Nous aussi supposons que dans les manuels ou les cahiers d'exercices il y aura des exercices pour entraîner le vocabulaire appris.

### **7.1 Connexions**

Cet ensemble pédagogique a été publié par la maison d'édition Didier à Paris en 2004, ses auteurs sont Régine Mérieux et Yves Loiseau et il paraît sur trois niveaux. Il s'adresse à un public de grands adolescents et d'adultes. Le niveau 1 que nous analysons correspond à niveau A1 / A2 selon le Cadre européen commun de référence

pour des langues (CECRL) et les niveaux suivants mènent les apprenants jusqu'au niveau B1 / B1+ selon le CECRL.

Les apprenants travaillent en classe et à la maison avec un livre de l'élève et un cahier d'exercices illustré avec un CD audio inclus.

Le livre comme le cahier sont divisés en quatre modules, chaque module comprend trois unités et à la fin des unités il y a deux pages des exercices d'autoévaluation et en plus la dernière page se consacre à la préparation au DELF A1. La dernière partie de livre s'appelle *Mémento* et elle contient les transcriptions, corrigés des autoévaluations, précis de phonétique, précis de grammaire, conjugaisons, tests, lexique plurilingue et guide des contenus. Même le cahier d'exercices contient des transcriptions et corrigés des exercices qui deviennent un outil d'autocorrection pour les apprenants.

Le nouveau vocabulaire est d'habitude présenté sur les premières pages. Comme nous avons supposé, il est situé en contexte soit dans les dialogues ou les monologues soit dans les textes écrits et il est élargi et travaillé dans des exercices suivants. Le vocabulaire est aussi classé de la façon thématique, voyons quelques exemples : *les nombres, les jours de la semaine, l'alimentation, la ville, la maison ou la famille*. Souvent il y a un support visuel comme une image du corps humain qui aide les apprenants à mieux comprendre le sens des mots.

Le livre comme le cahier n'apporte que quelques exercices pour pratiquer le nouveau vocabulaire, les exercices conclus dans ces livres s'orientent plutôt vers l'entraînement de la grammaire et de la phonétique.

Ce qui manque dans cet ouvrage est une liste comprenant le vocabulaire employé dans une unité qui pourrait faciliter le processus d'apprentissage. Il est bien de présenter le vocabulaire en contexte et de la façon thématique, mais une courte récapitulation de tous les nouveaux mots représente un outil utile pour les apprenants surtout quand ils copient de nouveaux mots dans leurs cahiers. Il est vrai que la dernière partie contient le *lexique plurilingue*, il s'agit d'une liste de mots dans l'ordre alphabétique et leur traduction en anglais, espagnol, allemand, chinois et arabe. Mais il n'y a aucune note dans quelle unité un mot paraît pour la première fois, donc il est assez difficile pour un apprenant de travailler avec cette liste.

Néanmoins, les apprenants tchèques peuvent profiter d'un carnet publié chez la maison d'édition Fraus qui leur offre un guidage pour chaque unité. Tout d'abord, il y a la grammaire de l'unité résumée et expliquée en tchèque et puis le vocabulaire avec la traduction tchèque. Le vocabulaire franco-tchèque complet avec une notion de quelle unité il vient forme la seconde partie.

Pour illustrer la manière de laquelle le vocabulaire est présenté et entraîné, nous avons mis deux pages exemplaires en annexe.

## **7.2 Extra !**

Fabienne Gallon a rédigé trois niveaux de cet ensemble pédagogique et il les a fait publiés auprès de la maison d'édition Hachette à Paris en 2002. Le premier niveau couvre plus que la moitié du niveau A1 selon le CECRL et après avoir terminé le niveau trois les apprenants doivent avoir le niveau A2 / B1. Le public prévu à travailler avec cet ouvrage sont les adolescents.

Les livres destinés directement aux apprenants sont de même que dans le cas de Connexions le livre d'élève et le cahier d'exercices.

Cette fois le livre et le cahier sont divisés aux sept unités dont la première est appelée unité zéro et il s'agit plutôt d'une unité dont le but est de motiver les apprenants et de présenter le vocabulaire de base comme des salutations. Vers la fin du livre, il y a de nouveau le précis grammatical et la partie avec le vocabulaire dans l'ordre alphabétique traduit en anglais, allemand, espagnol, portugais et grec dans ce cas. Pareillement, il n'y a aucune note à quelle unité les apprenants rencontrent ces mots. Chaque unité est divisée en parties : *Découvre l'histoire*, *Entraîne-toi*, *Découvre la grammaire*, *BD Monsieur Catastrophe*, *La vie en France* et *Le bilan*. Il y a également des pages préparatoires pour le DELF A1. Le cahier se compose de mêmes parties et chaque unité est élargie par une page appelée *Apprendre à apprendre* qui donne des conseils concernant de bonnes démarches dans le processus d'apprentissage. Même la partie pour *Aller plus loin* apporte de nouvelles informations, par exemple le nouveau vocabulaire, chaque deux unités sont suivies par un test d'autoévaluation dont les corrigés font une partie du cahier d'exercices.

En ce qui concerne la présentation du vocabulaire, chaque unité commence avec une petite histoire qui contient seulement peu d'expressions et elle sert comme une activité à faire avant l'écoute d'un dialogue qui est aussi à la disposition dans la forme écrite. Les expressions employées dans ce dialogue sont concentrées dans l'exercice suivant. Mais ce dialogue d'introduction n'est pas la seule source de nouveau vocabulaire, il est également présenté sur les pages suivantes en plus dans la plupart des cas accompagné par des illustrations.

Contrairement aux Connexions cet ensemble pédagogique travaille beaucoup plus le vocabulaire, surtout dans le cahier il y a plusieurs exercices souvent illustrés qui sont ciblés sur le vocabulaire. En même temps l'auteur n'a pas omis des exercices de grammaire.

L'aspect commun des ensembles pédagogiques Extra ! et Connexions est l'absence d'une liste de vocabulaire appris dans une unité.

Pareillement, la maison d'édition Fraus a ajouté une annexe dans le cahier d'exercices qui présente le précis grammatical élargi et commenté en tchèque et le vocabulaire franco-tchèque classé selon les unités. De nouveau deux pages exemplaire sont placées en annexes.

### **7.3 Alter Ego**

En 2006 les professeurs-formateurs à l'Alliance Française de Paris ont publié un ensemble pédagogique Alter Ego auprès de la maison d'édition Hachette, cet ensemble comprend cinq niveaux et il est destiné aux grands adolescents et aux adultes. Chaque niveau correspond à un niveau d'après le CECRL, cela veut dire que le niveau 1 couvre le niveau A1+ et que le dernier niveau couvre le niveau C1+.

Comme les deux ouvrages précédents, même Alter Ego offre à ses apprenants un livre d'élève et un cahier d'activités.

Le manuel est divisé en neuf dossiers et chaque dossier contient trois leçons et *Un carnet de voyage* qui approche la vie de Français aux apprenants. Au début il y a un chapitre appelé *Fenêtre sur* dans lequel le vocabulaire de base est présenté, vers la fin du livre se trouvent le chapitre *Horizons* qui résume des connaissances des apprenants,



les transcriptions des enregistrements, le précis grammatical, le tableau de conjugaison et le lexique multilingue.

