

Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique

**UNIVERSITE MOHAMED KHIDER- BISKRA**



**FACULTE DES LETTRES ET DES LANGUES**

**DEPARTEMENT DES LANGUES**

**FILIERE DE FRANÇAIS**

**Systeme LMD**

**Mémoire élaboré en vue de l'obtention du diplôme  
de Master**

**OPTION : DADACTIQUE DES LANGUES-CULTURES**

**L'apport de l'activité du dialogue dans  
l'enseignement/apprentissage du français  
langue étrangère.**

**Cas des élèves de 3<sup>ème</sup> année primaire.**

Directeur de recherche

**Mme ZERARI Siham**

Présenté par

**HENDI Aicha**

**Promotion : Mai 2013**



## *Remerciement*

*Je tiens à remercier en premier lieu, Mme ZERARI Siham pour avoir encadré mon modeste travail de recherche et de m'avoir apporté aides et conseils.*

*Je remercie en deuxième et dernier lieu tout le corps professoral pour nous avoir enseigné tout le long de notre année universitaire 2012/2013 qui nous a été bénéfique sur le plan méthodologique et intellectuelle.*

## *Dédicace*

*Je tiens à faire mes dédicaces*

*A mes parents qui m'ont apporté un  
immense soutien moral dont j'avais besoin et  
qui m'a été très bénéfique ;*

*A ma très chère sœur NADIA, qui s'y  
chargé de faire la saisie de mon travail de  
mémoire ;*

*A tous les membres de ma grande famille,  
frères, sœurs, neveux et nièces.*

*Hendi aicha*

## Table des matières :

<b>Introduction générale. ....</b>	<b>08</b>
------------------------------------	-----------

### **Chapitre premier : APERCU SUR LE DIALOGUE**

<b>1. Les conceptions du dialogue :.....</b>	<b>12</b>
1.1.La conception philosophique ;.....	12
1.2.La conception psychologique ;.....	13
1.3.La conception linguistique ;.....	14
1.4.La conception didactique ;.....	15
1.5.La conception éducative. ....	16
<b>2. Les types de dialogue :.....</b>	<b>16</b>
2.1.Le monologue ;.....	16
2.2.Le trilogue.....	17
<b>3. Les genres de dialogue :.....</b>	<b>18</b>
3.1.Le débat ;.....	18
3.2.La conversation ;.....	19
3.3. La discussion ; .....	19
<b>4. Les caractéristiques du dialogue.....</b>	<b>20</b>
<b>5. Le dialogue et les méthodes de l'apprentissage :.....</b>	<b>21</b>
5.1.La méthode traditionnelle ;.....	22
5.2.La méthode directe ;.....	22
5.3.La méthode active ;.....	23
5.4.La méthode audio-orale ;.....	24
5.5.La méthode structuro-globale-audio-visuelle ;.....	25
5.6.L'approche communicative.....	27

<b>6. Le dialogue et les courants psychologiques :.....</b>	<b>29</b>
6.1.Le behaviorisme ;.....	29
6.2.Le cognitivisme ;.....	30
6.3.Le constructivisme ;.....	31
6.4.Le socioconstructivisme.....	32
<b>7. l'enfant entre psychologie et éducation:.....</b>	<b>33</b>
7.1.les aptitudes :.....	33
7.1.1. La période critique ;.....	35
7.1.2. L'oreille nationale et l'articulation ;.....	35
7.1.3. La puberté et la crainte de l'erreur ;.....	36
7.2.Les attitudes ;.....	36
7.3.L'attitude autocratique vs démocratique ; .....	37
7.4.Le savoir-être.....	39

## **Chapitre deuxième : MECANISME DU DIALOGUE.**

<b>1. La structure du dialogue :.....</b>	<b>43</b>
1.1.La ponctuation.....	44
1.1.1. Le point d'interrogation ;.....	44
1.1.2. Le point d'exclamation ;.....	44
1.2. Les guillemets ;.....	44
1.3. Les deux points ;.....	45
1.4. L'introduction du verbe de dialogue ;.....	45
1.5. Le retour à la ligne et tiret.....	45
<b>2. Le dialogue et la prosodie :.....</b>	<b>45</b>
2.1. L'intonation ;.....	47
2.2. L'accentuation ;.....	47
<b>3. Le dialogue et le gestuel ;.....</b>	<b>48</b>

<b>4. La conception du jeu de simulation via l'éducation ;.....</b>	<b>50</b>
<b>5. L'apprentissage via le jeu de simulation ;.....</b>	<b>52</b>
5.1. Situation typologique de la simulation ;.....	53
<b>6. La mise en place d'un dialogue ;.....</b>	<b>55</b>
<b>7. La résolution d'un problème ;.....</b>	<b>56</b>
7.1. Technique d'éveil ;.....	58
<b>8. Les compétences développées par le dialogue ;.....</b>	<b>59</b>
8.1. La compétence textuelle ;.....	60
8.2. La compétence de compréhension orale ;.....	60
8.3. La compétence de l'expression orale ; .....	61
<b>9. L'évaluation ;.....</b>	<b>61</b>
<b>9.1. Les taxonomies d'objectifs pédagogiques ;.....</b>	<b>61</b>
<b>9.1.1. Les taxonomies affectives ;.....</b>	<b>62</b>
9.1.2.1. La réception ;.....	63
9.1.2.2. La réponse ; .....	63
9.1.2.3. La valorisation ;.....	64
9.1.2.4. L'organisation ;.....	64
9.1.2.5. La caractérisation ;.....	64
9.1.2.5.1. Il est simplement réceptif ;.....	65
9.1.2.5.2. Reçoit et réagit ;.....	65
9.1.2.5.3. Reçoit et réagit en acceptant ou en refusant ;.....	65
9.1.2.5.4. Essaie spontanément de comprendre, de juger, de ressentir.....	66
9.1.2.5.5. Agit selon ses options ;.....	66

### **Chapitre 3 : ETUDE DE TERRAIN**

<b>1. Le politique éducative Algérienne pour le fle ;.....</b>	<b>69</b>
--	-----------

<b>2. Principes méthodologiques ;</b> .....	<b>70</b>
<b>3. Activités à réaliser pour mener le dialogue :</b> .....	<b>71</b>
<b>4. Volume horaire et répartition :</b> .....	<b>72</b>
<b>5. Le public visé :</b> .....	<b>73</b>
<b>6. Définition du corpus (des dialogues variés)</b> .....	<b>73</b>
6.1. Se présenter.....	<b>73</b>
6.2. Première rencontre :.....	<b>74</b>
6.3. Une nouvelle amie :.....	<b>74</b>
<b>7. Les étapes de l'expérience :</b> .....	<b>74</b>
7.1. L'étape 1 : La mise en situation d'un dialogue....	<b>74</b>
7.2. L'étape 2 : la compréhension lexicale et structurale.	<b>78</b>
7.3. L'étape 3 : la production linguistique.....	<b>79</b>
7.4. L'étape 4 : le réemploi du dialogue.....	<b>80</b>
7.5. L'étape 5 : la mémorisation du dialogue.....	<b>80</b>
7.6. L'étape 6 : le sondage.....	<b>81</b>
<b>8. La collecte des données :</b> .....	<b>82</b>
<b>9. L'analyse des données et commentaires :</b> .....	<b>85</b>
9.1. L'étape 1 .....	<b>85</b>
9.2. L'étape 2 .....	<b>85</b>
9.3. L'étape 3 .....	<b>86</b>
9.4. L'étape 4 .....	<b>87</b>
9.5. L'étape 5.....	<b>87</b>
9.6. L'étape 6 .....	<b>88</b>
<b>Conclusion générale</b> .....	<b>91</b>

# **INTRODUCTION**

## **GENERALE**

La didactique des langues étudie les interactions qui peuvent s'établir dans une situation d'enseignement/apprentissage entre un enseignant, un savoir identifié et un apprenant censé vouloir s'approprier des connaissances pour développer des compétences surtout, pour communiquer. C'est un contrat implicite qui prescrit les statuts et les rôles de chacun vis-à-vis de l'autre.

Cependant, la didactique du français langue étrangère contemporaine, privilégie les échanges verbaux (dialogues) aux activités écrites pour répondre aux exigences de l'approche communicative qui prend la langue comme un instrument de communication.

Nous nous inscrivons dans la spécialité de la didactique des langues et cultures et nous optons pour la didactique de l'oral dans le choix de notre présent thème : « *L'apport de l'activité du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère* ». Effectivement, l'enseignement permet la transmission des connaissances à l'aide de signes audio (la parole) et des signes visuels (le geste) pour développer des compétences langagière et communicative chez l'apprenant comme, l'activité du dialogue qui permet la transposition des informations et des idées.

En effet, le dialogue dont il est question consiste une forme autre qu'une discussion ou un débat qui sont des conversations dans le but d'arriver à un accord, résoudre un problème ou faire primer une opinion. Ici, le dialogue est plutôt un terrain où, l'apprentissage et la dissolution des blocages sont possibles et souvent prennent place.

Toutefois, nous avons tendance à traiter ce thème pour essayer de comprendre et d'expliquer le paradoxe existant au niveau de la classe de

FLE. Formellement, l'activité du dialogue est présente dans le manuel scolaire, mais elle n'est pas exploitée à sa propre valeur dans la classe pourtant, elle est très bénéfique dans l'interaction et la communication souhaitées.

Ainsi, la problématique envisagée pour notre recherche est la suivante : Comment procéder pour concrétiser l'apport du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère FLE et mener l'apprenant à développer les compétences nécessaires pour communiquer en français langue étrangère autant qu'il le fait en arabe langue maternelle ou langue de scolarisation ?

En vue de répondre aux questions ci-dessus, nous proposerons les hypothèses suivantes :

-Le dialogue mené en classe de langue permettrait à l'apprenant d'extérioriser et de mettre en œuvre ses aptitudes ;

-Même, le dialogue présenté dans des situations de simulation variées en classe permettrait à l'apprenant d'imiter et d'adopter différentes attitudes (postures) ;

-Voire encore, le dialogue accompagné d'une saynète permettrait à l'apprenant de contrôler son corps(le gestuel) et l'emmener à respecter une certaine éthique (savoir-être).

Il est nécessaire de déterminer que, notre objectif ultime est de restituer le dialogue en classe de FLE et surtout, d'introduire le matériel nécessaire pour jouer la saynète afin d'animer la classe de nouveau ; voire, créer une atmosphère de convivialité et d'échanges entre les apprenants. Déjà, un

enfant de huit ans est plein de curiosité et d'énergie que l'institution éducative a la mission de corriger son comportement par le dynamisme du dialogue qui va répondre à ses perspectives dans la norme du possible.

Afin de réaliser ce travail, nous avons l'intention de faire une observation et expérimentation du terrain ; c'est-à-dire, se rendre dans la classe de 3<sup>ème</sup> année primaire (le niveau d'initiation et d'éveil aux langues étrangères) pour faire une constatation des lieux ; ensuite, choisir un groupe expérimental afin d'appliquer le dialogue à son juste titre : Un texte iconique illustré par des bulls plus un matériel nécessaire à chaque situation de simulation pour jouer de différentes saynètes.

Rappelant que, notre étude est partagée en trois chapitres : Dans le premier chapitre, nous commencerons d'abord, par donner un aperçu sur le dialogue ; ensuite, nous passerons dans le deuxième chapitre à l'explication du mécanisme du dialogue au sein de la classe et enfin, nous consacrerons le troisième et dernier chapitre à l'étude du terrain pour mettre en place notre expérience.



**CHAPITRE  
PREMIER**

**APERÇU SUR  
LE DIALOGUE**

En sciences humaines, le chercheur est considéré comme un organisateur de sens, un traducteur des significations qui proviennent des acteurs du terrain. Alors, il aboutit à des significations possibles et non pas exactes, car il interprète un vécu personnel et unique, en conséquence le dialogue, qui a pris plusieurs conceptions dans les différentes disciplines ci-dessous.

## **1. les conceptions du dialogue**

En didactique, la conception signifie la formation d'un concept dans l'esprit, la manière et l'action de concevoir une chose.

En effet, la préoccupation première des didacticiens est celle de l'étude des concepts disciplinaires et scolaires ainsi que, celle de leur construction par l'enseignement et par l'apprentissage. Quelle est donc, la conception du concept « dialogue » ?

### **1.1. La conception philosophique**

Le mot dialogue vient du grec « dialogos ». Il est formé de deux racines « dia » qui signifie « à travers » et de « logos » qui signifie « mot, parole ». Cela, veut dire « le sens de la parole ». Le 16<sup>ème</sup> siècle est d'ailleurs, le siècle d'or du dialogue en Italie et dans le reste de l'Europe, une forme privilégiée par les écrivains et les philosophes les plus importants.

Ainsi, le dialogue est un discours à plusieurs voix estimant la vérité universelle et la raison unique. Il n'est pas seulement, échange d'informations, mais aussi échange d'idées. Le dialogue suppose l'égalité des interlocuteurs par une relation fondée sur l'échange d'arguments « *si je*

*me plie aux arguments de l'autre, je ne lui obéis pas<sup>1</sup>». Par ailleurs, le dialogue exclut la violence pour lui préférer la raison, d'une façon à faire la part des choses.*

## **1.2. La conception psychologique**

Le dialogue est un processus par lequel deux sujets utilisent la parole dans l'intention de se faire comprendre ce qu'ils pensent respectivement. Cependant, le dialogue véritable nécessite tout de même, la capacité de comprendre la façon d'être de l'autre ou son point de vue propre sur la question discutée.

Voire encore, la volonté d'avoir confiance à la fois, en soi et dans l'autre. Accueillir, imaginer, s'exprimer avec courage, écouter, confronter, espérer sont notamment, nécessaires au dialogue *« sans lui, la pensée humaine n'avancerait pas dans la connaissance du vrai, car le souci que mettent les véritables savants ou les véritables philosophes à s'informer de la pensée d'autres savants et d'autres philosophes et à en tenir compte pour mieux penser par eux-mêmes est une forme dérivée du dialogue ; sans lui , par conséquent l'éducation d'un enfant est manquée<sup>2</sup> »*. C'est une façon de dire qu'il est primordial que les efforts des philosophes et des savants s'accordent pour faire avancer la recherche scientifique valable en allant dans le même sens sans réserve pour servir l'humanité

---

<sup>1</sup>GODARD, Anne. *Le dialogue à la Renaissance*. 1<sup>ère</sup> édition. Paris : Presses Universitaires de France (PUF), 2001.

<sup>2</sup>LAFON, Robert. *Vocabulaire de psychologie et de psychiatrie de l'enfant*. 1<sup>ère</sup> édition 1963, 6<sup>ème</sup> édition 1991. Paris : Presses Universitaires de France, 1963.

Le dialogue est aussi, le résultat d'un processus continu de participation créatrice entre pairs, où chaque personne peut servir de miroir aux participants ; d'une façon à ce que chaque personne puisse examiner ses présuppositions et ses préjugés puisque, la hiérarchie n'a pas de place dans le dialogue.

Le dialogue, ainsi engendré est autre qu'une discussion, un débat qui concernent une nécessité d'arriver à un accord ; ce n'est pas non plus une occasion de plaisir et d'échange amical. Ici, le dialogue est en même temps, un moyen pour la dissolution des blocages (thérapeutique) et un instrument d'apprentissage.

### **1.3. La conception linguistique**

Le dialogue est une communication entre un émetteur et un récepteur au minimum ; comme il peut comprendre plusieurs personnes visant à produire un accord. Ainsi, le produit de leur interaction constitue le message qui utilise la langue comme son propre code linguistique.

Le dialogue est aussi, un genre dialogique conçu par **linguistique énonciative** depuis, les premiers travaux de Mikhail Bakhtine. C'est-à-dire, un discours ouvert qui intègre la parole d'autrui sous différentes formes et qui sollicite la participation du destinataire.

L'énonciation alors, structure les fonctions syntaxique en utilisant des embrayeurs et des déictiques spatio-temporels pour créer des situations d'énonciation et l'énonciateur utilise la langue pour mettre en place des actes de parole afin, d'influencer le comportement de l'allocutaire ; par exemple, l'interrogation qui est une énonciation construite pour susciter une réponse par une action linguistique.

Cependant, le cadre figuratif de l'énonciation où la structure du dialogue engendre deux figures nécessaires : l'une source, l'autre but de l'énonciation sont alternativement protagonistes de l'énonciation telle : les formes d'intimation : ordres, appels, conçus dans des catégories comme l'impératif implique un rapport immédiat de l'énonciateur à l'autre dans le temps de l'énonciation.

#### **1.4. La conception didactique**

Le dialogue didactique expose une question sous ses divers aspects, où tout interlocuteur est alors, partenaire. C'est-à-dire, pour faire avancer la connaissance d'un problème, le dialogue progresse par questions /réponses ; celui qui interroge peut être le professeur ou l'apprenant ; c'est surtout, celui qui sait ou celui qui aura une forte argumentation , citons par exemple : le fameux dialogue maïeutique, reporté par Platon qui considère la maïeutique Socratique comme l'art de faire découvrir à son interlocuteur les vérités qu'il porte en lui par le biais, d'une série de questions.