Chaque dossier a un thème qui est travaillé et élargi dans toutes les leçons, le vocabulaire est présenté soit dans les dialogues soit dans les enregistrements oraux, donc il est mis en contexte et il est classé de la manière thématique. Par exemple dans le dossier 2 dont le titre est *Ici, ailleurs* les apprenants rencontrent le vocabulaire concernant une ville – les lieux et les bâtiments, puis il apprennent comment réserver un hébergement, indiquer un chemin et écrire une carte postale. Les thèmes abordés sont plus complexes et détaillés que dans les ouvrages précédents.

Les exercices dans le cahier d'activités sont classés dans quatre parties : *Du côté du lexique, de la grammaire, de la communication* et *En situation*. Donc, il est évident que le nouveau vocabulaire est entraîné dans la première partie, néanmoins le nombre de ces exercices est assez limité, il varie d'un à quatre exercices dans chaque leçon. À la fin du cahier, un portfolio de douze pages permet à l'apprenant de s'autoévaluer.

Cet ensemble pédagogique est basé sur les compétences qui sont clairement indiquées dans chaque leçon et il également développe des stratégies d'apprentissage. Une liste de vocabulaire à la fin de chaque leçon n'est pas présente comme dans les oeuvres mentionnées ci-dessus.

## **7.4 Forum**

La maison d'édition Hachette a lancé un ensemble pédagogique appelé Forum en 2000, cet ensemble a été rédigé par un groupe de professeurs universitaires et il paraît sur trois niveaux. De nouveau le public auquel il s'oriente sont des grands adolescents et les adultes. Le premier niveau correspond à niveau A1/A2 selon le CECRL. L'ouvrage de l'année 2000 a été réédité en 2006, mais les textes et les enregistrements sont restés les mêmes et la seule partie qui a été réécrite s'était le *Point – DELF*. La raison pour la réédition était surtout le changement dans les niveaux de DELF.

Les apprenants travaillent avec un livre d'élève, un cahier d'exercices et un carnet de route dans lequel ils notent le nouveau vocabulaire et leur progrès.

Le manuel comprend une unité zéro, trois modules et neuf unités. Les unités ne se différencient pas par leur classement, elles ont de mêmes parties : *Forum, Agir – réagir*,

*Connaître et reconnaître, S'exprimer, Pause – jeux, Interculturel et Point – DELF.* Un apprenant apprécie le portfolio qui fait la partie du manuel, les transcriptions des enregistrements et le mémento grammatical.

Le nouveau vocabulaire est présent dans toutes les parties d'une leçon, souvent dans des monologues ou des textes écrits, la partie *S'exprimer* contient une sous-partie qui ne traite que du vocabulaire lié à un thème. Même le cahier d'exercices est divisé dans plusieurs parties dont une s'appelle *Vocabulaire et orthographe*, bien que cette partie traite uniquement du vocabulaire et de l'orthographe, le vocabulaire est travaillé également dans les autres parties : *Interactions, Grammaire, S'exprimer et Point – DELF.* À la fin du cahier il y a le vocabulaire de tout le livre dans l'ordre alphabétique traduit en anglais, allemand, espagnol, portugais et grec. Le fait qui aide les apprenants c'est une notion de quelle leçon un tel ou tel mot vient.

La maison d'édition Fraus a aussi publié un carnet pour les apprenants tchèques qui leur offre le précis grammatical avec des explications, les tableaux de conjugaison de verbes et le vocabulaire franco-tchèque classé selon les unités.

## **7.5 On y va**

Il s'agit de l'ensemble pédagogique qui a été rédigé par un auteur tchèque, la première édition a paru en 1996 chez la maison d'édition LEDA et en 2009 elle a été rééditée par son auteur Jitka Taišlová. Elle est parue sur trois niveaux, selon le CECRL chaque niveau du livre correspond à un niveau du CECRL ; de A1 à B1. Le public prévu sont des grands adolescents et même des adultes.

Les apprenants ont à leur disposition un manuel et deux cahiers d'exercices, qui suivent l'un l'autre.

Le manuel est divisé en douze leçons, une leçon zéro et en plus il y a quatre leçons de révision qui apportent des tests autocorrectifs, des activités variées et des informations sur la vie des Français. Comme l'auteur dit le but de cet ensemble n'est pas seulement apprendre communiquer en français, mais également enseigner la civilisation française.

Le vocabulaire est présenté soit dans des dialogues soit dans des textes descriptifs qui font partie de chaque page double. Les exercices qui suivent sont ciblés sur la grammaire et ni le manuel ni le cahier ne contiennent des exercices qui traitent le

vocabulaire. Au contraire dans le cahier il y a beaucoup d'exercices ciblés sur la grammaire et la communication, souvent les apprenants sont demandés à associer les paroles et les réactions ou compléter une conversation.

Comme des ouvrages précédents, cet ensemble contient l'explication de la grammaire, les tableaux de conjugaison, les transcriptions, les corrections des tests, le vocabulaire français-tchèque complet et le vocabulaire français-tchèque classé selon les leçons.

## **7.6 Le français entre nous**

De nouveau il s'agit d'un ensemble pédagogique publié par un collectif d'auteurs tchèques auprès de la maison d'édition Fraus en 2009. À l'origine les auteurs ont prévu de publier plusieurs niveaux, mais en réalité seulement deux niveaux qui couvrent le niveau A1 selon le CECRL ont paru. Le public auquel cet ensemble est destiné sont des élèves au collège ou dans les classes correspondantes au lycée.

Les apprenants travaillent avec un livre, un cahier d'activités et ils ont à leur disposition des enregistrements au format MP3 qu'ils peuvent télécharger gratuitement.

Le manuel comprend sept leçons et une proposition pour un projet en plus le cahier d'activités apporte à la fin de chaque leçon un test d'autoévaluation dont les corrigés font aussi une partie du cahier. Le vocabulaire à l'ordre alphabétique avec une notion dans quelle leçon il apparaît vers la fin du manuel et même chaque leçon dans le cahier est conclue par une liste de nouveau vocabulaire.

La présentation du vocabulaire diffère de la présentation dans les ouvrages précédents. Parfois il est présenté dans les minialogues ou dans les courts textes écrits, mais dans la plupart des cas il est présenté à l'aide du support visuel qui touche le même thème. Il n'y a pas beaucoup d'exercices ciblés sur le vocabulaire, quand il y en a, ils ne demandent pas d'utiliser les mots en contexte. Ils limitent seulement à compléter des mots sous les images ou à chercher des mots cachés.

## **7.7 La conclusion de l'analyse**

Dans ce chapitre nous avons analysé six ensembles pédagogiques destinés aux apprenants au lycée ou aux adultes (sauf Extra ! et Le français entre nous). Deux ensembles sur ces six ont été rédigés par les auteurs tchèques et le reste vient des maisons d'édition étrangères. Ce qui est commun pour les ensembles publiés à

l'étranger c'est l'absence d'une liste de vocabulaire. De point de vue des exercices traitant du vocabulaire, le nouveau vocabulaire est travaillé le plus dans Extra !, il est travaillé moins dans Alter Ego et Forum et ce type d'exercices est presque omis dans Connexions et On y va !

Comme nous avons supposé le nouveau vocabulaire est présenté en contexte – dans les dialogues ou autres textes écrits. Mais la seconde hypothèse n'est pas affirmée. Nous avons supposé qu'il y aurait des exercices d'entraînement et le seul ensemble qui contient le nombre suffisant de ces exercices est Extra !, tandis que dans les autres ensembles ces exercices paraissent dans le nombre limité ou insuffisant. Les exemples de la présentation du vocabulaire et des exercices d'entraînement inclus dans les ensembles pédagogiques mentionnés ci-dessus sont placés en annexes.