En effet, la technique du questionnement est intéressante, pour faire participer les élèves, mais son efficacité est tout de même limitée, car ce n'est pas l'élève qui résonne, mais plutôt son maître. Néanmoins, il est tout de même, intéressant du moment qu'il est reconnu que les élèves enseignés par le questionnement retiennent davantage d'informations que les élèves qui se contentent de suivre un exposé.

## **1.5. La conception éducative**

Le dialogue est un hyperonyme renvoyant à la forme la plus commune de la communication interpersonnelle. Il désigne aussi bien la conversation, le débat, l'entretien que dialogues des œuvres de fiction, etc.

Il constitue notamment, l'instrument privilégié de l'interaction verbale. Ainsi, l'accent est mis aujourd'hui, sur les activités susceptibles de déclencher des dialogues réels dans la classe par un travail de groupe parce que, le fait de constituer deux groupes d'apprenants et organiser une confrontation orale ; ils arriveront avec le temps, à débattre et à acquérir un savoir-être qui doit commencer par écouter l'autre et ne pas intervenir qu'après avoir pris connaissance de son avis.

## **2. les types de dialogue**

Le texte est au centre de toute communication langagière, c'est le lien extérieur et objectif entre le producteur et le récepteur ; qu'ils communiquent en face à face ou à distance, comme le définit Bronckard « *La notion de texte désigne [...] toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence* ». Donc, la structure du texte nous permet de structurer nos idées en respectant le fond et la forme.

### **2.1. Le monologue**

Le monologue peut être un long discours d'une personne qui ne laisse pas parler ses interlocuteurs ou à qui ses interlocuteurs ne donnent pas la réplique, Camus voit que « *la propagande ou la polémique, qui sont deux*

*sortes de monologue*<sup>3</sup> ». C'est dans le sens, où le locuteur monopolise la parole et ne laisse pas place à la discussion.

Le monologue peut être aussi, un dialogue intériorisé, formulé en « langage intérieur », entre un moi locuteur est seul à parler et le Moi écouteur reste néanmoins présent pour réaliser une communication qui exige un émetteur et un récepteur.

Ainsi, en littérature, le monologue intérieur constitue une longue suite de réflexions ; par exemple, il est question d'une transcription à la première personne, d'une suite d'états de conscience que le personnage est censé éprouver.

## **2.2. Le trilogue**

Si le texte dialogué se présente comme une interaction entre deux partenaires ; la notion de « Trilogue » tente de conceptualiser une interaction complexe engageant non pas deux, mais trois énonciateurs comme l'indique C. Kerbrat-Orecchioni.

L'interaction se décrit d'ailleurs, comme une suite de « séquences hiérarchisées ». J.M. Adam distingue dans une interaction orale deux types de séquences (les premières sont les formules de salutation et de politesse) dites séquences phatiques assurent l'ouverture et la clôture du dialogue et les secondes dites séquences transactionnelles coïncident avec « le corps de la transaction ».

---

<sup>3</sup> Le nouveau dictionnaire *Petit Robert* de la langue française 2010.

### **3. les genres de dialogue**

Les genres discursifs sont décrits comme, des formes qui permettent d'identifier et de produire des discours en différentes situations. Ainsi, l'école est une grande utilisatrice/productrice de genres qui régissent ses discours, pour faire comprendre à l'élève qu'il existe des codes langagiers variés, selon les situations d'emploi tels : le registre familier, le registre courant et le registre soutenu « [...] *les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales (syntaxiques)*<sup>4</sup> ». Quant à la parole qui fait partie du langage, a sa place dans la linguistique, mais il faut la structurer selon les normes de la langue.

Ainsi, le débat, l'entretien, l'interview et les conversations définissent les genres du dialogue, vue leurs structures d'interaction particulières, que nous allons définir ci- dessous.

#### **3.1. Le débat**

C'est l'action de débattre une question, de la discuter, d'aborder le point le plus important ou le plus délicat d'un sujet. C'est aussi, le combat intérieur, psychologique, d'arguments qui s'opposent (cas de dilemme). Même encore, la discussion sur un point contesté, refus de l'idéologie régnante et l'attitude de remise en cause des idées reçues, dans un groupe social.

#### **3.2. La conversation**

---

<sup>4</sup>SARFATI, Georges-Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Chapitre 4, *les questions des types et le problème de la compétence*. Paris : Armand Colin, 2003.

C'est l'échange de propos (naturel, spontané) ; discussion, entretien. C'est aussi, le fait d'avoir des choses à dire et en parler avec aisance. Par exemple, l'enseignant doit donc, manipuler et juger la conversation, où les tours de paroles viennent naturellement (interaction). Dans la conversation, on distingue des interactions verbales et des interactions non verbales. Celles-ci sont très importantes car, il est plus faciles pour un apprenant de comprendre un interlocuteur « en vrai » qu'à travers une seule écoute audio.

### **3.3. La discussion**

C'est le fait d'examiner quelque chose, seul ou avec d'autres, en confrontant les opinions. Le fait de discuter une décision, de s'y opposer par des arguments, comme le déclare R. Rolland « *la discussion est impossible, avec qui prétend non pas chercher, mais posséder la vérité*<sup>5</sup> ». Ce sont des vues contradictoires, conversation, débat, délibération. Aussi, la discussion portant sur des détails.

Ainsi, la locution proverbiale : « *De la discussion jaillit la lumière* » approuve que ce soit par un échange de points de vue et une confrontation des idées, qu'on peut approcher de la vérité.

---

<sup>5</sup>Le nouveau dictionnaire *Le petit Robert* de la langue française 2010.

#### 4. les caractéristiques du dialogue

Le dialogue est différent et distinct des autres types de séquence qui fait de lui un cas spécifique et particulier d'une interaction verbale, comme l'affirme M. Bakhtine « [...] *apprendre à parler c'est apprendre à structurer des énoncés (parce que nous parlons par énoncés et non par propositions isolées et, encore moins, bien entendu, par mots isolés) [...]* <sup>6</sup> ». Donc, seulement, les mots organisés d'une manière cohérente peuvent véhiculer des idées bien claires.

-Le dialogue constitue chez Todorov « *la forme la plus naturelle du langage*<sup>7</sup> », vue son aspect discontinu et sans ordre, produit par deux sujets qui sont en contact ;

-L'hétérogénéité et la polyphonie sont deux traits constants de tout discours qui forme le principe dialogique et le dialogue l'illustre parfaitement bien ;

-Le dialogue est écrit pour ressembler à une représentation de la discussion caractérisée par l'imitation des paroles en tant qu'elles représentent des pensées, des raisonnements et non pas une conversation réelle avec des échanges de propos verbaux et non verbaux (actions) ;

-Le dialogue est la formulation écrite d'un débat autour d'une question théorique ou pratique ; pour aborder le point le plus important ou le plus délicat d'un sujet. Soit, le compte rendu d'une discussion réelle entre des interlocuteurs existants, pour confronter des opinions. Le dialogue renvoie notamment, à l'art oratoire, non à l'oralité ;

---

<sup>6</sup>SARFATI, Georges-Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Chapitre 4, *les questions des types et le problème de la compétence*. Paris : Armand Colin, 2003.

<sup>7</sup> Le nouveau dictionnaire Petit Robert de la langue française. 2010

-Le dialogisme, en tant que structure mental (idées), en tant que construction discussive (orale ou écrite) correspond dans le dialogue à la possibilité de mettre en scène plusieurs points de vue divergents et plusieurs niveaux énonciatifs.

-Pour compléter le dialogisme en tant que structure langagière profonde, il faut ajouter la notion de représentation selon Louis Marin qui la considère comme, une façon de rendre présent ce qui est absent et augmenter la force de cette présence en la répétant. C'est-à-dire, une façon de marquer l'attribution d'un pouvoir, telle la représentation politique. Dès lors, le dialogue en « représentation » des points de vue différents, leur donne une existence et une légitimité ;

-L'opposition de l'écrit et de l'oral constitue un critère pertinent de la formation de la séquence dialoguée. C'est-à-dire qu'à l'oral, le dialogue se rapproche d'une forme d'activité hautement ritualisée qui poursuit le respect du consensus social ou relationnel, mais à l'écrit, sa mise en texte résulte d'une négociation constante avec les formes hétérogènes du discours rapporté.

## **5. le dialogue et les méthodes de l'apprentissage**

La didactique des langues est apparue à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle, pour trouver des méthodes d'apprentissages de la langue aux étrangers. On peut distinguer ;

## **5.1. La méthode traditionnelle**

Elle est appelée la méthode de la grammaire/traduction, du moment qu'elle se basait sur la lecture et la traduction de textes littéraires en langue étrangère, où la grammaire était enseignée d'une manière déductive (présenter d'abord la règle puis l'appliquer à des phrases). Quant à l'oral, il était absent.

C'était l'ère du Maître qui détenait le savoir et dominait la classe : Il choisissait les textes et préparait les exercices, posait les questions et corrigeait les réponses. L'erreur était carrément refusée. Cette méthode était considérée comme inefficace, car elle est copiée sur les langues mortes qui ne faisait que produire des écrits-littéraires.

## **5.2. La méthode directe**

Vers la fin du 19<sup>ème</sup> siècle et dans la perspective de s'ouvrir sur l'étranger, la France avait besoin d'un outil de communication pour développer des échanges économiques, politiques, culturels et touristiques. Il sera question de la méthode directe qui est considérée par C. Puren (1994) comme l'accès « directement » au sens étranger, sans aucun recours à la langue première (L1) en classe, pour amener l'apprenant à penser directement dans la langue étrangère.

À partir de la méthode directe, La didactique des langues étrangères a fait appel à la pédagogie générale ; en se basant sur la motivation de l'élève (intérêts, besoins et capacités de l'élève) et sur l'utilisation de plusieurs méthodes : méthode directe, active et orale :

-Il revient au professeur à expliquer le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais ne jamais traduire ou faire recours à la langue maternelle afin que, l'apprenant pense en langue étrangère (méthode directe);

-L'utilisation de la langue orale qui accorder une importance particulière à la prononciation. La progression vers la rédaction libre passait par la dictée, puis par des reproductions de récits lus en classe et enfin par des exercices de composition libre (méthode orale) ;

-L'enseignement de la grammaire étrangère se fait d'une manière inductive (les règles ne s'étudient pas d'une manière explicite) ainsi que, les exercices de conversation et les questions-réponses dirigées par l'enseignant sont privilégiées ;

-L'emploi des méthodes : interrogative, intuitive, imitative, répétitive ; pour la dramatisation de saynètes, la lecture expressive accompagnée par des mouvements corporels afin, d'augmenter la motivation chez l'apprenant (méthode active).

Cette méthode était refusée par les enseignants parce qu'elle exigeait d'eux une excellente maîtrise de la langue orale sans leur offrir un recyclage.

### **5.3. La méthode active**

Elle est appelée également "méthode éclectique", "méthode mixte", "méthode orale" ; certains l'appelaient méthodologie de synthèse, considérant qu'elle représentait une réelle évolution des méthodes directe et traditionnelle.

En 1920, la méthode active était utilisée d'une manière généralisée, dans l'enseignement des langues étrangères jusqu'aux années 1960. Cependant, les méthodologues actifs permettaient l'utilisation de la langue maternelle en classe, comme procédé d'explication du vocabulaire et ils ont rendu, aux textes écrits sa place, comme support didactique, où les textes de base étaient plus souvent, descriptifs ou narratifs que dialogués.

A l'époque, tous les cours de FLE proposaient des leçons sur des thèmes de la vie quotidienne illustrées par des images pour faciliter la compréhension et éviter la traduction du vocabulaire.

Par ailleurs, l'enseignement de la grammaire utilise une démarche inductive qui favorisait la morphologie sur la syntaxe et la prononciation était également privilégiée, à travers les procédés de la méthode imitative directe.

Les méthodologues audio-orale s'opposent avec cette méthode et proposent d'utiliser de nouveaux matériels pédagogiques comme le laboratoire de langues, le magnétophone et le projecteur de vues fixes.

#### **5.4. La méthode audio-orale (MAO)**

La méthode audio-orale appelée aussi "la méthode de l'armée" n'a duré que deux ans des années 1950. Les spécialistes de la linguistique appliquée ont créé cette dernière en utilisant systématiquement :

- Une théorie du langage : **la linguistique structurale distributionnelle ;**
- une théorie psychologique de l'apprentissage : **le behaviorisme.**

La (MAO) était créée par J.B Watson et développé par B.F Shimer ; qui considéraient le langage comme un type de comportement humain ; conditionné par le réflexe stimulus-réponse-renforcement. C'est-à-dire, les réponses qui sont déclenchées d'abord, par le stimulus deviennent par la suite des réflexes (acquis définitifs) voire, le laboratoire de langues facilitait la mémorisation et l'automatisation des structures de la langue.

Le but de (MAO) était de communiquer dans la vie de tous les jours, en accordant la priorité à l'oral. Il était recommandé que, le professeur communique uniquement dans la langue étrangère pour éviter toute interférence linguistique avec la langue maternelle. La place de la culture étrangère est très importante mettant l'accent sur les différences dans les façons de vivre.

Mais, cette méthode était critiquée, puisqu'elle ne pouvait transmettre hors de la classe, ce qui était appris. D'ailleurs, les exercices structuraux ennuyaient les élèves, les démotivaient et le passage du réemploi dirigé au réemploi spontané ne se faisait que rarement. Il faut aussi mentionner que le fait d'enseigner la grammaire étape par étape, n'interdisait aucunement la fréquence des fautes.

A partir du début des années 1960, l'expression "linguistique appliquée" devient alors synonyme de "pédagogie des langues" ce qui révèle son influence sur la didactique des langues étrangères en France.

### **5.5. La méthode structuro-globale-audiovisuelle (SGAV)**

Suite à la seconde guerre mondiale et à la décolonisation, la France se trouve obligée de lutter contre l'expansion de l'anglo-américain comme

langue de communication internationale, dès le début des années cinquante. Son objectif éducatif à atteindre est la facilitation de l'apprentissage et la diffusion générale de la langue par la méthode audiovisuelle (**MAV**) qui dominait en France, dans les années 1960-1970 ; alors qu'au milieu des années 1950, que P. Guberina de l'Université de Zagreb donne les premières formulations théoriques de la méthode structuro-globale audiovisuelle (**SGAV**).

La méthode (**SGAV**) repose sur le triangle : *situation de communication/dialogue/image*. Elle exige la mise en place d'un dispositif lourd d'enseignement qui comporte des formations spécifiques aux enseignants par le biais de stages, des matériels importants de mise en place (magnétophone/laboratoire de langue...), et des dispositifs d'enseignement contraignants : nombre réduit d'apprenants ; enseignement hebdomadaire intensif ; formation sur une longue durée (2 à 3 ans).

Cette méthode s'appliquera aussi bien, à l'enseignement du lexique (sans recourir à la traduction en langue maternelle), qu'à l'enseignement grammatical sans l'intermédiaire de la règle (l'apprenant saisit les règles de manière intuitive, en s'appuyant sur un document de base dialogué pour présenter le vocabulaire et les structures à étudier). Alors, l'élève établie une association systématique du dialogue et de l'image chargée de représenter la situation de communication qui aboutit aussi, à rompre le face à face : élève / professeur.

Cette dernière utilisait simultanément le support visuel constitué d'image (des vues fixes) et le support sonore constitué par des enregistrements magnétiques a impressionné la méthode audiovisuelle (**MOV**), dont le support sonore était constitué par des enregistrements magnétiques et le support visuel par des images fixes, où les quatre habiletés étaient visées,

en accordant la priorité à l'oral sur l'écrit et en prenant aussi en compte l'expression des sentiments et des émotions.

Or, la méthode (**MOV**) est détériorée bien qu'elle permette d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langue étrangère ; mais, sans comprendre ni les natifs parlants entre eux, ni les médias. Alors, elle cède sa place à l'approche communicative qui se base sur d'autres théories linguistiques (le fonctionnalisme) et psychologiques (le cognitivisme).

La méthode Structuro-globale-audiovisuelle a le mérite de tenir compte du contexte social d'utilisation d'une langue et permettrait d'apprendre assez vite à communiquer oralement avec des natifs de langues étrangères, mais n'offrirait pas la possibilité de comprendre des natifs parlant entre eux ni les médias.

## **5.6. L'approche communicative**

L'approche communicative s'est développée en France à partir des années 1970, en réaction contre la méthode audio-orale et la méthode audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthode, puisqu'elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique, comme l'indique Hélot, « *l'approche communicative n'est pas une méthode au sens strict de terme car elle part du désir de communiquer* ». Donc, la priorité est accordée à l'échange verbal et à l'interaction. Germain l'appelle approche, car « *elle prend en compte les objectifs et les besoins sémantiques du locuteur, et la progression en fonction des besoins et des buts poursuivis par l'apprenant* ». Donc, l'approche communicative répond aux besoins et aux souhaits de l'interlocuteur.