Même si le nombre des exercices ciblés sur le vocabulaire n'est pas suffisant dans certains ensembles pédagogiques, les enseignants ont beaucoup de possibilités d'utiliser des matériaux supplémentaires pour enseigner le vocabulaire de la façon efficace. Le but de ce mémoire est également de créer ou proposer des activités qui aident les apprenants à mieux acquérir le nouveau vocabulaire. Ces activités forment le chapitre suivant.

## 8 ACTIVITÉS

Le but de cette dernière partie du mémoire est de proposer des activités pour entraîner le vocabulaire en classe de FLE. Puisque nous nous sommes orientés beaucoup vers les intelligences multiples et les types d'apprenants différents, nous essayerons de proposer des exercices qui sont convenables pour ces types. L'idée est que les enseignants pourraient directement prendre ces exercices et les utiliser dans leurs cours ou ils pourraient faire une modification selon leurs besoins. Comme nous avons déjà mentionné, il est très important que tous les apprenants aient de la possibilité de réussir et ces exercices devraient leur servir à avoir du succès.

Nous ne rédigerons pas une liste qui contienne un nombre d'activités parce qu'il y en a assez qui sont très connues auprès des enseignants, par exemple le loto, l'énumération des mots dans le temps limité ou des mots commençant par une lettre concrète, les associations des mots et des images ou des mots et leurs définitions et autres. Nous nous orientons plutôt vers des activités qui sont moins connues.

Toutes les activités sont proposées sous la forme d'une fiche pédagogique qui donne des informations nécessaires : le nom de l'activité, le niveau selon le CECRL, la durée approximative de l'activité, les outils, les objectifs et la mise en oeuvre.

La première activité a été inspirée par un séminaire mené par Madame Hélène Vanthier de CLA de Besançon, la source de la deuxième vient de l'ouvrage *Fabriquer des exercices en français* et les autres sont les propres propositions.

### 8.1 Fiches pédagogiques

#### 8.1.1 Le sudoku

le niveau selon le CECRL : A1

la durée : 5 – 10 minutes


















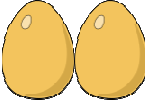



les outils : une grille de sudoku préparée en avance par l'enseignant

les objectifs : révision et entraînement du vocabulaire d'un champ lexical

la mise en oeuvre :

L'enseignant distribue la grille aux apprenants, il explique des règles du sudoku, si les apprenants ne les connaissent pas et il précise s'il désire de dessiner les objets dans la grille ou d'écrire les mots au lieu de dessins. À la fin ils vérifient les bonnes réponses, soit ils peuvent projeter la même grille sur le TBI et la compléter soit l'enseignant peut préparer une grille plus grande pour que tous les apprenants la voient bien.

Une grille exemplaire, corrigé p. 98 :

Les niveaux de difficulté de sudoku peuvent être facilement modifiés, soit l'enseignant ajoute des images dans la grille soit il efface quelques-unes.

Une fois la grille complétée, les activités supplémentaires peuvent suivre. Comme un exemple du sudoku nous avons choisi le champ lexical *des aliments*, en fait il s'agit des ingrédients pour la recette de crêpes. Donc les apprenants peuvent deviner ce que les mots ont en commun et de quelle recette il s'agit. Puis ils peuvent rédiger la recette et décrire les étapes de la préparation. De cette façon ils révisent les mots et puis ils les emploient en contexte. Le sudoku est convenable surtout pour les apprenants avec l'intelligence logico-mathématique.

### **8.1.2 Le poème à finir**

le niveau selon le CECRL : A2 / B1

la durée : 15 – 20 minutes

les outils : un poème lacunaire

les objectifs : emploi du vocabulaire actif en respectant des contraintes à la fois phonétiques, sémantiques et syntaxiques

la mise en oeuvre :

L'enseignant choisit un poème correspondant au niveau et à l'âge des apprenants, il supprime le dernier mot d'un des vers rasant ensemble. Il précise que le but n'est pas de retrouver des vers originaux, mais de créer de nouveaux vers qui riment. Les apprenants peuvent travailler seuls, par deux ou dans les petits groupes et l'utilisation des dictionnaires est souhaitable et elle permet de travailler sur des poèmes plus difficile.

Un poème exemplaire, corrigé p. 99 :

#### **L'écureuil**

Dans le tronc d'un platane

Se cache une \_\_\_\_\_

Un petit \_\_\_\_\_

Est assis sur le seuil.

Il mange des \_\_\_\_\_,  
Tricote une chemise;  
Recrache les noyaux,  
Se tricote \_\_\_\_\_;  
Attaque \_\_\_\_\_,  
Fait des gants, des chaussettes...  
Qu'importe s'il fait \_\_\_\_\_ !  
Tant pis si vient l'hiver !  
Une maille à l'endroit,  
Une maille à l'envers :  
L'écureuil, fort adroit,  
Se fait des pull-overs.

L'écureuil, Jean-Luc Moreau

Comme les activités supplémentaires les apprenants peuvent lire leurs poèmes à haute voix, les afficher dans une forme des posters ou les calligraphier. Un poème lacunaire peut être une introduction à l'explication littéraire du poème et des poètes.

L'enseignant peut choisir une alternative du poème lacunaire, il est possible de supprimer le dernier mot dans chaque vers et indiquer la rime au moyen d'une transcription phonétique. Les poèmes lacunaires sont convenables pour les apprenants créatifs et ceux qui disposent de l'intelligence musicale-rythmique parce qu'ils reconnaissent bien les sons, les rimes, le rythme et la mélodie d'un poème.

### **8.1.3 Une image à décrire et dessiner**

le niveau selon le CECRL : A1 / B2

la durée : 10 – 20 minutes

les outils : une image dessinée

les objectifs : emploi du vocabulaire actif, compréhension et production orales



la mise en oeuvre :

L'enseignant distribue les images à la moitié des apprenants, la seconde moitié d'eux obtient une feuille blanche et ils travaillent par deux. Celui qui a l'image ne la montre pas à son partenaire et il essaie de la décrire en détail pour que son partenaire puisse la dessiner. Le but de cette activité est d'avoir les mêmes images à la fin. Si les apprenants n'aiment pas dessiner, il ne faut pas les forcer, ils peuvent écrire des mots au lieu de dessiner des objets.

Une image exemplaire :



Bien sûr la difficulté de cette tâche est donnée par le type et la complexité de l'image et par le choix du vocabulaire nécessaire à la description.

Au lieu de la distribution des images dessinées, l'enseignant peut fabriquer des images où les objets sont remplacés par les mots. Décrire ce type d'image est plus facile pour les apprenants parce qu'ils utilisent le vocabulaire passif, alors même les apprenants faibles peuvent réussir dans la tâche et pour les apprenants qui dessinent c'est quand

même exigeant. Il est aussi possible que l'enseignant ne prépare pas d'image et il laisse les apprenants inviter leur propre dessin et le décrire.

Le même type d'activité peut être fait en espace, les apprenants ont à leur disposition les mêmes objets, par exemple le matériel scolaire. Ils sont assis dos à dos pour ne pas voir la disposition des objets, l'un d'eux décrit comment ses objets sont disposés et l'autre doit arranger ses objets de la même façon. L'inconvénience de cette activité en espace est le fait que la présence des objets et alors le vocabulaire entraîné sont beaucoup limités. Toutes les variantes de cette activité sont appréciées par les apprenants avec l'intelligence visuelle-spaciale.