Son but est de répondre aux différents besoins des migrants et pour confronter les problèmes spécifiques posés par l'enseignement du français langue étrangère, à des étudiants non-spécialistes de français, dans leurs pays, afin de leur permettre l'accès à des documents écrits de caractère informationnel. D'ailleurs, les choix d'objectifs, de contenus et de méthodes étaient incités par les besoins langagiers de chaque public « *donner (dès le début) des outils efficaces aux élèves leur permettant de communiquer* ».

Dans l'approche communicative, les quatre habiletés (compréhension orale/écrite, expression orale/écrite) peuvent être développées, tout dépend des besoins langagiers des apprenants. Les aspects linguistiques (sons, structures, lexique, etc.) constituent la compétence grammaticale qui ne serait en réalité qu'une des composantes d'une compétence de communication.

Selon un des grands principes de base de l'approche communicative, le choix des documents authentiques (textes oraux non retravaillés à des fins didactiques) doit correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des élèves, afin de leur permettre d'utiliser leur savoir acquis dans les situations de la vie quotidienne en toute autonomie.

Selon cette approche, la langue est non seulement un instrument de communication, mais aussi un outil d'interaction social, où le message devient plus important que la forme. Il faudrait connaître aussi, les règles d'usage et d'emploi de la langue étrangère. Mais, si l'élève réussit à se faire comprendre, la justesse de l'orthographe ou des constructions grammaticales n'est pas exigé. Pour les psychologues cognitivistes, l'élève a un rôle actif dans son processus d'apprentissage, dont l'erreur inévitable

est un signe de maîtrise provisoire de la langue vivante et vue comme un processus naturel d'apprentissage.

Ainsi, l'approche communicative prend en compte les dimensions linguistique et extralinguistique qui constituent un savoir-faire à la fois, verbal et non verbal, une connaissance pratique du code et des règles psychologiques, sociologiques et culturelles qui permettront son emploi approprié en situation.

## **6. le dialogue et les courants psychologiques**

Ce sont les grands courants pédagogiques qui se sont succédés durant les dernières décennies à savoir : Le courant béhavioriste qui met le point sur l'aspect observable du comportement (causes externes à l'individu) et le courant cognitiviste qui met le point sur l'aspect mental ainsi que la thèse interactionniste (constructiviste et socio constructiviste ) qui met le point sur l'interaction entre facteurs (ou causes) internes et externes.

### **6.1. Le behaviorisme**

C'est la théorie développée par le psychologue Américain B.F.Skinner et l'a appliqué dans le domaine pédagogique, où l'apprentissage est conçue comme une modification du comportement provoqué par les stimuli venant de l'environnement.

Apparemment, l'apprentissage peut être obtenu soit, par l'utilisation de récompenses appelées « renforcements positifs » comme l'exemple des bonnes notes données aux bons apprenants ; soit, par l'utilisation de

punitions appelées « renforcements négatifs » exemple de mauvaises notes accordées aux moins bons.

Ainsi, cette procédure s'appelle « conditionnement opérant » ; une façon adoptée par Skinner pour critiquer le mode d'enseignement traditionnel essentiellement, fondé sur des renforcements négatifs et il a proposé de remplacer ceux-ci par des renforcements positifs. Quand on parle de comportement, on entend par là, tout mouvement, activité ou manifestation observables et mesurables d'un organisme.

## 6.1. Le cognitivisme

Les psychologies cognitives s'intéressent aux modifications de structures mentaux, en liaison avec l'apprentissage réalisé et la mémorisation ; Glaser exprime cette perspective en disant : « *L'acquisition des connaissances devrait correspondre au développement de la pensée et du raisonnement*<sup>8</sup> ».

Cependant, la cognition est l'ensemble des activités et des concepts qui se rapportent à la connaissance et à la fonction qui la réalise. Par ailleurs, le comportement et ses effets sont une source d'informations, apte à nous renseigner sur les mécanismes internes de l'esprit et sur la façon dont ces mécanismes sont mis en œuvres dans l'action et l'interprétation « *l'activité cognitive concerne la mémoire, la compréhension, la résolution des problèmes. Il est très important que les élèves soient entraînés à utiliser et développer ces habilités intellectuelles au cours de l'apprentissage de contenus et accèdent à une conscience nette de ce que l'on sait et de ce que l'on ne sait pas[...]* et une capacité à prédire les conséquences des actes, à

---

<sup>8</sup> DELMINE Roger. DEMOULIN Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. Chapitre 3, *Apprentissage*. Belgique : De Boeck, 1994.

*planifier les démarches, à gérer efficacement le temps d'apprentissage et les ressources intellectuelles[...], à canaliser les efforts pour résoudre un problème*<sup>9</sup> ». Alors, il faut partir d'une résolution problème pour mettre l'apprenant au centre de son apprentissage, sans négliger la formation continue de l'enseignant.

Alors, la théorie du langage, fournit une solution au « problème logique de l'acquisition » et réalise que, les propriétés fondamentales de l'acquisition du langage doit pouvoir se faire d'abord, par l'éducation assurée au sein de la famille, où il sera question de l'apprentissage de la langue orale et de savoir-vivre nécessaire à la vie sociale. Ensuite, donner des renseignements sur le sens et la prononciation du mot inconnus ou fournir une vision globale des propriétés qui distinguent une langue d'une autre « l'intelligence générale du lecteur » pour faciliter l'apprentissage d'une seconde langue.

## **6.2. Le constructivisme**

Selon Piaget, toute la conception du développement cognitif (intelligence et connaissance) repose sur l'importance centrale de l'action, au service de ce développement. D'après cette conception, la connaissance est reliée à l'action ainsi qu'à l'expérience du sujet. Celle-ci prend son origine dans l'activité même du sujet sur les objets. Cette conception était désignée par le terme « constructivisme ».

---

<sup>9</sup>*Ibid.p.44*

Piaget et Inhelder décrivent le développement de la pensée enfantine en admettant le caractère indissociable et parallèle des développements cognitif et affectif ou social. Dès lors, l'enfant est amené à participer à une activité commune, par la présence d'adultes et /ou de pairs, sera dans des conditions favorables à l'intériorisation, « *l'enfant passant d'une phase interpsychique à une phase intrapsychique lorsqu'il devient capable d'agir seul* <sup>10</sup> ». Alors, l'apprenant doit être au centre de son apprentissage à chercher de devenir autonome.

Ainsi, l'intérêt considérable de cette perspective nouvelle consiste à étudier l'influence des différents types d'interactions sociales susceptibles de provoquer des progrès cognitifs.

### **6.3. Le socioconstructivisme**

Le père fondateur de la théorie du socioconstructivisme (post constructivisme) Vygotski nous montre, qu'un individu va se construire et acquérir des choses nouvelles, à partir de son environnement matériel et son environnement humain.

Le concept « sociocognitif » vient des théories de Vygotski et de la psychologie sociale et désigne le groupe comme médiateur, où les travaux en petits groupes permettent à l'enfant de progresser.

D'après Vygotski, il existe une zone appelée « Zone proximale de développement » qui est propre à chaque individu et correspond au niveau de connaissance et de maturité atteint par une personne donné, lors des

---

<sup>10</sup>DELMINE Roger. DEMOULIN Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. Chapitre 3, *Apprentissage*. Belgique : De Boeck, 1994.

apprentissages. S'il faut poser à l'apprenant un problème au-dessous de cette zone, il sera inefficace ; s'il se situe au-dessus, il sera inaccessible. Donc, s'il appartient à la zone proximale de développement de l'individu, il sera utile.

Vygotsky constate aussi, que le contexte « interactionnisme » est indispensable pour l'apprentissage par exemple, dans l'interaction face à face, l'échange est interactif dans le sens, où il y a un travail collectif. D'ailleurs, une classe de langue étrangère est vue comme un espace réduit et régi par des règles sociales, afin d'optimiser l'apprentissage, par la garantie d'une bonne relation enseignant/apprenants.

## **7. L'enfant entre psychologie et éducation**

L'éducation est étymologiquement l'action de « guider hors de » c'est-à-dire, amener l'élève à savoir se débrouiller dans le contexte social et technique qui sera le sien. Il signifie notamment, le développement des facultés physiques, psychiques et intellectuelles dont fait partie les aptitudes, les attitudes et le savoir être.

### **7.1. Les aptitudes**

L'aptitude est une qualité que possède un individu pour exécuter une tâche donnée. Cette qualité peut être utilisée, mise au profit comme elle peut ne pas l'être. On parle d'aptitude intellectuelle pour souligner le degré d'intelligence, de créativité. Très proche du concept capacité, elle peut bien se mettre au service de la compétence.

Si l'individu (enfant ou adulte) est conduit à analyser ses propres processus de pensées et/ou ceux de quelqu'un d'autre afin d'identifier les plus efficaces ; Il devrait améliorer son aptitude à traiter l'information et à résoudre les problèmes comme l'assure Carl Rogers « *il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important [...] le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie*<sup>11</sup> ».

Il existe chez l'enfant une aptitude d'imitation, héréditaire ou créée par l'environnement. Cette dernière, joue un rôle considérable dans l'apprentissage des langues et de la vie sociale. Elle déclenche un processus d'initiation, si elle est sollicitée ; comme le montre le cas de l'enfant sauvage, abandonné à sa naissance, au milieu de société animale (Kaspar Hauser, recueilli à Nuremberg en 1828). Même, découvert dans son adolescence et soumis à un processus de civilisation, il ne parvient pas à maîtriser la langue. Par conséquent, l'environnement humain est indispensable à l'enfant, pour l'apprentissage de son idiome maternel et pour une éducation bilingue.

En d'autres termes, l'enfant est doté des aptitudes physiologiques telles l'aptitude d'entendre et l'aptitude de parler, qu'il convient d'exploiter dans l'éducation bilingue. Ces aptitudes peuvent se perdre par la pression du milieu. Nous pouvons faire apparaître cette action (pression du milieu) en étudiant quatre aspects correspondant aux notions de : période critique, oreille nationale, tenace pubertaire et crainte des erreurs (altrophobie).

---

<sup>11</sup>DELMINE Roger. DEMOULIN Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. Chapitre 3, *Apprentissage*. Belgique : De Boeck, 1994.

### **7.1.1. La période critique**

A partir de sept mois, apparaissent chez le nouveau-né les premiers signes d'un déclin des aptitudes distinctives et cesse de l'être au-delà de dix ans, la preuve les interférences qui surviennent entre la langue maternelle et la langue étrangère (enseignée).

Cependant, le seuil critique de la onzième année concerne surtout, l'apprentissage de la phonétique tandis que, l'acquisition de la grammaire et du lexique d'une langue étrangère peuvent être fort bien apprises à l'âge adulte.

### **7.1.2. L'oreille nationale et l'articulation**

Au-delà de l'âge de onze ans, l'oreille (l'organe normal d'audition) devient nationale parce qu'elle, ne traite pas de la même façon la totalité des sons perçus et n'ouvre passage qu'à ceux que la langue maternelle connaît.

Ainsi, l'oreille d'un francophone de onze ans qui n'a pas été exposé, dès sa naissance, à une autre langue, agit comme un filtre à trente-quatre trous (nombre des phonèmes du français). Cela, constitue la cause principale de « l'accent étranger » perçu par les autochtones puisque, l'oreille nationale n'est plus apte, de traiter sans filtrage, après la période critique « *Les recherches empiriques comparant - à condition égale - l'acquisition de langues non maternelles par de jeunes enfants et par des adolescents ou des adultes confirment ce point de vue. Le seul domaine ou certain nombre d'observations concordantes ont pu être recueillis en faveur d'une meilleure appropriation par de jeunes enfants (de sept à onze ans) est celui de la prononciation [...]* ». Donc, l'oral est important autant que l'écrit.

Alors, la prononciation ne peut s'acquérir à tout âge, comme le confirme l'exemple courant des étrangers qui apprennent une deuxième langue, dans leur vie adulte ; ne peuvent se débarrasser de leur accent d'origine citons, le linguiste R.Jacobson qui était un remarquable polyglotte ; mais, on disait de lui qu'il parlait russe en dix langues.

### **7.1.3. La puberté et la crainte de l'erreur**

Au-delà de l'âge de onze ans, les adolescents adaptent une attitude soucieuse de l'opinion d'autrui. Ils deviennent alors, de moins en moins avides d'apprendre, par crainte de la faute (altrophobie) et le ridicule qu'elle produirait (se faire passer pour une dupe).

Dès lors, la crainte de la faute peut conduire au silence observé couramment dans la classe de langues, même à un véritable état d'aphasie (discrétion).

Par conséquent, il convient de persuader l'élève, que la finalité de la langue étrangère est tout comme celle de la langue maternelle ; d'être utilisée dans un contexte social précis, dans une relation entre personnes et l'investir dans un échange communicative, où est engagée l'affectivité de chacun.

## **7.2. Les attitudes**

Si l'usage d'une langue étrangère, en dehors de la classe, dépend des interlocuteurs, cela signifie que la compétence personnelle qui compte. Alors, l'autonomie est l'attitude attendue, puisque les apprentissages opérés

en classe s'appliquent immédiatement, dans les situations réelles de communication.

Quoique, il faudrait mieux parler d'autonomisation que d'autonomie, parce qu'elle est un processus et une action vers l'autonomie. L'autonomisation est davantage, le cheminement vers une maîtrise consciente et accomplie de son propre apprentissage. Aujourd'hui, les apprenants ne cherchent plus à connaître ou à savoir une langue, mais à pouvoir s'en servir pour les besoins d'interaction : comprendre et se faire comprendre.

### **7.2.1. L'attitude autocratique vs démocratique**

Les expériences de Levin, Lippitt et White permettent de comprendre l'influence des attitudes. Ce sont deux groupes d'enfants de 10 à 12 ans qui sont confiés à deux animateurs, dont le premier manifeste une attitude autoritaire (l'animateur dispensé de toute participation à l'activité du groupe sauf, pour donner des instructions) et le deuxième manifeste une attitude démocratique (la discussion du groupe est favorisée, dont ses membres travaillent avec les camarades de leur choix).

Alors, les résultats obtenus sont incarnés dans le tableau ci-dessous :

Critères	Gr. Autocratique	Gr. Démocratique
-Rendement	-Résistance (stagnation) vis-à-vis de la tâche.	-Supérieur : travail intensif, efficace et original
-Relation entre les membres du groupe	-Tension entre les membres, comportements égoïstes à cause de la concurrence, conflit.	-Meilleurs coopération, cohésion, collaboration
Influence du meneur sur le groupe	-Soumission, ordre, louange et approbation agrément	-Auto-direction, suggestion de procédés et réalisme.

Donc, l'interprétation qu'on peut attribuer à cette étude est claire et net. Malgré que les enfants sont du même âge (ils ont les même aptitudes), mais les résultats obtenus sont absolument différents.

Cette divergence rentre dans la forme d'attitude de chaque animateur, qui a pu manier les attitudes des enfants selon la sienne. Par conséquent, le résultat obtenu du groupe autocratique est néfaste par rapport au résultat du groupe démocratique.

C'est dans le groupe autocratique que l'on constate les attitudes adoptées:

- Un maximum d'hostilité vis-à-vis du chef ;
- Un minimum de sociabilité entre les membres ;
- Un maximum de compétition et d'agressivité entre les membres ;
- Un minimum de conscience apportée à l'accomplissement de la tâche.

### 7.3. Le savoir-être

L'être correspond à l'état physique, moral et psychologique d'un individu ; c'est pourquoi, Montaigne recommandait une éducation globale de l'enfant, éducation du corps mais aussi éducation de l'esprit et de l'être dans sa globalité.

Par définition, le soi être correspond à la capacité d'avoir des comportements adaptés à la société, dans laquelle on évolue, tels des comportements du respect de l'autre. Dans ce cas, la tâche principale de l'éducateur est de former la personnalité de ceux qui lui sont confiés.

Afin d'installer une éducation éthique, qui prend pour objet les jugements d'appréciation sur les actes (qualifiés bons ou mauvais) dans le cadre d'un travail sur les savoir-être des apprenants, les enseignants (éducateurs) doivent notamment, s'investir dans des projets menés dans le cadre de l'institution pour, construire un monde, où l'éthique occupe une véritable place.

L'enfant a besoin de grandir. Alors, les réactions qu'ils manifestent sont déterminantes et la famille s'y emploie normalement et spontanément. Ainsi, Osterrieth cite les principaux résultats favorables ou dynamiques de l'être qui grandit et progresse en se limitant à l'aspect purement affectif de cette influence familiale : « *Voir le monde ambiant comme un champ d'expériences passionnantes, d'investigation inspirant davantage le désir et la curiosité que la crainte et la défonce* ».

En pédagogie, c'est le point de vue de l'individu qui doit l'emporter. Les données individuelles, personnelles sont celles sur lesquelles va s'exercer l'action éducative ; en utilisant les potentialités présentes dans chaque être

telles, les motivations comportementales qu'il n'est possible d'approcher qu'en les observant. Ainsi, l'action est un moyen qui permet de surmonter les obstacles et d'atteindre ses buts, à condition de s'y engager vraiment et de trouver dans cette action plaisir, satisfaction et joie.