#### **8.1.4 Les collocations**

le niveau selon le CECRL : A2 / B1

la durée : 5 – 15 minutes

les outils : une grille avec des collocations possibles

les objectifs : recherche et entraînement des collocations

la mise en oeuvre :

L'enseignant choisit des collocations qui sont déjà connues pour les apprenants et il peut ajouter quelques nouvelles. Il les coupe en deux parts, met dans une grille et il les distribue aux apprenants, le but de cette activité est de trouver les bonnes collocations. Il est plus facile de travailler des collocations des verbes avec des noms parce qu'il est possible de trouver des expressions qui contiennent le même verbe.

Des collocations exemplaires, corrigé p.100 :

le ménage, l'examen, la vaisselle, une autorisation, envie, les vacances, la colère, un lit, une erreur, un avis, l'aspirateur, la main		
FAIRE	PASSER	DONNER

Après avoir complété et vérifié la grille, les apprenants peuvent former des phrases avec des expressions indiqués ou ils peuvent inventer une histoire en employant ces collocations. Cet exercice est convenable pour les apprenants disposant des intelligences logico-mathématique et visuelle-spaciale.

### **8.1.5 Le dessin, la pantomime ou la parole**

le niveau selon le CECRL : A1 / B2

la durée : 15 – 20 minutes

les outils : des cartes de couleurs portant des mots variés

les objectifs : emploi du vocabulaire actif, explication du sens des mots

la mise en oeuvre :

L'enseignant prépare des cartes de trois couleurs, chaque couleur présente une tâche – dessiner, mimer ou décrire le mot indiqué. Les apprenants travaillent en groupes, l'un d'eux choisit une carte et il essaie de décrire, mimer ou dessiner le mot, les autres de son groupe doivent le deviner. Le but est de deviner le plus mots possible. En décrivant le mot, la racine du mot en question ne peut pas être utilisée.

Des cartes exemplaires :

PARLER	DESSINER	MIMER
une maison	une cravate	passer l'aspirateur
une jupe	le vin	faire la vaisselle
des parents	manger	un verre
des animaux	une carotte	une image
un ordinateur	un garçon	une tortue

avoir de la chance	jouer au foot	un serpent
l'amour	la natation	une télé
détester	faire de la course	se doucher

Le niveau de cette activité dépend aussi du choix du vocabulaire, décrire, mimer ou dessiner un mot concret est toujours plus facile qu'un mot abstrait. Parfois les débutants ne savent pas de quelle manière expliquer certains mots, donc l'enseignant peut les aider, il peut leur donner une aide en langue maternelle. Cette activité est souvent appréciée par les apprenants qui ont l'intelligence corporelle-kinesthésique, verbo-linguistique ou interpersonnelle.

### **8.1.6 Finir le dessin**

le niveau selon le CECRL : A1 / B1

la durée : 5 – 10 minutes

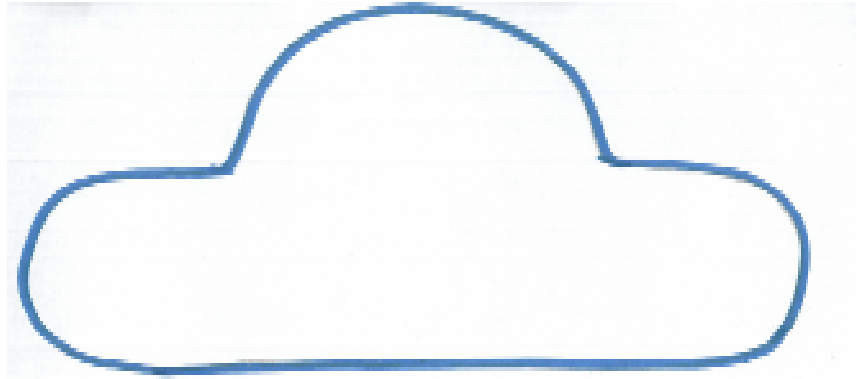
les outils : une image incomplète, une liste de mots à compléter

les objectifs : emploi du vocabulaire passif, compréhension orale, reproduction écrite

la mise en oeuvre :

L'enseignant distribue aux groupes d'apprenants une image incomplète, d'habitude une forme pour qu'ils ne sachent pas ce qu'ils vont dessiner. Un apprenant va chez l'enseignant qui lui dit un mot, l'apprenant le transmet dans son groupe et ils essaient de le dessiner dans l'image. Les apprenants changent leurs rôles dans le groupe, au moins celui qui va chez l'enseignant n'est pas toujours le même. Quand l'enseignant choisit des mots plus difficiles, il donne des dictionnaires à disposition aux apprenants.

Un dessin exemplaire :



Une liste des mots à compléter : les essuies-glace, le volant, les roues, les sièges, l'accélérateur, les clignotants, le frein, les ceintures de sécurité, l'embrayage, le coffre

Après avoir fini le dessin les apprenants peuvent écrire les noms des objets qu'ils ont dessinés. Les apprenants qui apprécient cette activité ont d'habitude l'intelligence visuelle-spatiale ou interpersonnelle.

### **8.1.7 Les associations**

le niveau selon le CECRL : A2 / B2

la durée : 10 – 20 minutes

les outils : un tableau, un marqueur

les objectifs : emploi du vocabulaire actif, production orale

la mise en oeuvre :

L'enseignant dit un mot en l'écrivant sur le tableau, puis chaque apprenant dit un autre mot qui lui vient à l'esprit quand il entend le mot précédent. L'enseignant marque tous les mots sur le tableau. La deuxième étape de cette activité est l'explication pour quelle raison les apprenants ont choisi leurs mots. Comme une activité supplémentaire l'enseignant peut demander les apprenants d'écrire une petite histoire en employant tous les mots indiqués. Ils peuvent travailler individuellement, par deux ou en petits groupes. À la fin ils peuvent lire ces histoires à haute voix.

Il s'agit d'une activité convenable pour les apprenants préférant l'intelligence verbo-linguistique, logico-mathématique et interpersonnelle à condition qu'ils écrivent l'histoire en collaborant en groupes.

### **8.1.8 La reproduction des mots**

le niveau selon le CECRL : A1 / A2

la durée : 10 – 15 minutes

les outils : de grandes cartes portant des mots différents

les objectifs : reproduction orale et écrite, emploi du vocabulaire passif et actif

la mise en oeuvre :

Les apprenants travaillent par deux, l'un d'eux tourne le dos vers l'enseignant qui montre des mots sur les cartes bien lisibles. Le second apprenant lit les mots et il les reproduit à son partenaire qui doit les écrire. Plusieurs variantes sont possibles :

- l'apprenant voit des mots en français et il les reproduit en français, de cette façon il pratique la lecture à haute voix et l'autre l'orthographe
- l'apprenant voit des mots en français et il les reproduit en tchèque et son partenaire les traduit de nouveau en français, donc ils révisent le sens des mots et l'orthographe
- l'apprenant voit des mots en tchèque et il les reproduit en français, de cette manière il révise le vocabulaire actif et l'autre entraîne l'orthographe
- l'apprenant voit des mots en français et il donne leurs définitions à son partenaire qui doit deviner de quel mot il s'agit, ils entraînent le vocabulaire actif

Bien sûr il est souhaitable qu'après une série des mots les apprenants changent leurs rôles pour entraîner les autres compétences. Cette tâche est plutôt destinée aux apprenants débutants qui n'ont pas encore automatisé des règles d'orthographe et grâce à laquelle ils joignent la forme orale à la forme écrite. Pour les apprenants plus avancés il est mieux de choisir la dernière possibilité mentionnée. Cette activité convient aux apprenants orientés vers l'intelligences verbo-linguistique et visuelle spatiale.