Il faut se voir soi-même avec confiance, comme un personnage efficace, capable d'arriver à ses fins et de réussir ses entreprises, ne craignant pas de solliciter au besoin, l'assistance d'autrui, sans s'en remettre à lui devant chaque obstacle. Par conséquent, exercer effectivement ses responsabilités d'élève (autonome) dans l'acquisition des savoir et l'usage spontané de ce que l'on a acquis. C'est ce qui fonde la liberté linguistique en langue étrangère.

Nous pouvons conclure et témoigner que la conception du dialogue est le point d'intersection de toutes les disciplines, parce qu'elles se mettent toutes du même côté pour donner le sens figuré allier au dialogue en tous ses genres : Débat, conversation, entretien et interview.

Pour la philosophie-mère de toutes les sciences, le dialogue apprécie la vérité universelle et favorise la raison unique à la violence. A partir de ce dernier point, le dialogue s'entrecroise avec l'idée de la psychologie, qui considère le dialogue comme un moyen pour la dissolution des blocages et un instrument d'apprentissage, où la hiérarchie va céder sa place à l'égalité des interlocuteurs quant à l'échange d'arguments.

Même, la linguistique -science qui étudie la langue- adopte l'idée du dialogue comme une communication entre deux ou plusieurs personnes visant à produire un accord. C'est un discours ouvert qui intègre la parole

d'autrui sous ses différentes formes et surtout, sollicite la participation du destinataire.

Voire, la science de l'éducation dont, fait partie la didactique, considère le dialogue comme un échange d'informations et d'idées, un instrument privilégié de l'interaction verbale, sur une question exposée sous ses divers aspects, où tout interlocuteur est alors, partenaire.

D'ailleurs, l'approche communicative et les théories psychologiques introduites dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, visent les aptitudes et les attitudes individuelles présentes chez chaque enfant, les sollicitent pour parvenir à conduire l'apprenant à autonomie.

Certes, la tâche principale de l'éducateur est de former la personnalité de ceux qui lui sont confiés. Alors, l'éducation utilise les potentialités présentes dans chaque être telles, les motivations comportementales et veille à échapper à toute attitude autocratique qui peut handicaper l'être sur le plan psychologique et par conséquent sur le plan intellectuel. Eduquer c'est avant tout respecter, une devise que le corps éducative devra prendre en compte.

**CHAPITRE  
DEUXIEME**

**MECANISME  
DU DIALOGUE**

Une langue vivante est un instrument de communication qui se réalise par de larges ensembles structurés, insérés dans des actes langagiers. Entre autre, les phrases sont le cadre vivant des mots. Elles s'intègrent dans des séquences de communication par les textes oraux et dialogues. Alors, si l'élève devient capable d'adapter des phrases au contexte linguistique d'un échange réel ; il sera introduit dans une communication intégrale (une véritable relation sociale), par le biais de la langue qui est la matière première de la construction dialogique.

## **1. la structure du dialogue**

L'enseignant comme l'apprenant, ont un objectif partagé, qui consiste en ce que l'élève progresse vers l'autonomie et, donc s'approprie ce que l'enseignant cherche à lui transmettre. C'est à travers des comportements, des gestes, des mouvements, des intonations qu'il va parvenir à le faire comprendre « *On tient son rôle lorsqu'on prend l'initiative, lorsqu'on développe justement une action à l'égard de son apprentissage ou de son enseignement, lorsqu'on participe, lorsqu'on ne reste pas passif, lorsqu'on s'engage*<sup>1</sup> ». Donc, l'apprenant doit être actif et avoir la posture d'apprenant.

---

<sup>1</sup>-BOURGEOISE Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française, Grammaire, Linguistique, Rhétorique, Narratologie, Expression & Stylistique*. Paris : Arman Colin/Masson, 1996.

## **1.1. la ponctuation**

Elle appartient exclusivement à la manifestation écrite, dont son rôle est de faciliter la lecture des énoncés en apportant une aide au débit, portant à la compréhension. Elle reflète et traduit, dans la suite écrite d'un énoncé, les pauses et l'intonation de la chaîne parlée, qui révèlent des intentions du locuteur et sont donc porteuses de signification citons :

### **1.1.1. Le point d'interrogation**

Il attire l'attention de l'interlocuteur sur l'intonation particulière qu'il devra imprimer à la phrase, de l'attitude mentale qu'il implique de la part de l'émetteur. Il est souvent employé, pour signifier notre ignorance, notre incertitude à propos d'un fait.

L'interrogation fait partie généralement de l'ensemble question/réponse, car il est souvent demande d'information.

### **1.1.2. Le point d'exclamation**

Il clôt une phrase, mais surtout il a une fonction « mélodique », car il marque la montée et les nuances de l'intonation.

## **1.2. Les guillemets (« »)**

Ils vont de paires (guillemets ouvrants, guillemets fermants), dont leur fonction principale est d'encadrer un dialogue que l'on rapporte. D'ailleurs, les guillemets signifient que l'auteur cède la parole à un autre locuteur.

En règle générale, les guillemets encadrent le discours direct et pour les dialogues, il ya un chois entre deux procédures : soit l'emploi de guillemets au début et à la fin des répliques, soit l'emploi de simples tirets à chaque changement d'interlocuteur.

### **1.3. Les deux points (:)**

Ils signifient d'annoncer le début du dialogue. Les deux points font partie des « signes d'énonciation », car ils permettent essentiellement de signaler qu'il est question de rapporter des conversations ou propos écrits/oraux. Ils permettent d'exprimer le point de vue, la réflexion d'un personnage.

### **1.4. L'introduction du verbe de dialogue**

Il indique celui qui prend la parole (répond le...), il n'est pas obligatoire à chaque réplique.

### **1.5. Le retour a la ligne et turet (-)**

Leur fonction principale est d'introduire les propos des personnages dans un dialogue, où ils marquent les changements d'interlocuteurs.

## **2. le dialogue et la prosodie**

Dans le système phonologique de la langue française, nous distinguons deux approches : le niveau prosodique ou suprasegmental qui porte sur le

traitement de la parole dans son ensemble et le niveau segmental qui traite des unités minimales de la parole que l'enseignement leur réserve des traitements pédagogiques.

Selon le petit Robert, la prosodie signifie : la bonne prononciation. D'ailleurs, une langue est d'abord, une réalité prononcée et entendue, c'est-à-dire phonétique. L. Procher dit « *Bourdieu la montre souvent, la prononciation constitue toujours, portant un marqueur social d'une extrême importance, un mode de classement et de repérage, un trait d'appartenance*<sup>2</sup> ». Cependant, en classe, un apprenant est jugé par la manière dont il prononce. Donc, il est appelé à prendre compte de ce phénomène pour communiquer.

Tout de même, la prononciation est ce par quoi, un interlocuteur identifie son locuteur. Elle constitue une grande variabilité affective ; selon l'émotion du locuteur, son attitude, sa variabilité socioculturelle et sa région d'origine comme l'indique B. Lauret « *La prononciation est d'abord une compétence physique qui touche à la personne*<sup>3</sup> ». Donc, la bonne prononciation est un facteur qui peut influencer sur l'affect de la personne.

Par conséquent, il est nécessaire de susciter chez l'élève, l'intérêt pour la prononciation ; éveiller sa motivation à prononcer convenablement le français, faire sentir qu'une bonne prononciation est au cœur d'un projet d'apprentissage de l'oral.

---

<sup>2</sup>BATHELEMY, Fabrice – GROUX, Dominique – PORCHER Louis. *Le français langue étrangère*. Paris : Le Harmattan, 2011.

<sup>3</sup>*Ibid*,

## 2.1. L'intonation

En linguistique, l'intonation est la place attribuée au ton ou accent de hauteur telle : l'intonation « montante » et l'intonation « descendante ».

L'intonation est donc, l'intégration des différents éléments prosodiques soit : la mélodie, les tons, les pauses et le rythme. Cependant, selon l'intonation adoptée par le locuteur, l'auditeur reconnaîtra une simple assertion ou une question qui lui est posée ou un ordre.

En effet, l'usage des dialogues, dans les méthodes de français langue étrangère (FLE) prennent en charge la dimension intonative comme objectif d'apprentissage et permettent de faire travailler la prosodie. Alors, dans la classe, le professeur fait des accélérations, ralentissement du débit, observation de pauses, accentuation expressive dans la perspective, d'aménager des attitudes chez les auditeurs, de façon à pouvoir anticiper sur le déroulement du cours et engager un certain nombre de productions.

De même, la mélodie ascendante ou ton montant indique la continuité (l'affirmation) ou l'interrogation et certains types exclamatifs ; tandis que, une mélodie descendante ou ton descendant indique la finalité ou l'ordre impératif ou certains types exclamatifs.

## 2.2. L'accentuation

En français, le mot perd son individualité au profit du groupe. L'accent se reporte toujours sur la syllabe finale comme le précise D. Groux « *Il est intéressant de signaler aux apprenants étrangers la variété des accents français, de les sensibiliser à leur signification et interprétation comme marqueurs sociaux (Labov, concept de variation sociale, Bourdieu, la*

*distinction) et de les amener à une reconnaissance positive de ces accents<sup>4</sup> ». Alors, l'apprenant peut comprendre une intervention, si elle est lente et soigneusement articulée, avec de longues pauses qui, permettent d'en assimiler le sens.*

Le rythme du français est caractérisé par l'égalité de durée des syllabes inaccentuées. Il est important de travailler le rythme avec l'usage d'un accent, placé sur la dernière syllabe du groupe. L'élève qui arrive à suivre le découpage rythmique des propos du professeur, contribue à développer sa compétence de compréhension orale. Idem, les dialogues en usage dans des méthodes de français langue étrangère(FLE) fournissent un support à des activités qui, permettront de travailler sur la succession des syllabes qui constituent le rythme.

Par ailleurs, les pauses brèves sont marquées par la virgule, les parenthèses, les tirets, les guillemets intérieurs. Alors que, les pauses moyennes se marquent par le point virgule, les deux points et les pauses fortes sont marqués par le point, le point d'exclamation, le point d'interrogation ainsi que, les guillemets de dialogue.

### **3. le dialogue et le gestuel**

L'échange entre l'enseignant et les apprenants peut être verbal comme il peut être non verbal par le regard, les gestes, les mimiques et toutes les attitudes corporelles. Ce sont les actions qui accompagnent les activités

---

<sup>4</sup>*Ibid,*

langagières (activités oral en face à face) et qui permettent de comprendre l'énoncé.

Pour l'enseignant, les attitudes corporelles sont un moyen de voir s'il est écouté, compris par les élèves parce que s'ils regardent par la fenêtre, bougent sur leur chaise ou encore se déplacent dans la salle, c'est qu'ils ne sont pas attentifs. Par contre, si la majorité des regards sont orientés vers l'enseignant, cela signifie qu'ils suivent le cours.

De même, en observant les visages, il peut voir si lors de son explication, les élèves comprennent ; par exemple, les sourcils froncés ou des mimiques particulières est un signe d'incompréhension.

La relation apprenant/enseignant va également, s'instaurer par des attentions particulières, des regards de la part du professeur. Les hochements de tête de l'enseignant, quand un élève fait une remarque pertinente, montrent son approbation, il encourage l'apprenant à continuer son raisonnement.

Parmi les gestes utilisés, qui peuvent avoir une signification, nous citons d'abord :

- La désignation du doigt de la main ou même d'un coup d'œil qui est accompagnée des déictiques pour l'identification et la détermination, exemple : « je voudrai celui là » ;
- La démonstration qui accompagne les déictiques et les verbes simples au présent, exemple: « je prends ça » ;
- Les actions observables de type commentaire, ordre etc. comme par exemple « c'est bien ! » ; « Oh non ! ».

Dans tous les cas ci-dessus, seule l'action permet de comprendre l'énoncé.

Ensuite, le comportement paralinguistique comprend le langage du corps qui varie d'une culture à l'autre, par exemple le geste du poing levé en signe de protestation, les expressions du visage (le sourire...) et la proximité (se tenir à l'écart ou proche).

En outre, l'utilisation d'onomatopée qui sont des sons (syllabe qui véhicule un sens codé, mais n'entre pas dans le système phonologique de la langue, par exemple en français :

- « chut » pour demander le silence ;
- « aie » pour marquer la douleur ;
- « bof ! » pour marquer l'indifférence.

Et enfin, l'utilisation de traits prosodiques qui véhiculent un sens, traduisant une aptitude ou un état d'esprit, mais n'entre pas dans le système phonologique régulier qui joue sur la durée, l'accent tonique, le ton..., exemple :

- La qualité de la voix (étouffer, perçante) ;
- Le ton (grognant) ;
- Le volume ou l'intensité (chuchoter, murmurer, crier) ;
- La durée ou l'insistance « très très bien ».

#### **4. la conception du jeu de simulation via l'éducation**

La simulation n'existe que par analogie à la réalité. La fonction essentielle de la simulation est de permettre une meilleure compréhension de la réalité. En parallèle, la conception de l'enseignement qui introduit la

simulation en éducation développe des idées pédagogiques riches et intéressantes.

Lorsqu'un élève apprend le français dans un pays non francophone, il est parfois, difficile de le motiver parce qu'il n'a pas besoin de cette langue dans sa vie quotidienne. Or, les activités ludiques génèrent le plaisir et permettent d'introduire dans la classe, la nécessité de communiquer, efficacement en français. Pour ce faire, la simulation, plus orientée sur le développement d'habilités générales que sur l'acquisition de connaissances.

Le goût aimé de l'enfant pour le jeu doit être également, exploité et le rôle de l'enseignement consiste à permettre à l'intelligence d'intervenir. Encore, le jeu doit être supervisé et contrôlé de manière à guider intelligemment l'enfant vers des objectifs éducatifs et socialement désirables.

En effet, l'élève est capable d'apprendre à apprendre et c'est là, que se situe l'objectif fondamental de l'éducation. Ainsi, enseigner devient la réponse à une demande des élèves d'être stimulés avec des infos et des idées, de développer leur habiletés à trouver l'information et à découvrir leurs propres idées. Donc, on doit partir de l'apprenant et de ses intérêts pour élaborer les programmes et choisir la stratégie d'enseignement. Il s'agit d'une école qui doit préparer aux rôles sociaux de la vie adulte, qui rend capable de juger et d'agir de façon responsable, une école qui éduque et fait réussir.

Car, l'apprenant est dans une perspective très dynamique, où l'autonomie, l'initiative et la faculté d'apprendre de l'individu est plutôt perçue comme un instrument à mettre au point.

Ces exercices ont l'avantage de faire travailler les élèves de manière transversale, dans la mesure où ils mobilisent les compétences de compréhension et d'expression orales.

Comme l'ont noté Greenblat et Duck, le jeu et la simulation sont plutôt de l'ordre de la **méthode** que de la **technique**. Le technicien reproduit des formes déjà définies. Alors, cette notion ne peut être appliquée au jeu et à la simulation. En revanche, dans la méthode n'exige pas une connaissance antérieure de ce qui doit être réalisé. Elle renferme plutôt, la notion de devenir qui s'harmonise avec celles de créativité, d'autonomie, de gratuité associées au jeu et à la simulation.

## **5. L'apprentissage via le jeu de simulation**

L'enseignement des langues étrangères et tout particulièrement du FLE a intégré le jeu sous toutes ses formes dans cette discipline citons, le jeu de simulation. Si le terme « rôle » est défini comme étant, l'attitude que l'on montre dans certaines circonstances sociales, l'enseignant a un rôle à tenir tout comme l'élève, où chacun des deux « joue le jeu ».

Cependant, pour motiver les élèves, il faut user des méthodes plus dynamiques qui responsabilisent l'apprenant et lui font voir les biens qui existent entre les activités scolaires et le monde dans lequel il aura à vivre. C'est dans cette perspective que, l'usage de la simulation dans le milieu scolaire est perçu comme moyen de contribution à un changement d'attitude de l'apprenant et favorise des apprentissages plus significatifs en utilisant des stratégies de résolution de problème. Par conséquent, savoir communiquer signifie chez E. Roulet « *être en mesure de produire des énoncés linguistiques conformes, d'une part, à l'intention de*

*communication et d'autre part, à la situation de communication*<sup>5</sup> ». Donc, la situation de communication va de paire avec le discours énonciative.

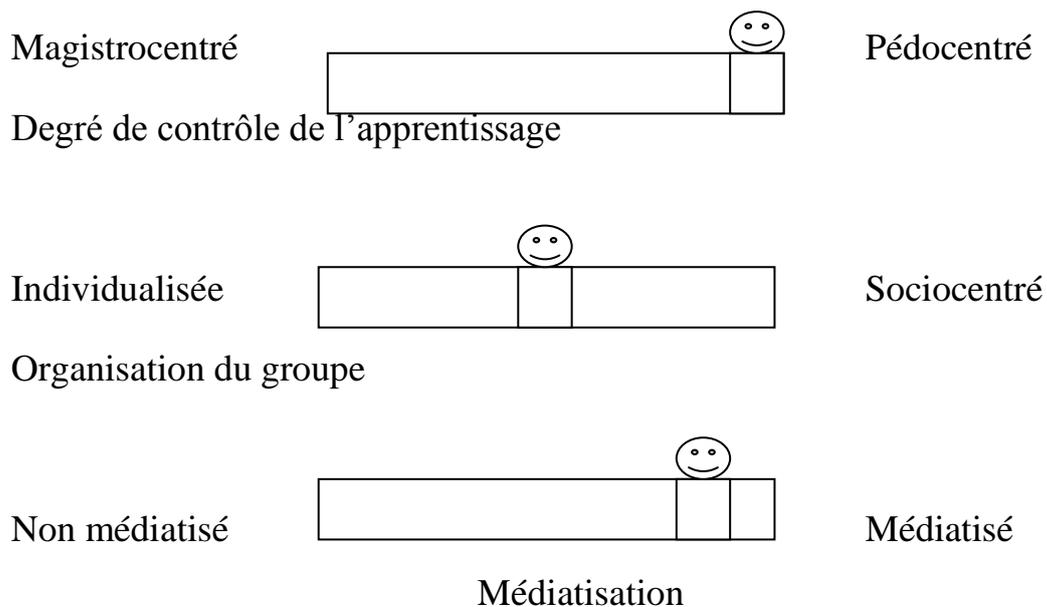
### **5.1. Situation typologique de la simulation**

Il ya trois dimensions de positions intermédiaires :

- 1- La dimension « degré de contrôle de l'apprentissage » : une formule pédagogique qualifiée de magistrocentrée, si le plein contrôle de l'apprentissage est exercé par l'enseignant et la formule pédocentree si l'initiative revient davantage à l'apprenant.
- 2- La dimension « organisation du groupe » : une formule est dite individualisée lorsque l'apprenant est autonome, travaille à son rythme et qu'il ya peu d'échange avec l'ensemble du groupe. Alors que, une formule caractérisée par l'utilisation du groupe comme moteur de l'apprentissage correspond à une formule sociocentree.
- 3- La dimension médiatisation, une formule est qualifiée de médiatisée ou de non médiatisée selon l'absence ou la présence plus ou moins importante d'intermédiaires entre l'enseignant et l'apprenant.

---

<sup>5</sup>CHAMBERLAND, Gilles – PROVOST, GUY. *Jeux, simulation et jeu de rôle*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 1996.



La simulation est carrément, pédocentrée car elle place l'élève au centre de son apprentissage et le favorise mieux de manière naturelle (les expériences courantes de l'apprenant).

Cette formule n'est donc, ni individualisée ni sociocentré. Son caractère médiatisé est systématique. C'est-à-dire que le professeur doit diversifier les activités en adoptant une approche ludique et de proposer des documents supports de nature variée audio oraux et visuels.

L'objectif est de permettre aux élèves de réaliser dans un cadre de progression exactement ajustée à leur niveau réel, à condition que, le professeur joue pleinement son vrai rôle de médiateur entre l'élève et la langue, en sollicitant les intelligences.

Par conséquent, comprendre une langue c'est pouvoir s'en faire des représentations. La visée primordiale c'est la nécessité d'aider l'apprenant à penser les modes du dire dans les deux langues. L'activité dans le cours de langues est une activité dynamique et essentiellement langagière.

## **6. La mise en place d'un dialogue**

Les dialogues programmés sont très efficaces en début d'apprentissage. Ils permettent d'acquérir et de mémoriser lexiques et structures. Alors, l'usage et le partage de la parole en classe permet de travailler l'oral, où les apprenants doivent dialoguer entre eux et l'enseignant devient un accompagnateur de projet parce que, son autorité (détenteur de savoir) peut briser l'échange verbal.

À partir de supports variés, l'enseignant doit organiser, gérer et évaluer les interactions, au sein de sa classe ; dans le but de transmettre un savoir sur plusieurs séances. Tout le travail de mémorisation se fait en classe et les dialogues supports sont adaptés en faisant référence à des situations authentiques de la vie quotidienne.

- Présenter le mini-dialogue en le jouant soi-même : en changeant de rôle, de place, d'accessoires, deux fois de suite, avec autant d'expression et de concentration que possible, sans jamais s'écarter du texte.

-Le dialogue est mémorisé par morceaux ; où l'enseignant va commencer par faire une première présentation d'une partie du dialogue ne serait-ce que phrase par phrase, pour permettre à l'apprenant de pouvoir mémoriser les énoncés, à son rythme d'assimilation et de mémorisation ;

- Découper le dialogue en plusieurs parties, le faire répéter, avec toutes les variations possibles (alterner les groupes, varier le volume de la voix et le débit, associer la gestuelle et les images.

-Travailler la prononciation, en ralentissant le débit, en chuchotant. Encourager les élèves par l'intonation et par la mimique à mettre de l'expression dans leur voix.

- Pour aider les élèves à percevoir les segments de la phrase, marquer le rythme, en frappant dans les mains, en utilisant des claques ou en dirigeant du geste.
- Inviter deux élèves à dire seuls le texte sous forme de jeu, en se tenant à une certaine distance l'un de l'autre. Veiller à la justesse de la prononciation; laisser progressivement les élèves s'approprier les rôles.
- Utiliser des accessoires simples, en rapport direct avec les rôles, afin de les mettre en valeur. De même, proposer une trace écrite de la structure dialogique.
- Il faut alterner répétition individuelle, travail collectif et par petits groupes phrases de dialogue à apprendre puisque, l'apprentissage dépend d'abord, de l'activité intellectuelle de l'apprenant. Mieux sera, l'organisation de travail de petit groupe pour obtenir de meilleurs résultats, car plus d'élèves seront intellectuellement actifs.

Un dialogue entre le professeur et l'apprenant sous forme de questions/réponses est limité et ne place pas les interlocuteurs dans une situation de communication de la vie quotidienne. Cependant, il convient de développer entre les élèves, des dialogues en contextes où, l'enseignant est absent de la conversation, mais attentif aux problèmes linguistiques et communicatifs des apprenants.

## **7. la résolution d'un problème**

L'approche communicative introduit les différentes méthodes et stratégies selon intérêts, besoins, styles d'apprentissage...; telle la pédagogie active qui nous montre que l'apprentissage sera beaucoup plus facilement

assimilé, si l'individu (l'apprenant) est actif. Ce qui veut dire qu'il intervient dans la construction de ses futurs savoirs, par l'action d'étayage du professeur qui consiste à guider l'élève dans le développement de raisonnements et méthodes qui sont propre à lui.

Souvent, pour mettre en place ce type de pédagogie, il se trouve nécessaire, de confronter les élèves à des situations problèmes à surmonter en développant des hypothèses, des techniques de raisonnements, type de situation peut être effectué avec les enfants en groupe ou seuls.

Si la situation problème dure dans le temps, on parle alors, de pédagogie du projet. Ceci va durer plusieurs jours ou semaines ; ce qui va permettre une implication forte des enfants ; c'est-à-dire, plus la motivation sera grand, plus l'acquisition sera facile et efficace.

Il convient de suggérer de débiter la démarche proposée par la résolution d'un problème (d'un jeu de simulation) qui consiste en un processus cognitif par lequel l'individu transforme une situation donnée (problème) en une autre (la solution) et ce sans indication, quant à la manière de réaliser cette transformation.

En psychologie cognitive, la résolution de problème est utilisée notamment, dans le but de faire expliciter par l'intermédiaire de la technique de la norme orale, les stratégies auxquelles les individus font appel pour en arriver à la solution.

L'évaluation est fondée notamment, sur un critère de nature non linguistique. Elle consiste davantage, à vérifier si les étudiants ont bien compris les consignes, de s'assurer que l'activité s'est bien déroulée et qu'une « solution » a pu être obtenue.

L'évaluation est donc, un mode de régulation de la classe, un outil que l'enseignant emploie pour rectifier son cours. D'ailleurs, évalué positivement consiste surtout, en un relevé d'erreurs, or il serait plus pertinent de prendre en compte ce qui est réussi par l'élève, car cela représente effectivement, les acquisitions qu'il a faites.

Noter par le positif est le premier commandement d'une évaluation formative, qui s'appuie sur l'aspect motivant de toute réussite, sa vertu d'encouragement et de mise en confiance.

En conclusion, nous avons suggéré de débiter cette séquence par la « résolution d'un problème » dont le but premier est de forcer l'apprenant à recourir aux ressources dont ils disposent pour communiquer. Cette étape jouit d'un avantage certain, celui de susciter l'intérêt des participants et de les amener à prendre une part active dans leur apprentissages et aussi de mettre en éveil les connaissances déjà acquises, suivant une approche cognitive.

### **7.1. Technique d'éveil**

C'est un procédé pédagogique qui a pour but de mettre tout d'abord, l'enfant en contact avec les éléments susceptibles de retenir son attention et par conséquent, de développer sa perception et sa mémoire.

Puis, lui offrir un matériel permettant des exercices constructifs.

Et enfin, de lui proposer des activités qui suscitent son intérêt, le tient « en éveil » et l'amènent à d'autres intérêts.

L'Éveil aux langues, dont les grands principes ont été définis par Hawkins est mise en œuvre en France ainsi que dans plusieurs pays européens, selon des axes communs orientés, en fonction de deux objectifs principaux :

-Le développement de représentations et d'attitudes positives vis-à-vis des langues, des cultures et de leur diversité, pour renforcer leur motivation d'apprentissage ;

-Le développement de capacité d'ordre métalinguistique et métacognitif, comprenant une dimension translinguistique, en s'ouvrant sur une meilleure maîtrise des langues déjà connues et sur un accès facile à d'autres langues.

Ainsi, l'Éveil aux langues apparaît comme un cadre permettant à la fois de préparer et d'accompagner la construction de compétence plurilingue et pluriculturelle.

## **8. les compétences développées par le dialogue**

La notion de compétence peut se définir par le niveau atteint de maîtrise par un sujet donné, dans un domaine donné de l'activité langagière. La compétence implique notamment, un contexte concret qui permet d'évaluer une capacité.

## **8.1. La compétence textuelle**

L'éducation linguistique de l'enfant commence d'abord, à la maison plutôt, qu'en classe de langue. Là, où ses parents maintiennent avec lui un dialogue continu, des récits et des lectures à haute voix. Ainsi, il acquiert une compétence textuelle à l'oral.

En effet, l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, offre à l'élève allophone les connaissances ainsi que, les compétences nécessaires à la compréhension et à l'application d'un oral organisé. Ainsi, l'élève porteur de compétences de la langue première (L1) sera apte d'approcher une deuxième langue (L2), comme l'explique Besse « *une langue seconde/étrangère peut être caractérisée comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu'on a acquise au moins une langue maternelle et souvent, après avoir été scolarisé dans celle-ci* ». Donc, les connaissances antérieures de l'apprenant sont toujours indispensables pour développer d'autres compétences.

## **8.2. La compétence de la compréhension orale**

La compréhension orale est une compétence qui vise l'acquisition des stratégies d'écoute et la compréhension d'énoncés à l'oral. Comprendre, signifie accéder au sens fondamental d'un document écouté qui constitue les activités de réception orale, où l'apprenant reçoit et traite un message parlé.

Ainsi, dans l'enseignement/apprentissage, comprendre signifie que l'acquisition commence par l'écoute qui peut être ensuite suivie, d'une activité d'expression orale, car comprendre une langue sans la parler contribue à la compétence passive. En parallèle, l'enseignant et les apprenants utiliseront nécessairement, des formules rituelles de salutation (échange confirmatifs) convenues d'ouverture et de clôture.

### **8.3. La compétence de l'expression orale**

Pour laquelle, la didactique de orale compte faire acquérir des savoir-faire, relatif à l'apprentissage de la production orale chez les apprenants, qui doivent l'acquérir progressivement d'une façon, à produire des énoncés à l'oral et de s'exprimer dans des situations de communication en employant les aptitudes suivantes :

- 1- Prévoir et organiser un message (aptitude cognitive) ;
- 2- Formuler un énoncé (aptitude linguistique) ;
- 3- Prononcer cet énoncé (aptitude phonétique).

## **9. L'évaluation**

### **9.1. Les taxonomies d'objectifs pédagogiques**

L'approche communicative vise à développer chez l'apprenant, une véritable capacité à communiquer, puisqu'il s'agit dans cette méthode d'enseignement et d'apprentissage, de se centrer sur l'élève. Il est indispensable de s'appuyer sur une analyse des besoins de cet élève.

Puisqu'un enseignement qui ne correspond pas aux souhaits des élèves est le plus souvent voué à l'échec. Alors, l'analyse des besoins est une démarche que l'on accomplit une fois pour toutes, au début d'un cursus sauf que, les besoins sont des réalités dites « fondantes ». C'est pourquoi, il est indispensable que l'analyse des besoins soit une opération régulièrement réintégré au cours d'un enseignement, pour qu'il continue à correspondre aux attentes de l'apprenant.

Les théories d'apprentissage s'attachent à dégager des lois selon lesquelles, les objectifs pédagogiques peuvent être atteints avec efficacité et les taxonomies d'objectifs définissent, par contre les buts à viser. Enfin, les théories d'apprentissage et les taxonomies d'objectifs pédagogiques se complètent.

Une taxonomie d'objectifs est alors, un moyen de formuler des objectifs en termes de comportements que, l'élève devra acquérir à la fin de son apprentissage.

Les comportements se manifestent dans des domaines concrets tels que :

- Le domaine cognitif (connaissances et aptitudes intellectuelles) ;
- Le domaine affectif (sentiments, motivations, intérêts, attitudes et valeurs) ;
- Le domaine psychomoteur (aptitudes sensorielles et motrices).

### **9.1.1. Les taxonomies affectives**

Un des buts essentiels de l'enseignement consiste certainement à créer chez des élèves, une « attitude positive » vis-à-vis de la matière enseignée, c'est un aspect traité par Mager qui distingue les réactions d'approche et les

réactions d'évitement supposées, l'expression des attitudes positive et négative à l'égard des objets, des personnes, des activités, des situations.

Voici la hiérarchie des objectifs affectifs établie par Bloom et Krathwohl avec en regard des exemples de comportements relevant de chacun des niveaux taxonomiques.

### **9.1.2.1. La réception**

La catégorie de ces objectifs suppose des comportements d'attention de l'élève (attention captée par le professeur ou attention dirigée par l'élève lui même). Les comportements de réception vont d'une réception passive à une volonté de recevoir. Exemple de comportement de réception manifestée à un degré élevé : « écouter attentivement parler les autres ».

### **9.1.2.2. La réponse**

Cette catégorie de comportement suppose aussi une gradation :

- Assentiment de l'élève, acceptation de répondre ;
- Volonté de répondre ;
- Satisfaction de répondre ;

Bloom cite des exemples de comportements illustrant ce niveau de la taxonomie :

- « accepter de se soumettre aux règles de ... » Ou obéir à...(en s'exécutant)
- « l'élève est assez engagé pour afficher son comportement ... de son plein gré ». Il se familiarise avec tels problèmes...« par la lecture et la discussion volontaire » ;

-L'élève « prend plaisir à lire », prend plaisir à s'exprimer de diverses manières... prend « plaisir à conserver ».

### **9.1.2.3. La valorisation**

L'élève manifeste ce comportement avec suffisamment de cohérence dans les circonstances appropriées pour qu'on estime qu'il détient une valeur.

On peut placer les « attitudes » à ce niveau taxonomique.

Les conduites de l'individu vont, ici, de l'acceptation d'une valeur à l'engagement de l'individu en fonction de cette « valeur » aux tentatives de convaincre autrui ou de l'amener à partager cette « valeur », à titre d'exemple de « valeur », nous citons l'ensemble des thèmes ou domaines d'intérêt esthétiques, moraux, sociaux, les idéaux ...

### **9.1.2.4. L'organisation**

La conceptualisation d'une valeur permet son intégration au système de valeurs de l'individu à ses conduites, ses attitudes.

### **9.1.2.5. La caractérisation**

À ce niveau, l'individu a intériorisé les valeurs. Elles ont trouvé place dans sa hiérarchie des valeurs. L'individu agit alors, selon les valeurs intériorisées exemple « Avoir l'habitude d'envisager les problèmes d'une façon objective »

G. De Landsheere a adapté cette taxonomie en vue de, la rendre plus familière et de présenter des niveaux bien définis, donc bien distingués. Cinq échelons font passer du comportement le plus passif au comportement le plus actif.

## **L'individu répond à une situation extérieure**

### **9.1.2.5.1. Il est simplement réceptif**

C'est une sorte d'état affectif amorphe où le sujet perçoit la beauté ou la laideur, les sentiments divers, sans réagir, un peu comme un miroir qui ne renverrait pas l'image. Ce comportement est d'ailleurs, difficile à distinguer de la simple cognition qui précède la mise en mémoire, seul un certain éveil est observable, exemple : écoute la musique, écoute parler les autres.

### **9.1.2.5.2. Reçoit et réagit**

L'individu réagit nettement soit en obéissant, soit en manifestant du plaisir par la parole, par le geste ou l'attitude. A ce stade on n'observe pas encore de rejet explicite qui témoignerait d'un choix délibéré.