La liste de mots peut servir comme un départ pour d'autres exercices, par exemple les apprenants peuvent classifier les mots d'après les parties du discours ou d'après les mêmes phonèmes que les mots contiennent.

Ce chapitre a proposé plusieurs activités qui servent à la révision ou l'entraînement du vocabulaire, quelques-unes sont plus exigeantes en ce qui concerne la préparation de la part de l'enseignant, mais autres n'ont pas besoin d'être préparées en avance. Toutes les activités peuvent être modifiées selon le niveau et l'âge des apprenants et bien sûr selon le thème traité.



## 9 CONCLUSION

Puisque les apprenants rencontrent le vocabulaire d'une langue étrangère depuis le premier cours et ils le travaillent pendant toute la période de leurs études, nous avons choisi un thème pour ce mémoire qui est lié à ce sujet. Le vocabulaire présente un élément indispensable pour pouvoir communiquer dans une langue étrangère et il est malheureusement parfois relégué au second plan.

Le but de ce mémoire était de proposer quelques activités grâce auxquelles les apprenants entraîneraient le vocabulaire dans les cours de français. Les activités sont proposées pour des niveaux différents et elles peuvent être modifiées selon des besoins.

Tout d'abord nous avons défini des termes de base pour éclaircir lesquelles sont les différences entre *le vocabulaire* et *le lexique*.

Le deuxième chapitre présente des méthodes différentes d'après lesquelles les langues étrangères étaient enseignées pendant les siècles, nous nous sommes orientés d'une part vers les méthodes conventionnelles, d'autre part vers les méthodes non conventionnelles. L'accent est toujours mis sur le rôle du vocabulaire dans telle ou telle méthode.

Le troisième et le quatrième chapitre traitent des éléments les plus importants dans le processus d'apprentissage et d'enseignement – l'apprenant et l'enseignant. Nous ne nous ciblons pas seulement sur leurs qualités personnelles ou leurs types selon les intelligences multiples, mais aussi sur les faits plus objectifs, par exemple le phénomène de la configuration d'une classe ou de l'interférence, desquels un enseignant peut profiter.

Pour savoir ce que les enseignants considèrent comme les faits importants dans la présentation du vocabulaire et les possibilités de la présentation et évaluation du vocabulaire, nous avons rédigé un questionnaire qui avait été distribué aux enseignants aux lycées. Donc le chapitre suivant apporte les résultats de ce questionnaire.

Dans le sixième chapitre nous analysons des manuels qui sont utilisés dans l'enseignement du FLE du point de vue de la présentation du nouveau vocabulaire. Les hypothèses que nous avons fixées au début de ce chapitre ont été confirmées.

Le dernier chapitre apporte des propositions d'activités destinées aux niveaux différents - du niveau débutant jusqu'au avancé. Nous avons essayé de créer des activités convenables pour les types d'apprenants différents. Toutes les activités sont présentées sous la forme d'une fiche pédagogique portant les informations de base : le niveau selon le CECRL, la durée, les outils, les objectifs et la mise en oeuvre pour pouvoir être appliquées directement dans les cours.

## 10 LA BIBLIOGRAPHIE

- BAYLON, C. et al. : *Forum*. Hachette, 2000. ISBN 2-01-15-5085-8
- BERTHET, A. et al. : *Alter Ego*. Hachette, 2006. ISBN 978-2-01-155420-8
- BESSE, H. : *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Didier, 1992. ISBN 2-278-03680-7
- CHODĚRA, R. a kol. : *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6
- CHODĚRA, R. a kol. : *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*, Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6
- CUQ, J.-P., GRUCA, I. : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Presses Universitaires de Grenoble, 2003. ISBN 2-7061-1082-1
- CUQ, J.-P. : *Dictionnaire de didactique du français*. CLE international Paris, 2003. ISBN 209-033972-1
- GALISSON, R. : *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Hatier/Didier Paris, 1982. ISBN 2-218-06034-5
- GALLON, F. : *Extra!*. Hachette, 2002. ISBN 978-2-01-155231-0
- GARDNER, H. : *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Portál, 1999. ISBN 80-7178-279-3
- HARMER, J. : *The practice of English Language Teaching*. Pearson Education Limited, 2007. ISBN 978-1-4058-5311-8
- HEINRICH, J. a kol. : *Didaktika cizích jazyků*. Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- HELUS, Z. : *Úvod do psychologie*. Grada Publishing, 2011. ISBN 978-80-247-3037-0
- JANÍKOVÁ, V. : *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Masarykova univerzita v Brně, 2005. ISBN 80-210-3877-2
- LAMAILLOUX, P., ARNAUD, M.-H., JEANNARD, R. : *Fabriquer des exercices de français*. Hachette, 1993. ISBN 2-01-020607-X
- Le Petit Larousse Illustré*. Larousse, 2008. ISBN 978-2-03-584070-7

LINHART, J. : *Základy psychologie učení*. Státní pedagogické nakladatelství v Praze, 1982. ISBN 14-402-82

LOJOVÁ, G., VLČKOVÁ, K. : *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0

MÉRIEUX, R., LOISEAU, Y. : *Connexions*. Didier, 2004. ISBN 2-278-05411-2

*Oxford advanced learner's dictionary*. Oxford University Press, 2005. ISBN 0-19-431649-1

PUREN, C. : *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. CLE International, Paris, 1998. ISBN 2-19-0332666-4

PUREN, C. : *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Didier, 1994. ISBN 2-278-04267

SCRIVENER, J. : *Learning Teaching*. Macmillan Education, 2005. ISBN 978-1-4050-1399-4

TAGLIANTE, C. : *La classe de langue*. CLE International Paris, 1994. ISBN 2-09-033112-7

TAIŠLOVÁ, J. : *On y va!*. LEDA, 2009. ISBN 978-80-7335-203-5

THORNBURY, S. : *How to Teach Vocabulary*. Pearson Education Limited, 2002. ISBN 0-582-42966-8

Les sources en ligne:

BAILLY, N., COHEN, M. : *L'approche communicative* [en ligne]. [Consulté 2012-08-20]. Disponible sur www: [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly\\_MCohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/NBailly_MCohen.html)

CNRTL [en ligne]. [Consulté 2013-01-05]. Disponible sur www : <http://www.cnrtl.fr/definition/interference>

CNRTL [en ligne]. [Consulté 2013-01-05]. Disponible sur www : <http://www.cnrtl.fr/definition/faux>

KOHOUTEK, R.: *Dotazník*. [en ligne]. [Consulté 2013-03-08]. Disponible sur www: [http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud\\_materialy/koh\\_dotaznik.htm](http://www.ped.muni.cz/wpsy/old/stud_materialy/koh_dotaznik.htm)

NGUYEN, Q.-T. : *Enseigner le vocabulaire selon l'approche communicative* [en ligne]. [Consulté 2012-12-10]. Disponible sur [www: http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf](http://refef.crifpe.ca/document/nhatrang/33%20N%20Q%20Thuan%20-%20Hn.pdf)

SIROIS, G. Adaptation du texte [en ligne]. [Consulté le 2012-10-12]. Disponible sur [www: http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere\\_files/Intelligence.html](http://www.chairemm.polymtl.ca/cdparents2.0/Carriere_files/Intelligence.html)

## **12 RÉSUMÉ**

Ce mémoire est consacré à l'enseignement du vocabulaire en classe de FLE. Les chapitres théoriques donnent des définitions de la terminologie, présentent des méthodes différentes pour l'enseignement des langues étrangères et traitent du processus de l'enseignement et de l'apprentissage.