### **9.1.2.5.3. Reçoit et réagit en acceptant ou en refusant**

Maintenant, l'individu sait ce qu'il veut ou ce qu'il aime, à condition d'être mis en présence des personnes ou des choses ; il s'engage.

## **L'individu prend l'initiative**

### **9.1.2.5.4. Essaie spontanément de comprendre, de juger, de ressentir**

L'individu éprouve assez d'intérêt de curiosité, pour s'instruire sans y être invité assez de sensibilité pour prendre une initiative sentimentale, ou encore il a suffisamment découvert le sens des valeurs pour se choisir une philosophie.

### **9.1.2.5.5. Agit selon ses options**

C'est le stade psychologiquement adulte, comme l'a défini Osterrieth, par exemple, l'individu vit en fonction de ses options morales, sentimentales, esthétique, mais il est aussi capable de changer de conduite à la lumière de preuves d'arguments convaincants.

-D'abord, en ce qui concerne l'opportunité de viser des objectifs affectifs à l'école ou autres lieux d'éducation, V. et G. DeLandsheere déclarent : « *Quoi qu'elle fasse, et en raison même de l'impossibilité de dissocier l'objectif du cognitif, l'école façonne l'affectivité, elle doit le faire aussi explicitement que possible et en accord avec les parties*<sup>6</sup> ». Donc, l'apprenant doit être pris à sa propre valeur comme un être physique et psychique.

-Ensuite, la tâche est difficile lorsqu'il s'agit d'installer des objectifs affectifs car les comportements relevant de l'affectivité, les attitudes s'installent selon des processus d'apprentissages cognitifs.

---

<sup>6</sup>DELMINE, Roger – DEMOULIN, Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck, 1994.

En conclusion, l'approche communicative vise à développer chez l'apprenant, une véritable capacité à communiquer, puisqu'il s'agit dans cette méthode d'enseignement et d'apprentissage, de mettre le sujet apprenant au centre de son intérêt afin de le mener à l'autonomie.

Et le dialogue est notamment, une activité scolaire privilégiée qui vise à travailler l'oral plus que l'écrit. C'est pourquoi, l'enseignant va faire appel à plusieurs éléments prosodiques et des comportements paralinguistiques pour parvenir à accomplir sa mission et véhiculer son idée.

En parallèle, l'usage de la simulation dans le milieu scolaire est perçu comme un moyen de contribution à un changement d'attitude de l'apprenant et favorise des apprentissages plus significatifs.

En effet, la perspective de l'apprentissage d'une langue étrangère nécessite son usage en classe et surtout en dehors de la classe, pour répondre aux différentes situations réelles de communication. Dans cette attention, l'enseignant accompagnateur, animateur et organisateur a la mission de créer des situations de « résolution problème » pour emmener l'apprenant à développer des compétences orales et s'arranger pour passer d'une situation problème à une situation solution et prouver ainsi son autonomie.

# **CHAPITRE TROISIEME**

## **ETUDE**

## **EXPERIMENTALE**

Les apprentissages se réalisent dans le cadre du projet pédagogique, une nouvelle façon de travailler et de gérer le temps, l'espace, la classe et les apprentissages. Il permet en outre, à l'élève de s'impliquer dans un travail de groupe et de recherche pour la réalisation d'un objectif commun. En outre, le projet pédagogique permet le développement de savoirs, de savoir-faire et de savoir être importants : savoir prendre la parole, écouter les autres, classer des informations, etc.

C'est d'ailleurs, en situation de communication que l'élève développe une compétence de l'oral qui, lui permet de comprendre et de parler. Quant aux exercices de créativité, les jeux de simulation sont tous indiqués pour favoriser le passage d'une expression guidée à une expression libérée qui se rapproche le plus possible, de la communication authentique.

## **1. La politique éducative algérienne du FLE au cycle primaire**

La loi d'orientation sur l'éducation nationale (N° 08-04 du 23 Janvier 2008) définit les finalités de l'éducation comme telle: « *l'école algérienne a pour vocation de former un citoyen doté de repères nationaux incontestables, profondément attaché aux valeurs du peuple algérien, capable de comprendre le monde qui l'entoure, de s'y adapter et d'agir sur lui et en mesure de s'ouvrir sur la civilisation universelle* » Chapitre I article 2.

Cependant, l'école primaire a pour mission d'initier l'élève à la première langue étrangère (LE1) et l'amener à communiquer à l'oral et à l'écrit, dans des situations scolaires adaptées à son développement cognitif « *Doter les élèves de compétences pertinentes, solides et durables susceptibles d'être*

*exploitées à bon escient dans des situations authentiques de communications et de résolution de problèmes et qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie, à prendre une part active dans la vie sociale, culturelle et économique et à s'adapter aux changements* » Chapitre I, article 2 de la loi d'orientation sur l'éducation nationale.

## **2. Principes méthodologiques :**

Pour l'oral, les compétences de fin d'année énoncées dans le programme de français de la 3<sup>ème</sup> année primaire (première année d'apprentissage du français langue étrangère) se traduisent notamment, en objectif terminal d'intégration (OTI) comme suit « *Au terme de la 3<sup>ème</sup> AP, mis dans une situation de communication significative, l'élève sera capable de produire un énoncé mettant en œuvre deux actes de parole à l'oral [...]* »

-En oral/compréhension (écouter) est de construire le sens d'un message oral en réception ;

-En oral/expression (parler) est de réaliser des actes de parole pertinents dans une situation d'échange.

Ces mêmes situations donnent aux apprenants l'occasion de s'entraîner à intégrer leurs acquis du moment que :

-elles mobilisent un ensemble d'acquis ;

-elles sont significatives (porteuses de sens) ;

-elles font référence à une catégorie de problèmes spécifiques à la discipline ;

-elles amènent l'élève à utiliser ses connaissances de manière concrète en réinvestissant (non en restituant) ce qu'il a appris pour résoudre des situations-problèmes.

En classe, l'exploitation de situations d'intégration aura lieu à la fin d'une séquence d'apprentissage réunissant plusieurs objectifs ou à la fin du projet didactique. D'ailleurs, les thèmes retenus pour les objectifs sont relatifs à l'école, à la famille, à l'environnement immédiat de l'élève dans la vie quotidienne ; dans le but de lui permettre le développement de compétences transversales. Les apprenants sont confrontés à des situations appartenant au quotidien (dans la famille, l'environnement, l'école...) des situations déjà rencontrées leur permettant ainsi, d'intégrer des acquis réalisés antérieurement.

Aussi, le fait d'aborder les mêmes thèmes dans les autres disciplines alors, l'apprenant parvient à intégrer et à mieux faire les liens entre les différents apprentissages surtout que, les projets didactique sont porteurs de valeurs similaires comme : la salutation, l'entraide, le respect d'autrui et le respect de son environnement.

### **3. Activités à réaliser pour mener le dialogue**

En effet, les manuels ont consacré une place à des activités centrées sur la production orale ; dans deux directions principales :

**3.1.** L'apprentissage de la réalisation d'actes de parole (saluer, se présenter, parler de son état de santé, etc.) à réaliser pour chaque séquence avant le texte oral. Leur distribution dans les séquences est en lien avec les phonèmes étudiés et les thèmes développés ;

**3.2.** Des saynètes à jouer sont proposées sur la base d'un texte oral qui est souvent sous forme de questions simples qui emploie la prosodie de la phrase interrogative dont, l'intonation appelle une (des) réponse(s) créant ainsi, l'échange verbal (dialogue). Ces mises en situations de type conversationnel favorisent le langage et la communication.

#### **4. Volume horaire et répartition**

- vacation : 45 minutes ;
- séquence : 8 à 9 vacations ;
- projet : 3 séquences ;
- durée d'un projet : un projet dure de 6 à 7 semaines (plus d'un mois) ;
- nombre de projet : 4 à 5 projets par an.

<b>Répartition pour une séquence</b>			
<b>1<sup>ère</sup> semaine</b>	<b>1<sup>er</sup> JOUR : 45mn</b> - Oral : compréhension/expression -Lecture : compréhension du texte	<b>2<sup>ème</sup> semaine</b>	<b>5<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Oral : comptine - Préparation à l'écrit
	<b>2<sup>ème</sup> JOUR : 45m</b> - Activités de lecture		<b>6<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Lecture suivie et dirigée - Production écrite
	<b>3<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Oral : activités d'expression - Ecriture		<b>7<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Situation d'intégration
	<b>4<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Oral : activités de production - Lecture analyse		<b>8<sup>ème</sup> JOUR : 45mn</b> - Evaluation bilan - Lecture suivie et dirigée

## **5. Le public visé**

Notre court stage a eu lieu à l'école DEKHOUCHE Mohamed Bellarouci avec les élèves de la classe de 3<sup>ème</sup> année primaire. C'est un public qui ne dépasse pas l'âge de huit ans et vient juste de prendre contact avec la langue étrangère (le niveau d'éveil aux langues).

Le nombre d'élèves qui a obéit à notre expérimentation est au nombre de huit, ceux qui ont subi un sondage sont au nombre de douze et ceux qui n'étaient pas présent régulièrement sont au nombre de trois.

Donc, nous avons travaillé seulement, avec vingt trois élèves du total de la classe qui atteint le nombre de trente deux ; faute de circonstances de temps (la durée du stage est insuffisant pour pouvoir traiter la quasi totalité de la classe).

## **6. Définition du corpus (des dialogues variés)**

### **6.1. « Se présenter »**

..... : bonjour, je suis .....Et toi ?

..... : salut, je m'appelle .....

..... : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi ?

..... : moi aussi, j'ai .....

..... : moi, j'habite à Biskra. Et toi ?

..... : moi, j'habite à .....

..... : enchanté, mon ami.

..... : enchanté.

..... : au revoir.

..... : à bientôt

## **6.2. « Première rencontre »**

- ..... : Bonjour, je m'appelle ....., j'ai 8 ans.  
..... : Bonjour..... ! Je m'appelle ....., j'ai 8 ans  
..... : Comment vas-tu ..... ?  
.....: Je vais bien. Merci.  
..... : Je suis nouveau, je ne connais personne.  
..... : Bienvenue ! Veux-tu être mon amie ?  
..... : oui, bien sûr.

## **6.3. « Une nouvelle amie »**

- ..... : Bonjour, voici .....
- ..... : Bonjour, ravi de faire ta connaissance.
- ..... : Moi aussi.
- ..... : Maintenant, je vais au stade, vous venez ?
- ..... : Oui, je suis d'accord
- ..... : Qu'en penses-tu ..... ?
- ..... : Moi aussi, je viens avec vous.

## **7. Les étapes de l'expérience :**

### **7.1. L'étape 1 : La mise en situation d'un dialogue.**

**L'activité 1 :** Mettre en scène le dialogue portant sur la présentation entre paires.

- Le premier acte de parole à réaliser, à notre arrivée en classe est la formule de salutation « Bonjours les enfants ! », avec un rythme ralenti pour qu'ils parviennent du même coup : à distinguer la segmentation des mots, les mémoriser et de pouvoir imiter pour reproduire la formule de salutation « bonjour madame ! ».

- Faire réciter notamment, l'alphabet français avec une certaine mélodie, par toute la classe. Il est nécessaire de noter que nous avons affiché l'alphabet français au-dessus du tableau, écrit en un caractère géant (majuscule imprimerie, majuscule manuscrit et minuscule manuscrit), de couleur rouge.

Notre objectif est de focaliser le regard (si ce n'est pas toute l'attention) des enfants sur un support et les libérer de la dépendance du maître, une façon d'initiation à l'autonomie voire même, la création d'ambiance au sein de la classe.

Par conséquent, cette action peut être une thérapie pour les enfants, afin de chasser toute forme de timidité, de recul et de peur, dans l'intention de leur permettre de prendre la parole et dialoguer.

-Nous avons choisi des dialogues authentiques avec de simples énoncés que nous jugeons conformes à l'âge du nouveau apprenant de la langue étrangère, pour joindre l'utile à l'agréable et donner du plaisir à l'enfant tout en jouant à apprendre, lui qui est plein d'énergie physique a besoin d'être accompagné, guider, animer et surtout instruit.

-La présentation du dialogue sera sous forme de texte remis à un apprenant tout en accrochant une copie au tableau sous le regard de l'apprenant. Sachant que, chaque énoncé du dialogue est écrit d'une couleur différente (rouge/noir), afin de guider l'enfant pendant qu'il mène le dialogue, lui apprendre à échanger la parole avec son camarade et ne pas la monopoliser ; en même temps, lui donner une idée (dans les normes du possible) sur la structure du texte qui est variable d'un genre à l'autre.

-Nous jouons en lisant le contenu du texte intitulé : « se présenter », avec une certaine intonation ; en tenant à donner la consigne (l'acte de parole : ordre) d'écouter, toujours accompagner de gestuel (en désignant mon oreille avec le doigt de ma main) pour emmener l'apprenant à être un bon allocataire.

Le but souhaité est de faire apprendre à comprendre (compétence de réception) et d'installer une certaine éthique chez l'enfant à prendre le tour de parole, tout de même, établir une certaine discipline, en faisant régner le silence au sein de la classe et favoriser les conditions du travail parce que le bruit peut brouiller la communication.

-Nous utilisons l'accentuation sur la dernière lettre de chaque mot pour marquer la fin du mot. Nous parlons avec un certain débit afin d'avoir une voix accrocheuse qui peut attirer l'attention de l'apprenant à suivre et pouvoir assimiler à son rythme.

-Nous ferons répéter chaque énoncé par toute la classe pour pouvoir mémoriser le dialogue par morceau. Nous insistons sur l'utilisation du gestuel : Si nous employons « moi » nous mettrons la main sur notre

poitrine et si nous employons « toi » nous pointerons le doigt de notre main sur notre interlocuteur afin que l'apprenant s'identifie à son inter égo et puisse avoir l'estime de Soi.

Même, quand nous saluons, nous serrons la main de notre interlocuteur avec une grande chaleur et un grand sourire. Cette forme de salutation est une manière d'éducation à l'éthique.

-Nous donnons une autre consigne (acte de parole : demande) d'invitation à jouer le rôle, où l'apprenant aura la liberté pour s'engager avec sa propre volonté à prendre la parole (le sécuriser) ; voire même, lui accorder le temps nécessaire pour se préparer psychologiquement jusqu'à ce qu'il se sentira prêt à dire quelque chose. De cette façon, l'apprenant va apprendre à apprendre en toute autonomie.

-Pendant que les meneurs du dialogue sont en pleine répétition, notre présence consiste à corriger les erreurs et donner la consigne (un acte de parole : répétition) pour reprendre deux/trois fois pour mieux faire.

De cette manière, l'apprenant sera sécurisé du fait, de tolérer et de l'aider à parler correctement la langue « en forgeant qu'on devient forgeront ». Il est nécessaire de rappeler que l'émersion est indispensable, surtout à ce palier parce que, toutes les représentations de l'enfant sont d'ordre de la langue maternelle.

Donc, il est indispensable de faire la substitution entre les deux langues pour expliquer les nuances afin, d'amener l'apprenant à faire le lien, le rapprochement, la corrélation entre les deux langues.

-Notre évaluation va se porter sur ce qui est juste des propos des intervenants et non pas sur ce qui est faux parce que dans le cas contraire,

nous allons installer chez le nouveau francophone le stéréotype « la langue française est difficile à apprendre, il n'y a rien à faire pour pouvoir la maîtriser ».

Donc, il faut démentir ces préjugés, en félicitant l'apprenant d'avoir pris l'initiative d'agir et prendre la parole. De cette manière, nous allons encourager et pousser les autres à faire autant et même à faire mieux.

Notre façon de faire commence par faire des compléments verbaux que nous considérons une forme d'éthique (apprécier) les bons comportements (acte de parole : complément) et dire « bravo ! », « bien ! », « Très bien... ». Tout en appelant l'apprenant par son prénom.

## **7.2. L'étape 2 : la compréhension lexicale et structurale.**

**L'activité 2 :** segmenter un énoncé pour impliquer l'aptitude distinctive.

Par manque de moyens d'enregistrement audio et vidéo, au niveau de l'établissement récepteur. Nous nous sommes retrouvées dans l'obligation de travailler avec les moyens du bord et faire recours à l'écriture, en vue de regrouper des données suffisantes pour réaliser une expérience plus authentique par le biais d'une preuve scripturale.

Par conséquence, nous avons proposées aux apprenants qui ont déjà joué le dialogue, un exercice qui consiste à segmenter le texte du même dialogue (se présenter). Il est question d'un même énoncé écrit en prose, où tout les mots sont attachés les uns aux autres pour former un seul mot (si l'expression est juste) sans aucune ponctuation ; pour tester le têt d'assimilation de l'apprenant :

-Est-il capable de faire la segmentation de l'énoncé pour trouver l'orthographe correcte des mots ?

-Est-il capable de distinguer entre les énoncés et d'accéder au sens, pour voir l'utilité de la ponctuation et la prononciation? Il est à noter que, la ponctuation est représentée dans le dialogue en gros et en gras pour attirer l'attention des enfants à sa valeur qui consiste à chasser l'ennui et la lassitude de la monotonie.