La partie pratique traite de l'analyse des questionnaires qui ont été distribués aux enseignants aux lycées en République tchèque. Elle présente des résultats concrets accompagnés par des graphiques. En plus elle décrit la manière de laquelle le vocabulaire est présenté dans les manuels actuels destinés à l'enseignement du FLE.

La dernière partie apporte des propositions d'activités qui peuvent aider les apprenants à mémoriser le nouveau vocabulaire dans les cours de français. Chaque activité est présentée sous la forme d'une fiche pédagogique.

## 13 RESUME

Tato diplomová práce se zabývá výukou slovní zásoby v hodinách francouzštiny. Teoretické kapitoly nejdříve uvádějí definice základní terminologie, dále představují jednotlivé vyučovací metody cizích jazyků a věnují se procesu vyučování a učení.

Následující praktická část přináší analýzu dotazníků, které byly rozdány učitelům středních škol v České republice. Výsledky analýzy jsou okomentovány a pro lepší přehlednost doplněny grafy. Dále tato část popisuje způsob, jakým je slovní zásoba prezentována a procvičována v současných učebnicích francouzského jazyka.

V poslední části se nacházejí návrhy jednotlivých aktivit, které by měly pomoci žákům k lepšímu zapamatování nové slovní zásoby. Aktivity mohou být buď využity přímo nebo po malé úpravě vzhledem k úrovni a věku žáků.

## 14 ANNEXES

### 14.1 Annexe 1

#### DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na výuku slovní zásoby. Tento dotazník byl vytvořen pro účely mé diplomové práce s názvem Vyučování slovní zásoby v hodinách francouzštiny. Dotazník je zcela anonymní a Vaše odpovědi by mi měly pomoci zjistit, jak učitelé prezentují slovní zásobu a jak ji hodnotí. Pokud používáte rozdílné přístupy s ohledem na úroveň a věk žáků, vyplňte prosím dotazník pro každou úroveň zvlášť. Předem děkuji Mgr. Hana Procházková.

1. Podle jakých učebnic vyučujete?

Connexion A1,2

2. Jaká je jazyková úroveň žáků, jejich věk a délka jejich studia FJ?

A1 - B2 13 až 19 let

3. Co pro Vás představuje výuka slovní zásoby?

a. výslovnost, pravopis, význam jednotlivých slov

b. významy slova v rozdílných kontextech

c. slovní spojení (kolokace)

d. jiné: \_\_\_\_\_

4. Co podle Vás činí studentům největší obtíže?

a. výslovnost

b. pravopis

c. význam slova

d. kolokace

e. jiné: \_\_\_\_\_

5. Další otázky se týkají prezentace slovní zásoby ve Vašich hodinách, vyberte ze škály (téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy)

a. Pro pochopení významu slov používám překlad do českého jazyka.

téměř nikdy – zřídka –  občas – často – téměř vždy

b. Pro pochopení významu slov používám obrázky / mimiku / gesta místo překladu.

téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy

c. Pro pochopení významu slova opíší či uvedu definice v cizím jazyce.

téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy

d. Slovní zásobu prezentuji v tematických oblastech, např. doprava, jídlo, bydlení.

téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy



e. Při prezentaci slovní zásoby využívám dosud pro studenty známých synonym či antonym.

téměř nikdy – zřídka – ~~občas~~ – často – téměř vždy

f. Novou slovní zásobu uvádím v příkladových větách.

téměř nikdy – zřídka – ~~občas~~ – často – téměř vždy

g. K nové slovní zásobě uvádím nejčastěji se vyskytující kolokace.

téměř nikdy – zřídka – ~~občas~~ – často – téměř vždy

h. Nová slova rozebírám z hlediska jejich stavby – předpony, kořen, přípony.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

6. Následující otázky se týkají evaluace a testování slovní zásoby.

a. Slovní zásobu nijak netestuji.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – ~~téměř vždy~~

b. K testování využívám doplňování vynechaných slov s možností výběru (A, B, C, D, ...)

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

c. K testování využívám doplňování vynechaných slov bez možností výběru.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

d. K testování využívám přiřazování slov k jejich definicím.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

e. K testování využívám přiřazování slov k obrázkům.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

f. K testování využívám uvedení synonym či antonym k daným slovům.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – ~~téměř vždy~~

g. K testování využívám překlad slov nebo slovních spojení do cílového jazyka.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

h. K testování využívám překlad celých vět do cílového jazyka.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

i. K testování využívám vytváření vlastních vět obsahujících dané slovo.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

7. Poznámky:

## 14.2 Annexe 2

### DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na výuku slovní zásoby. Tento dotazník byl vytvořen pro účely mé diplomové práce s názvem Vyučování slovní zásoby v hodinách francouzštiny. Dotazník je zcela anonymní a Vaše odpovědi by mi měly pomoci zjistit, jak učitelé prezentují slovní zásobu a jak ji hodnotí. Pokud používáte rozdílné přístupy s ohledem na úroveň a věk žáků, vyplňte prosím dotazník pro každou úroveň zvlášť. Předem děkuji Mgr. Hana Procházková.

1. Podle jakých učebnic vyučujete?

*Forum, Quartier libre*

2. Jaká je jazyková úroveň žáků, jejich věk a délka jejich studia FJ?

*16 až 18 let*

3. Co pro Vás představuje výuka slovní zásoby?

- a. výslovnost, pravopis, význam jednotlivých slov  
b. významy slova v rozdílných kontextech – *v menší míře*  
 c. slovní spojení (kolokace)  
d. jiné: \_\_\_\_\_

4. Co podle Vás činí studentům největší obtíže?

- a. výslovnost  
b. pravopis  
c. význam slova  
d. kolokace  
e. jiné: \_\_\_\_\_

5. Další otázky se týkají prezentace slovní zásoby ve Vašich hodinách, vyberte ze škály (téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy)

- a. Pro pochopení významu slov používám překlad do českého jazyka.  
téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy
- b. Pro pochopení významu slov používám obrázky / mimiku / gesta místo překladu.  
téměř nikdy – zřídka –  občas – často – téměř vždy
- c. Pro pochopení významu slova opíši či uvedu definice v cizím jazyce.  
téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy
- d. Slovní zásobu prezentuji v tematických oblastech, např. doprava, jídlo, bydlení.  
téměř nikdy – zřídka – občas – často –  téměř vždy

e. Při prezentaci slovní zásoby využívám dosud pro studenty známých synonym či antonym.

téměř nikdy – zřídka – ~~občas~~ – často – téměř vždy

f. Novou slovní zásobu uvádím v příkladových větách.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

g. K nové slovní zásobě uvádím nejčastěji se vyskytující kolokace.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

h. Nová slova rozebírám z hlediska jejich stavby – předpony, kořen, přípony.