### **7.3. L'étape 3 : la production linguistique.**

**L'activité 3 :** compléter le dialogue support par les éléments manquants et faire appel aux aptitudes cognitive et linguistique.

Avec la didactique du français langue étrangère FLE, il est question de « projet » qui signifie jeté en avant. Donc, je propose un exercice collectif à réaliser à la maison, une tâche qui va préoccuper l'enfant, l'inciter à se prendre en charge, et de garder la posture d'un apprenant qui veut sûrement, donner une bonne impression de Soi, vis-à-vis de son enseignant et ses camarades ou ses concurrents.

Alors, il sera question du même dialogue (se présenter) à éléments manquants relatifs à l'identité ( prénom, l'âge, résidence), où il sera question d'introduire les coordonnées propres à chaque apprenant : d'une part, pour s'identifier à l'autre (intrinsèque ou extrinsèque) et pouvoir être au centre de son apprentissage et d'autre part, il sera tenu de travailler en binôme pour développer chez lui le sens du groupe et de socialisation. Il est

à préciser que le binôme est établi de deux enfants voisins l'un de l'autre, dans l'habitation.

#### **7.4. L'étape 4 : le réemploi du dialogue.**

**L'activité 4 :** simuler le nouveau texte dialogue au texte d'origine et faire appel aux aptitudes cognitive, linguistique et phonétique.

Nous remettons à chaque apprenant un texte du dialogue déjà utilisé, sauf qu'il ne contient pas tous les énoncés. C'est-à-dire, qu'un des interlocuteurs va être obligé d'anticiper ou faire le remue-méninges et faire appel à sa mémorisation afin de, produire l'énoncé manquant ou donner un maximum de mots et pourquoi pas reformuler.

Sachant que, chaque binôme va être obligé de changer le rôle avec son interlocuteur d'une façon réciproque et d'avoir la même tâche à réaliser (produire l'énoncé manquant).

#### **7.5. L'étape 5 : la mémorisation du dialogue.**

**L'activité 5 :** répéter l'application antérieure pour tester le têt de mémorisation

Nous allons encore une fois proposer aux apprenants le même texte de dialogue qui est écrit sous forme d'un segment, où tous les mots sont liés. Seulement, il y a l'utilisation de couleur (rouge, noir) qui peut apporter de l'aide à l'apprenant pour identifier la fin d'un énoncé.

Le but de cet exercice est de voir le têt d'assimilation de l'apprenant, sa progression, la mémorisation qui résulte de la répétition.

## **7.6. L'étape 6 : le sondage.**

**L'activité 6 :** chercher à trouver l'attitude individuelle de chaque apprenant vis-à-vis de la langue étrangère.

Il est question dans cette étape de poser une question en langue arabe aux apprenants qui n'étaient pas souvent présents et qui n'ont pas eu l'occasion de participer aux activités, comme leurs camarades. Alors, la question posée est la suivante : pourquoi j'apprends la langue française ?

Le but souhaité est bien de faire un sondage, pour connaître l'attitude de chacun des apprenants envers le français langue étrangère et leur motivation ainsi que, leur disposition psychologique à travers la qualité du lexique qu'ils vont employer.

Cela va nous permettre de bien préparer le socle (par le biais du sondage) qui va nous offrir la possibilité de préparer un plan de travail approprié pour entamer notre projet, pas autre que le projet pédagogique qui répond aux besoins de l'apprenant.

## **8. La collecte des données :**

- Dans la première étape, nous avons collaboré avec seulement, quatre binômes pour effectuer notre dialogue. Nous avons ainsi, réalisé que le premier contact avec le texte n'était pas du tout, facile pour les apprenants qui se sont porté volontaires, pour dialoguer et pourtant, ils ont fait preuve de courage d'avoir pris cette initiative, mais ils trouvent beaucoup de difficulté, ne serait-ce que pour prononcer des mots dans l'aire.

Nous avons insisté, une, deux, trois fois à faire des répétitions. Cela à déclencher la réflexion des meneurs du dialogue et a fait briser leur blocage pour parvenir à un stade d'imitation prévu. C'est un effort considérable sur lequel nous comptons, pour passer à un stade d'interaction afin de, parvenir à notre objectif final et amener l'apprenant à dialoguer en toute autonomie.

- Dans la deuxième étape, Nous avons constaté que la consigne a été respecté, du moment que, le travail était fait suivant nos instructions. Donc, nous déduisons que les apprenants impliqués ont compris la tâche qu'ils avaient à réaliser.

Alors, nous avons obtenu d'un énoncé qui contient 48 mots formant un seul segment, les résultats suivants, commençant par le moins bon : 3/48, 4/48, 10/48, 13/48, 14/48, 14/48, 16/48, 18/48.

Par conséquent, nous tenons à rappeler que c'est un travail de réflexion, où les apprenants n'avaient pas donc, assez de temps devant eux, pour pouvoir déchiffrer cette composite linguistique. D'ailleurs, pour faciliter la tâche

des apprenants, nous avons remis des textes du dialogue qui a été déjà mis en scène, pour appuyer leur perception et leur aptitude d'imitation.

- Dans la troisième étape, nous avons constaté que le travail récupéré ne contient que trois copies au lieu de quatre. Apparemment, un binôme était absent. Quant au travail des autres apprenants, nous trouvons qu'il est très satisfaisant.

Si nous portons notre attention sur la structuration de la copie, nous remarquons que la consigne donnée était respectée, malgré que la copie fût à la disposition des enfants livrés à eux même, sans aucune surveillance ou instruction, nous avons reçu des copies telles qu'elles étaient livrées, bien entretenus, sans rature et sans taches, avec une écriture bien lisible.

Le plus important de tout ce qui vient de se dire, nous avons constaté que le travail était fait avec honnêteté et sans aucune tricherie, tromperie ou mensonge. A vrais dire, notre déclaration coule de notre perception vis-à-vis du caractère scripturale de chaque copie qui appartient sans aucun doute, à un binôme. Même, d'après les déclarations sincères qui viennent d'être faites, quant à la réalisation du travail provient-il d'un binôme ou d'un monôme, nous sommes très confiants et assurés.

- Dans la quatrième étape, nous tenons à noter, qu'à l'entrée de la classe, la totalité des apprenants tiennent à nous saluer avec un grand sourire et parviennent à répondre couramment et correctement quand nous demandons de leurs nouvelles.

A cette étape de travail, nous avons constaté que les apprenants se comportent comme s'ils sont au rendez-vous pour se mettre en scène.

C'est-à-dire qu'ils sont déjà, motivés et disposés pour prendre la parole. Même, nous avons remarqué qu'ils ont développé chez eux, un sens de compétition et de concurrence ainsi que la confiance en soi.

Nous avons encore, constaté que leur présentation orale s'y nettement améliorée en comparaison avec la présentation antérieure et pourtant, le texte du dialogue proposé lui manque beaucoup éléments linguistiques (les énoncés à anticiper par un meneur de dialogue). Ainsi, les meneurs du dialogue, étant en scène, ont parvenu à anticiper sur les éléments manquants en faisant appel à leurs aptitudes cognitive et phonétique. Alors, ils ont mené à bien leur dialogue.

-Dans la cinquième étape, la collecte des données recueillies, nous garantissons qu'il y a eu une amélioration considérable d'assimilation chez les apprenants pourtant, ils ont travaillé dans les mêmes conditions spatiotemporelles (temps de réflexion est limité).

C'est une preuve écrite que le dialogue a pu s'incarner dans les petites mémoires des apprenants. Alors, les résultats se présentent comme suit : 12/38, 13/38, 16/38, 17/38, 17/38, 18/38, 25/38.

-Dans la sixième étape, nous distinguons parmi les douze apprenants qui ont répondu à la question posée « Pourquoi j'apprends le français ? », six apprenants ont choisis le lexique « parler, dialoguer en cette langue » et les quatre autres optent pour le lexique « aimer le français » voire, le reste des apprenants adoptent simplement le lexique « apprendre la langue française » pour un objectif bien précis « devenir médecin, enseignante, vedette de foot bal, ... ».

## **9. L'analyse des données et commentaires :**

### **9.1. L'étape 1 :**

L'explication possible pour l'étape « mise en situation d'un dialogue » qui laisse observer le recul manifesté de la part des apprenants, revient surtout au fait qu'ils n'avaient pas l'habitude de produire des énoncés, mais plutôt à donner tantôt, des réponses fermées « oui, non » et tantôt, des réponses fragmentées, ou même à répondre par le gestuel au lieu du verbal en respectant les consignes données dans le manuel (lever le doigt/croiser les bras si vous entendez le son...).

Une fois les enfants étaient invités à monter en scène, ils ont fait preuve d'avoir une posture d'apprenant qui veut se prendre en charge et mener le dialogue malgré leurs lacunes d'ordre prosodiques et linguistique.

Nous déduisons alors, que les apprenants sont disposés à apprendre et se mettre en action. Assurément, la lacune réside au niveau du manuel, formellement, au niveau des activités proposées dans le manuel et qui ne répondent pas aux besoins des apprenants.

### **9.2. L'étape 2 :**

L'exercice réalisé par les apprenants dans l'étape « compréhension lexicale et structurale », indique leur degré de compréhension du dialogue. Nous avons évalué positivement, en prenant les réponses justes en considération et non le contraire.

Si l'apprenant soit disant, le plus faible est parvenu à mémoriser trois mots donc, il peut aller au-delà de ce niveau. Cela prouve que l'apprenant a utilisé ses aptitudes cognitives pour trouver la solution de l'exercice.

Nous pouvons déduire que la situation problème dont nous avons mis l'apprenant appartient bien, à sa zone proximale de développement puisque il a pu accéder à la situation solution. Voire, cette forme d'exercice permet à l'apprenant de s'auto évaluer et faire une évaluation formatrice. Ainsi, l'erreur est une étape nécessaire au progrès.

### **9.3. L'étape 3**

Nous supposons que le résultat obtenu dans l'étape « production linguistique », revient à ce que l'exercice proposé appartient à la zone proximale de développement de l'apprenant. C'est-à-dire, qu'il convient parfaitement bien au niveau des connaissances et de maturité de l'apprenant.

Même, l'apprenant a fait appel à ses aptitudes cognitives pour comprendre et ses aptitudes linguistiques pour produire et compléter le dialogue proposé.

Nous concluons que l'apprenant a fait preuve d'une volonté de vouloir apprendre et il adapte une posture d'apprenant qui peut se prendre en charge. Le fait qu'il obtient un bon résultat, cela va lui permettre de prendre confiance en soi et aller de l'avant.

#### **9.4. L'étape 4 :**

Le fait de proposer une résolution problème à l'apprenant dans l'étape « réemploi du dialogue » surtout, qu'il va être impliqué en parlant à son propre initiative en utilisant son nom. Cela, va le pousser à adopter de nouvelles stratégies pour parvenir à la situation solution qui peut développer chez lui la valeur du soi ainsi que l'acculturation.

Dans une situation pareille, la simulation est pédocentree car elle place l'apprenant au centre de son apprentissage. Il a fait appel aux aptitudes cognitives pour prévoir et organiser un énoncé et une aptitude linguistique pour formuler un énoncé ainsi qu'une aptitude phonétique pour prononcer l'énoncé.

Nous retenons que l'apprenant vient de faire une simulation de la situation authentique proposée et la réalité de la vie quotidienne. Nous pensons que l'apprenant vient de faire une analogie entre la langue étrangère et la langue maternelle. Il a pris donc, en compte des acquis antérieurs pour parvenir à la situation solution et a fait appel ainsi, à ses capacités de réflexion.

#### **9.5. L'étape5 :**

Le fait de proposer la structure du texte du dialogue en introduisant les couleurs différentes dans l'étape « mémorisation du dialogue » pour distinguer l'énoncé propre à chaque interlocuteur. Cela a facilité la tâche pour l'apprenant afin de développer sa perception et son attention à trouver la réponse.

Il paraît que l'apprenant a fait appel à ses aptitudes cognitives et linguistiques, pour parvenir à trouver la réponse à l'exercice proposé. Les résultats obtenus prouvent qu'il a eu une grande amélioration par rapport aux résultats antérieurs.

Nous déduisons que l'apprenant a plus d'attention et de réflexion. Il a parvenu à améliorer sa perception pour trouver la réponse juste.

### **9.6. L'étape 6 :**

Dans la dernière étape « sondage », les apprenants ont fait preuve d'individu qui prend l'initiative plutôt, que d'être simplement réceptif, sans réagir. Même, l'apprenant est allé plus loin puisqu'il vient de réagir en acceptant ou en refusant.

Nous constatons que, les attitudes manifestées par l'apprenant telle quelle, ne doit pas être manié, mais plutôt adapter et essayer de l'aider à comprendre, à juger et agir selon ses options. C'est le moyen et la manière de pouvoir réaliser l'autonomie de l'apprenant.

En conclusion, nous remarquons que les dialogues programmés sont très efficaces en début d'apprentissage, car ils permettent d'acquérir et de mémoriser lexiques et structures. Effectivement, l'usage et le partage de la parole en classe permet de travailler l'oral.

Apprendre une langue étrangère, c'est devenir un sujet plurilingue, capable de s'exprimer, communiquer, s'identifier et de comprendre l'autre dans des situations diversifiées.

Les compétences visées dans le milieu de l'éducation (l'école) participent au développement personnel et social de l'élève. C'est donc, dans la perspective d'une adaptation à la fois durable et significative des savoirs prescrit dans les programmes, « *L'approche par les compétences traduit le souci de privilégier une logique d'apprentissage centrée sur l'élève, sur ses actions et réactions face à des situations-problèmes, par rapport à une logique d'enseignement basée sur les savoirs et sur les connaissances à faire acquérir* » cf. Référentiel Général des Programmes.

Et la compétence orale reste privilégié, elle occupe la première place dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (FLE) puisqu'elle parvient à l'éveil aux langues chez l'élève et développe sa compétence de communication.

**CONCLUSION**

**GENERALE**

Toutes les disciplines des sciences humaines évoquées dans notre étude, se concordent pour donner une conception amalgamée du dialogue. Il est effectivement, une appréciation de la vérité universelle, une considération de la raison versus la violence et la hiérarchie, un moyen pour la dissolution des blocages et un instrument d'apprentissage. Même encore, il est un discours ouvert et une communication interactive visant à produire un accord, un échange d'informations et d'idées item, un instrument privilégié de l'interaction verbale.

En effet, la didactique des langues étrangères, dont fait partie la didactique du français langue étrangère a mis en place des méthodes telles l'approche communicative et elle a notamment, fait appel à des théories psychologiques pour l'édification de son objet d'étude. Dans notre siècle, apprendre une langue étrangère indique avant tout, communiquer (comprendre et se faire comprendre) alors, l'enseignement est orienté vers l'action et centré sur l'apprenant. Bien entendu, la définition du rôle de l'enseignant n'est plus la même, puisqu'il est question aujourd'hui d'animateur, de coordinateur et de conseiller pour une plus grande souplesse et flexibilité dans le déroulement du cours.

Certes, la tâche principale de l'éducateur est de former la personnalité de ceux qui lui sont confiés. Alors, l'éducation utilise les potentialités présentes dans chaque être telles, les motivations comportementales et veille à ne pas être autocratique, une attitude qui peut handicaper l'être sur le plan psychologique et par conséquent, sur le plan intellectuel. Il faut prendre en compte qu'éduquer c'est avant tout respecter.

Alors, l'activité du dialogue présente dans le manuel scolaire propose avec ses actes de parole telles les salutations et les présentations adaptées à une

étape d'éveil aux langues chez les nouveaux apprenants. En vue de cela, les textes authentiques sont d'ailleurs, les mieux adaptés pour aider l'apprenant à faire une simulation avec la réalité et parvenir à assimiler un contenu.

Entre autre, la théorie socioconstructiviste va mettre en valeur l'environnement de l'enfant comme étant, un individu social qui va se développer beaucoup mieux par le travail collectif, au sein d'un groupe de ses semblables ; à condition que, le travail proposé ne soit pas au-dessus de la zone proximale de développement pour qu'il soit accessible et ne soit pas au-dessous de cette zone pour qu'il soit efficace. Vygotsky évoque notamment, le contexte qu'il voit indispensable pour l'apprentissage, en mettant en place des saynètes qui permettent à l'apprenant de jouer le rôle en faisant une simulation de la réalité.

D'ailleurs, l'éducation de l'individu doit être globale, quant à son corps et son esprit. Il est question, d'un savoir-être qui inclue l'éducation éthique jugée par les bonnes qualités, surtout pour une activité comme le dialogue qui introduit en même temps, et les gestes et la prosodie. Donc, il est indispensable d'avoir un savoir être pour mener un bon dialogue ou réussir un dialogue. C'est un rapport de corrélation entre le dialogue et l'éthique (savoir être).

En parallèle, l'éducation est l'action de mener l'apprenant à adapter des attitudes adéquates, afin de pouvoir acquérir un savoir-faire digne d'un citoyen monde. Il n'est pas possible de passer sur les aptitudes sans évoquer leur rôle primordial pour s'approprier une langue surtout, une langue étrangère ou le potentiel de l'âge est pris en considération, pour espérer une bonne assimilation et performance. Si l'intérêt est porté sur

les aptitudes c'est surtout pour exprimer leur rôle primordial pour développer des compétences.