~~téměř nikdy~~ – zřídka – občas – často – téměř vždy

6. Následující otázky se týkají evaluace a testování slovní zásoby.

a. Slovní zásobu nijak netestuji.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

b. K testování využívám doplňování vynechaných slov s možností výběru (A, B, C, D, ...)

~~téměř nikdy~~ – zřídka – občas – často – téměř vždy

c. K testování využívám doplňování vynechaných slov bez možností výběru.

~~téměř nikdy~~ – zřídka – občas – často – téměř vždy

d. K testování využívám přiřazování slov k jejich definicím.

téměř nikdy – zřídka – ~~občas~~ – často – téměř vždy

e. K testování využívám přiřazování slov k obrázkům.

téměř nikdy – ~~zřídka~~ – občas – často – téměř vždy

f. K testování využívám uvedení synonym či antonym k daným slovům.

téměř nikdy – ~~zřídka~~ – občas – často – téměř vždy

g. K testování využívám překlad slov nebo slovních spojení do cílového jazyka.

téměř nikdy – zřídka – občas – ~~často~~ – téměř vždy

h. K testování využívám překlad celých vět do cílového jazyka.

~~téměř nikdy~~ – zřídka – občas – často – téměř vždy

i. K testování využívám vytváření vlastních vět obsahujících dané slovo.

~~téměř nikdy~~ – zřídka – občas – často – téměř vždy

7. Poznámky:

## 14.3 Annexe 3

### DOTAZNÍK

Dobrý den,

dovoluji si Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na výuku slovní zásoby. Tento dotazník byl vytvořen pro účely mé diplomové práce s názvem Vyučování slovní zásoby v hodinách francouzštiny. Dotazník je zcela anonymní a Vaše odpovědi by mi měly pomoci zjistit, jak učitelé prezentují slovní zásobu a jak ji hodnotí. Pokud používáte rozdílné přístupy s ohledem na úroveň a věk žáků, vyplňte prosím dotazník pro každou úroveň zvlášť. Předem děkuji Mgr. Hana Procházková.

1. Podle jakých učebnic vyučujete?

Extra I-III, Connexions I-II

2. Jaká je jazyková úroveň žáků, jejich věk a délka jejich studia FJ?

VĚK → 13 - 19 let

DĚLKA STUDIA JAZYKA → 4 - 6 let

ÚROVEŇ → ZAČÁTEČNÍCI - STŘEDNĚ POKROČILÍ  
(A1 - B1)

3. Co pro Vás představuje výuka slovní zásoby?

a. výslovnost, pravopis, význam jednotlivých slov

b. významy slova v rozdílných kontextech

c. slovní spojení (kolokace)

d. jiné: \_\_\_\_\_

4. Co podle Vás činí studentům největší obtíže?

a. výslovnost

b. pravopis

c. význam slova

d. kolokace

e. jiné: \_\_\_\_\_

5. Další otázky se týkají prezentace slovní zásoby ve Vašich hodinách, vyberte ze škály (téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy)

a. Pro pochopení významu slov používám překlad do českého jazyka.

téměř nikdy – zřídka –  občas – často – téměř vždy

b. Pro pochopení významu slov používám obrázky / mimiku / gesta místo překladu.

téměř nikdy – zřídka – občas – často –  téměř vždy

c. Pro pochopení významu slova opíší či uvedu definice v cizím jazyce.

téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy

d. Slovní zásobu prezentuji v tematických oblastech, např. doprava, jídlo, bydlení.

téměř nikdy – zřídka – občas –  často – téměř vždy

e. Při prezentaci slovní zásoby využívám dosud pro studenty známých synonym či antonym.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

f. Novou slovní zásobu uvádím v příkladových větách.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

g. K nové slovní zásobě uvádím nejčastěji se vyskytující kolokace.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

h. Nová slova rozebírám z hlediska jejich stavby – předpony, kořen, přípony.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

6. Následující otázky se týkají evaluace a testování slovní zásoby.

a. Slovní zásobu nijak netestuji.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

b. K testování využívám doplňování vynechaných slov s možností výběru (A, B, C, D, ...)

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

c. K testování využívám doplňování vynechaných slov bez možností výběru.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

d. K testování využívám přiřazování slov k jejich definicím.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

e. K testování využívám přiřazování slov k obrázkům.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

f. K testování využívám uvedení synonym či antonym k daným slovům.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

g. K testování využívám překlad slov nebo slovních spojení do cílového jazyka.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

h. K testování využívám překlad celých vět do cílového jazyka.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

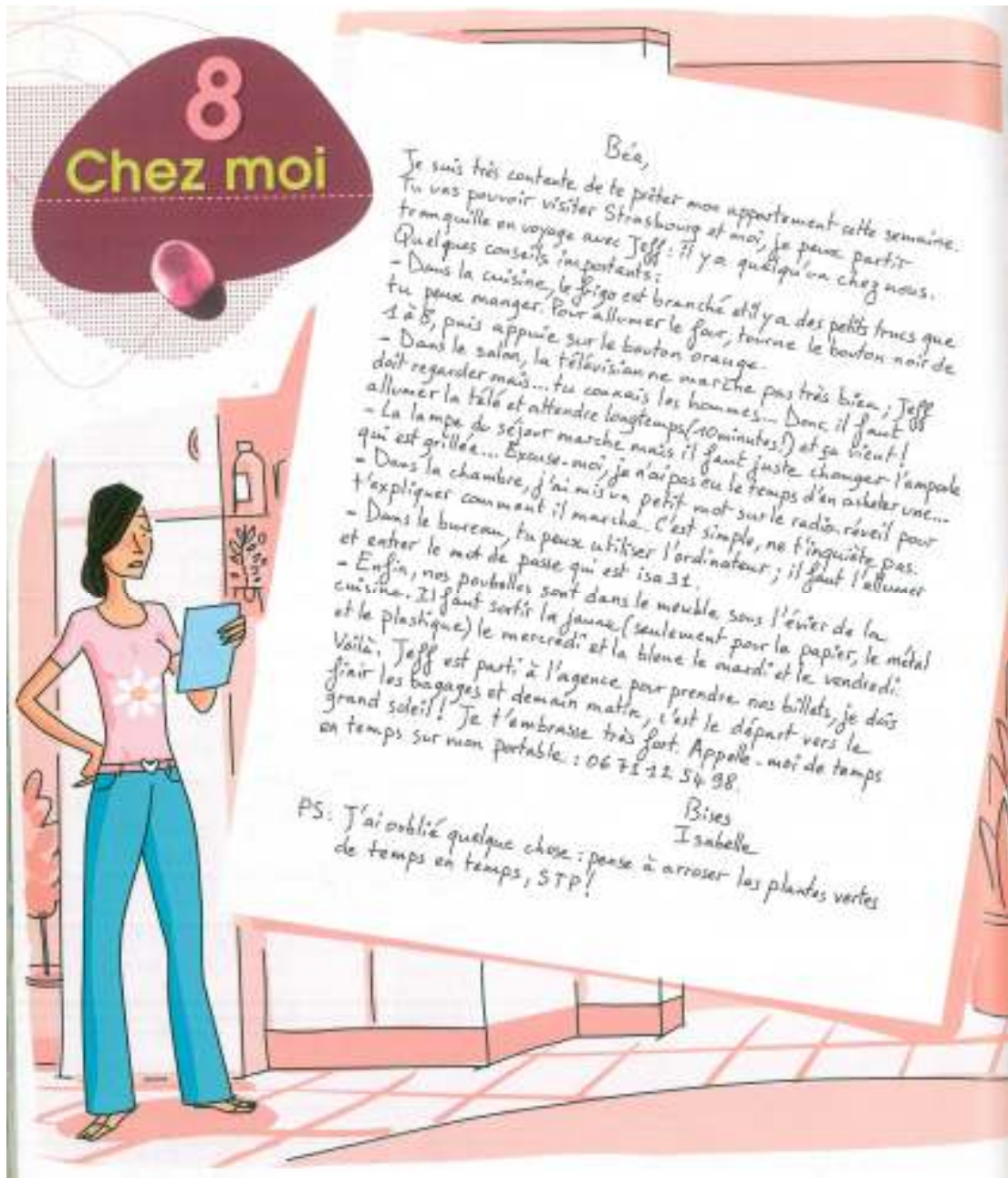
i. K testování využívám vytváření vlastních vět obsahujících dané slovo.

téměř nikdy – zřídka – občas – často – téměř vždy

7. Poznámky:

## 14.4 Annexe 4

Pages exemplaires de l'ensemble pédagogique CONNEXIONS



**8**  
**Chez moi**

Béa,

Je suis très contente de te prêter mon appartement cette semaine. Tu vas pouvoir visiter Strasbourg et moi, je peux partir tranquille en voyage avec Jeff. Il y a quelqu'un chez nous. Quelques conseils importants:

- Dans la cuisine, le frigo est branché et il y a des petits trucs que tu peux manger. Pour allumer le feu, tourne le bouton noir de 1 à 5, puis appuie sur le bouton orange.
- Dans le salon, la télévision ne marche pas très bien, Jeff doit regarder mais... tu connais les hommes... Donc il faut allumer la télé et attendre longtemps (10 minutes!) et ça vient!
- La lampe de séjour marche mais il faut juste changer l'ampoule qui est grillée... Excuse-moi, je n'ai pas eu le temps d'en acheter une...
- Dans la chambre, j'ai mis un petit mot sur le radio-réveil pour t'expliquer comment il marche. C'est simple, ne t'inquiète pas.
- Dans le bureau, tu peux utiliser l'ordinateur; il faut l'allumer et entrer le mot de passe qui est isa31.
- Enfin, nos poubelles sont dans le meuble, sous l'évier de la cuisine. Il faut sortir la jaune (seulement pour la papier, le métal et le plastique) le mercredi et la bleue le mardi et le vendredi.

Voilà, Jeff est parti à l'agence pour prendre nos billets, je dois finir les bagages et demain matin, c'est le départ vers le grand soleil! Je t'embrasse très fort. Appelle-moi de temps en temps sur mon portable: 06 71 12 54 98.

Bises  
Isabelle

PS: J'ai oublié quelque chose: pense à arroser les plantes vertes de temps en temps, STP!

Exercice 1



La maison : observez ces objets et écrivez dans quelle(s) pièce(s) de la maison on peut les trouver (il peut y avoir plusieurs possibilités).

Exemple : Le lavabo est dans la salle de bains.

la douche

le lavabo  
la salle de bains

la baignoire

l'évier

la lave-vaisselle

la chaîne Hi-Fi

le lave-linge

## 14.5 Annexe 5

Pages exemplaires de l'ensemble pédagogique EXTRA !

**1 Il y a...**

a. Observe le dessin et lis la description de la place Jules-Ferry. Voici ma ville. Sur la place Jules-Ferry, il y a une statue que j'aime bien. La place est devant l'hôtel de ville. En face de l'hôtel de ville, il y a l'hôtel Belle Vue. Moi, je vais au collège, celui qui est derrière le cinéma. Mon frère va au lycée, c'est plus loin, à gauche du stade. Ma mère travaille à la banque qui est entre la boulangerie et le supermarché.

b. Comment dit-on « il y a » dans ta langue ?

c. Écoute les descriptions et observe le dessin. De quelle rue on parle ?

**2**

a. Observe le dessin et retrouve les mots à partir des lettres.

1. La RAEG	La gare	5. La EPISICN
2. Le EDYSA		6. L'TLEHO
3. Le ELCYE		7. Le MCNIEA
4. Le EGOLCLE		8. La QBAUEN

b. Où est-ce qu'on peut faire les choses suivantes ?

On peut voir un film au cinéma.

1. Nous pouvons prendre le train à la ...
2. Tu peux faire de la natation à la ...
3. Vous pouvez changer de l'argent à la ...
4. Il peut faire des courses au ...
5. Elle peut faire du sport au ...
6. On peut acheter du pain à la ...

**Observe :**

<b>Pouvoir</b>	
Je peux	Nous pouvons
Tu peux	Vous pouvez
Il/Elle/On peut	Ils/Elles peuvent

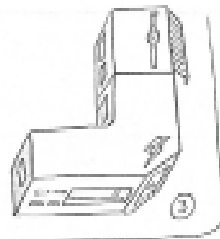
**Observe :**

au cinéma	à l'hôtel	à la bibliothèque
-----------	-----------	-------------------

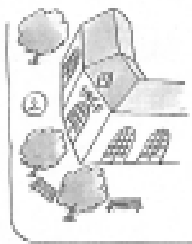
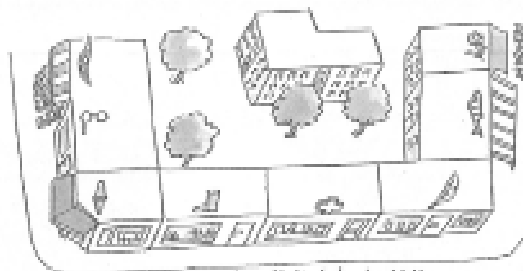
**3** Quels lieux et magasins se trouvent dans ton quartier ? Compare avec ton/ta camarade. Dans mon quartier, il y a...



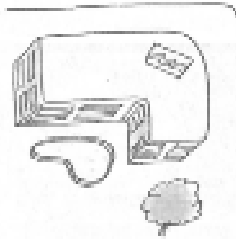
1 La ville



vue de la Libération



rue de la Gare



rue Pascal



rue St Jean











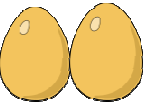




















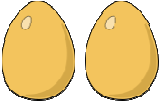




Observe le plan et complète les phrases comme dans l'exemple.

La boulangerie se trouve à côté de la boucherie.

1. La fontaine se trouve devant .....
2. La poste se trouve en face de .....
3. Le bureau de tabac se trouve à côté de .....
4. La poissonnerie se trouve entre ..... et .....
5. L'église se trouve derrière .....

## 14.6 Annexe 6

Corrigé du sudoku

## 14.7 Annexe 7

Corrigé (la version originale) du poème lacunaire

### L'écureuil

Dans le tronc d'un platane se cache une cabane

Un petit écureuil est assis sur le seuil.

Il mange des cerises, tricote une chemise,

Recrache les noyaux, se tricote un maillot,

Attaque les noisettes, fait des gants, des chaussettes...

Qu'importe s'il fait froid ! tant pis si vient l'hiver !

Une maille à l'endroit, une maille à l'envers :

L'écureuil, fort adroit, se fait des pull-overs

Jean-Luc Moreau

## 14.8 Annexe 8

Corrigé des connotations

FAIRE	PASSER	DONNER
le ménage	l'examen	une autorisation
la vaisselle	les vacances	envie
un lit	la colère	un avis
une erreur	l'aspirateur	la main