Si l'éducation est l'ensemble des moyens à l'aide desquels est dirigé, permis et facilité le développement de l'individu, la pédagogie est surtout, une connaissance et façon de faire alors que, l'enseignement est le contenu qui aboutisse à donner une instruction par les moyens de la pédagogie afin d'acquérir, de transmettre et de permettre des connaissances passées ou nouvelles et de donner à la personnalité de chacun un acquis, une situation et un potentiel éthiques et culturelles.

Nous sommes partie d'une question qui porte sur l'apport du dialogue dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère pour parvenir au résultat espéré. Nous sommes survenues à illustrer l'image de l'apprenant pour dire qu'il n'est pas un contenant qu'il faut remplir d'un contenu ou il ne sera question que de connaissances. Par ailleurs, l'école ou la classe est une société en miniature, ou il sera question d'individus sociaux avec corps et âme qui ont besoin d'instruction et surtout d'éducation.

Alors, nous trouvons que les aptitudes constituent source et ressource à exploiter pour installer les attitudes prévues. C'est une manière plus tendre qui peut amener l'apprenant à acquérir les attitudes espérées, mais il suffit de l'accompagner, le guider et l'animer pour le conduire à l'autonomie.

D'ailleurs, le dialogue fait partie de l'oral que nous considérons avec l'approche communicative prioritaire et utile pour développer la compétence communicative, à condition qu'il soit bien appliqué comme le dialogue maïeutique de Socrate, où il se montre un homme aussi doux, il ne s'impatiente pas, mais il dit : « Sans doute me suis-je mal exprimé ? ». Il

prend en charge la faute ou l'erreur, où s'assigne à lui-même la responsabilité. Il est soucieux de ne pas culpabiliser son interlocuteur. Donc, faisant la part des choses.

**Bibliographie :**

## Ouvrages

- 1- BARTHELEMY Fabrice – GROUX Dominique – PORCHER Louis. *Le français langue étrangère*. Paris : L'Harmattan, 2011.
- 2- DELMINE, Roger – DEMOULIN, Richard. *Introduction à la psychopédagogie*. Bruxelles : De Boeck, 1994.
- 3-DOLZ, Joaquin. *Pour un enseignement de l'oral : Introduction*
- 4-FORTUNATA Sœur Maha. *Notions élémentaires sur l'expression orale du français*. Paris : L'Harmattan, 2007.
- 5- HAGEGE, Claude. *L'enfant aux deux langues. Chapitre I : les ressources enfantines, trésor inépuisable*.
- 6-Le Cadre Européen commun de références des langues (CECRLE)
- 7-Manuel de programme de français 3<sup>ème</sup> Année Primaire. Edition, Avril 2008.
- 8- PORCHER Louis. *Le français langue étrangère*. Paris : Hachette, 1995.
- 9- PUREN Christian - BERTOCCHINI Paola - COSTNZO Edwige. *Se former en didactique des langues*. Paris : ellipses, 1998.
- 10- SARFATI George-Elia. *Eléments d'analyse du discours*. Paris : Arman Colin, 2009.
- 11-SCHOTT-BOURGET Véronique. *Approche de la linguistique*. Paris : Armand Colin, 2009.
- 12-SEAD, Daniel Modard. *Méthodes et méthodologies en français langue étrangère*.
- 13- YASHINSKY, Jack – RLEON, Pierre. *Options nouvelles en didactique du français langue étrangère*. Edition Didier.

## Dictionnaires

1- BOURGEOISE Michel. *Dictionnaire didactique de la langue française, Grammaire, Linguistique, Rhétorique, Narratologie, Expression & Stylistique*. Paris : Arman Colin/Masson, 1996.

2-RAYNAL Françoise – RIEUNIER Alain. *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris : ESF éditeur, 7<sup>ème</sup> édition, 2009.

3-REUTER Yves – COHEN-AZRIA Cora – DAUNAY Bertrand – DELCAMBRE Isabelle – LAHANIER-REUTER Dominique. *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Paris : De Boeck, 2007.

## **Webographie**

### **IDACTIQUE DE L'ORAL**

[storage.canalblog.com/98/60/756074/58549511.ppt](http://storage.canalblog.com/98/60/756074/58549511.ppt)

Format de fichier: Microsoft Powerpoint

### **L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français ...**

[www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art\\_8.htm](http://www.uned.es/ca-tudela/revista/n001/art_8.htm) -

### **ORAL : Définition de ORAL**

[www.cnrtl.fr/definition/oral](http://www.cnrtl.fr/definition/oral)

### **Quelle place pour le cours de pratique de l'oral ?**

[www.univ-chlef.dz/seminaires/seminaires\\_2008/.../Achab\\_Bentouati.pdf](http://www.univ-chlef.dz/seminaires/seminaires_2008/.../Achab_Bentouati.pdf)

Format de fichier: PDF/Adobe Acrobat – afficher.

Nom : Mme **Bentouati /Achab**. Prénom : Djamila. Fonction :  
enseignante ... reste encore imprécis dans le contexte actuel  
de *l'enseignement* des langues ...

# **ANNEXE**

Se présente | bon | jour | jem' | appelle | et | toi | bon | jour | moi | jem' | appelle

quel | age | est | tu | moi | j' | ai | huit | ans | et | toi | moi | aus | si | j' | ai | huit | ans | ou | habit

est | tu | moi | j' | habite | à | et | toi | tu | veux | bien | et | re | mon | ami | ou | i | biens | ur | merci

ad | e | main | au | re | voir.

$\frac{3}{48 \text{ mots}}$

Se présente | bon | jour | jem' | appelle | et | toi | bon | jour | moi | jem' | appelle

quel | age | est | tu | moi | j' | ai | huit | ans | et | toi | moi | aus | si | j' | ai | huit | ans | ou | habit

est | tu | moi | j' | habite | à | et | toi | tu | veux | bien | et | re | mon | ami | ou | i | biens | ur | merci

ad | e | main | au | re | voir.

$\frac{4}{48 \text{ mots}}$

Se présente | bon | jour | jem' | appelle | et | toi | bon | jour | moi | jem' | appelle

quel | age | est | tu | moi | j' | ai | huit | ans | et | toi | moi | aus | si | j' | ai | huit | ans | ou | habit

est | tu | moi | j' | habite | à | et | toi | tu | veux | bien | et | re | mon | ami | ou | i | biens | ur | merci

ad | e | main | au | re | voir.

$\frac{10}{48 \text{ mots}}$

Se présenter bonjour jem' appelle et toi bonjour moi jem' appelle  
quel age as tu moi j' ai huit ans et toi moi aus si j' ai huit ans ou habit  
est tu moi j' habite à et toi tu veux bien etre mon ami ou biensur merci  
a demain a revoir.  $\frac{13}{48 \text{ mots}}$

Se présenter bonjour jem' appelle et toi bonjour moi jem' appelle  
quel age as tu moi j' ai huit ans et toi moi aus si j' ai huit ans ou habit  
est tu moi j' habite à et toi tu veux bien etre mon ami ou biensur merci  
a demain a revoir.  $\frac{14}{48 \text{ mots}}$

2<sup>e</sup> exercice

Se présenter bonjour jem' appelle et toi bonjour moi jem' appelle  
quel age as tu moi j' ai huit ans et toi moi aus si j' ai huit ans ou habit  
est tu moi j' habite à et toi tu veux bien etre mon ami ou biensur merci  
a demain a revoir.  $\frac{14}{48 \text{ mots}}$  *Stevan M. K. K.*

Se présente | bon | jour | jem' | appelle | et | ton | bon | jour | moi | jem' | appelle

quel | age | est | tu | moi | j' | ai | huit | ans | et | ton | moi | aus | si | j' | ai | huit | ans | ou | habit

est | tu | moi | j' | habite | à | et | ton | tu | veux | bien | et | re | mon | ami | ou | i | bien | sur | merci

ademain | au | revoir.  $\frac{16}{48 \text{ mots}}$

Se présente | bon | jour | jem' | appelle | et | ton | bon | jour | moi | jem' | appelle

quel | age | est | tu | moi | j' | ai | huit | ans | et | ton | moi | aus | si | j' | ai | huit | ans | ou | habit

est | tu | moi | j' | habite | à | et | ton | tu | veux | bien | et | re | mon | ami | ou | i | bien | sur | merci

ademain | au | revoir.  $\frac{18}{48 \text{ mots}}$

## Jedialogue Jemeprésente

bonjour | jem' appelle | moi | jem' appelle |  
1 2

moi | j'ai huit ans | et toi | moi aussi | j'ai  
3 4 5 6 7

moi | j'habite à Biscra | Et toi | moi | j'habite à  
8 9 10 11 12 13 14

enchanté | mon ami | Merci | à bientôt | au revoir.  
15 16/33

## Jedialogue Jemeprésente

bonjour | jem' appelle | et toi | moi | jem' appelle  
1 2

moi | j'ai huit ans | et toi | moi aussi | j'ai  
3 4 5 6

moi | j'habite à Biscra | Et toi | moi | j'habite à  
7 8 9 10

enchanté | mon ami | merci | à bientôt | au revoir.  
11 12 13 14 16 17

## Jedialogue Jemeprésente

bonjour jem' appelle et toi moi jem' appelle  
1 2 3 4

moi j'ai huit ans et toi moi aussi j'ai  
5 6 7 8 9 10 11

moi j'habite à Bisra Et toi moi j'habite à  
12 13 14 15

enchanté mon ami merci à bientôt au revoir.  
16 17 / 38

## Jedialogue Jemeprésente

bonjour jem' appelle et toi moi jem' appelle  
1 2

moi j'ai huit ans et toi moi aussi j'ai  
3 4 5 6

moi j'habite à Bisra Et toi moi j'habite à  
7 8 9 10 11

enchanté mon ami merci à bientôt au revoir.  
12 13 14 15 16 17

## Jedialogue Jemeprésente

bonjourjem'appelleettoimoijem'appelle

1 2 3 4

moij'aihuitansettoimoiaussij'ai

5 6 7 8 9 10 11

moij'habiteàBiscraEttoimoij'habiteà

12 13 14 15

enchantémonamimerciàbientotaurevoir.

16 17 / 38

## Jedialogue Jemeprésente

bonjourjem'appelleettoimoijem'appelle

1 2

moij'aihuitansettoimoiaussij'ai

3 4 5 6

moij'habiteàBiscraEttoimoij'habiteà

7 8 9 10 11

enchantémonamimerciàbientotaurevoir.

12 13 14 15 16 17

## Jedialogue Jemeprésente

bonjourjem'appellemoijem'appelle

1 2 3 4 5 6

moij'ai huitansettoimoiaussij'ai

7 8 9 10 11 12 13

moij'habiteàBiscraEttoimoij'habiteà

14 15 16

enchantémonamiMerciàbientôtàurevoir.

17 18/38

## Jedialogue Jemeprésente

bonjourjem'appellemoijem'appelle

1 2 3 4 5 6

moij'ai huitansettoimoiaussij'ai

7 8 9 10 11 12

moij'habiteàBiscraEttoimoij'habiteà

13 14 15 16 17 18 19 20 21

enchantémonamiMerciàbientôtàurevoir.

22 23 24 25

## Je dialogue : Je me présente

**Darime** : salut, je m'appelle **Darime** et toi ?

**NOUR** : Bonjour je m'appelle **NOUR**

**Darime** : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi ?

**NOUR** : mais j'ai 8 huit **NOUR**

**Darime** : moi, j'habite à Biscra. Et toi ?

**NOUR** : moi j'habite à Biscra Et toi

**Darime** : enchanté mon ami.

**NOUR** : enchanté mon ami

**Darime** : merci. à bientôt.

**NOUR** : merci à bientôt

## Je dialogue : Je me présente

Mehdi : salut, je m'appelle Mehdi... et toi ?

Ahmed : bonjour moi je m'appelle

Ahmed

Mehdi : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi ?

Ahmed : moi aussi j'ai 8 huit ans

Mehdi : moi, j'habite à Biscra. Et toi ?

Ahmed : moi j'habite à Biscra

Mehdi : enchanté mon ami.

Ahmed : moi aussi

Mehdi : merci à bientôt.

Ahmed : au revoir

## Je dialogue : Je me présente

Amis : salut, je m'appelle Amis et toi ?

BACHIR : salut je m'appelle BACHIR et toi

Amis : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi ?

BACHIR : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi

Amis : moi, j'habite à Biscra. Et toi ?

BACHIR : moi, j'habite à Biscra et

Amis : enchanté mon ami.

BACHIR : enchanté mon ami.

Amis : merci. à bientôt.

BACHIR : merci à bientôt.

## Je dialogue : Je me présente

Hussam..... : salut, je m'appelle Hussam..... et toi ?

Ahssil..... : bonjour je m'a ~~appelé~~ appelle Ahssil

Hussam..... : moi, j'ai 8 huit ans. Et toi ?

Ahssil..... : moi j'ai 8 huit ans.....

Hussam..... : moi, j'habite à Biscra. Et toi ?

Ahssil..... : moi j'habite à Biscra.....

Hussam..... : enchanté mon ami.

Ahssil..... : charmé mon ami.....

Hussam..... : merci. à bientôt.

Ahssil..... : au revoir.....

## SE PRESENTER

**Houssam**: Bonjour, comment t'appelles-tu ?

**Abd Raouf**: Je m'appelle **Abd Raouf** et toi ?

**Houssam**: Moi, c'est **Houssam**, mais on m'appelle aussi **Hamza**.

**Abd Raouf**: Quel âge as-tu ?

**Houssam**: Moi, j'ai 2 ans et toi ?

**Abd Raouf**: Moi, j'ai 2 ans.

**Houssam**: Où habites-tu ?

**Abd Raouf**: J'habite à **Derbata** et toi ?

**Houssam**: Moi, j'habite à **Bushra**. Bon, je veux bien être ton ami •

**Abd Raouf**: Moi aussi •

**Houssam**: Merci /à bientôt •

**Abd Raouf**: Au revoir •

## SE PRESENTER

**Houda**: Bonjour, comment t'appelles-tu ?

**Darine**: Je m'appelle **Darine** et toi ?

**Houda**: Moi, c'est **Houda**, mais on m'appelle aussi **Houda**.

**Darine**: Quel âge as-tu ?

**Houda**: Moi, j'ai **8** ans et toi ?

**Darine**: Moi, j'ai **9** ans.

**Houda**: Où habites-tu ?

**Darine**: j'habite à **El Alia** et toi ?

**Houda**: Moi, j'habite à **El Alia**. Bon, je veux bien être ton ami •

**Darine**: Moi aussi •

**Houda**: Merci /à bientôt •

**Darine**: Au revoir •

## SE PRESENTER

Ahssil: Bonjour, comment t'appelles-tu ?

Ulissal: Je m'appelle Ulissal et toi ?

Ahssil: Moi, c'est Ahssil, mais on m'appelle aussi Mohamed

Ulissal: Quel âge as-tu ?

Ahssil: Moi, j'ai huit ans et toi ?

Ulissal: Moi, j'ai huit ans aussi

Ahssil: Où habites-tu ?

Ulissal: j'habite à Biskra et toi ?

Ahssil: Moi, j'habite à Biskra. Bon, je veux bien être ton ami •

Ulissal: Moi aussi •

Ahssil: Merci /à bientôt •

Ulissal: Au revoir •



لماذا أتعلم الفرنسية؟ لأنني أحبها كثيرًا

فراغ من رسالة

لماذا أتعلم الفرنسية؟

عندما كنت في فرنسا الفرنسية

عندما كنت في فرنسا الفرنسية

أريد أن أكون شرابها

عندما أقرأ الفرنسية أساقفة إلى

فرنسية

RABAB  
FILIACHI

لماذا نتعلم الفرنسية؟

لأنها مفيدة جدًا جدًا وعندما نتعلم الفرنسية كيف  
أصبح طبيبة وكيف أعلم الأطفال عندما أكون  
معلمة.

أسماء  
عبيدة

لماذا نتعلم الفرنسية؟ لأنني أحبها كثيرًا لأنني أريد  
طبيبة وألجج في الدراسة لكي أتحقق الفرنسية

لماذا أتعلم الفرنسية ؟

اسم صغرى  
اللقب مداس

أتمنى الآن أذهب إلى فرنسا وأعمل في فرنسا.

هيبية وأفضل عائلة والناس. الانفاغنة

حميلة. الأذهب لفرنسا وأتكلم بالفرنسي

BOYZA HAR

KHOYLOU D

لماذا أتعلم الفرنسية ؟

أتعلم الفرنسية هو فخر  
سأشكره سأشكره

رنج بر باص

أتعلم الفرنسية: لأنني أحبها كثيرًا حتى العربية أصبحت

كثيرًا ❀ ❀ ❀ لكي أتعلم اللغة الفرنسية واللغة

العربية: حتى اللغة الأمازيغية! اللغة الفرنسية يجب أن

أتعلمها لأنها اللغة المفضلة عندي ❀

صينم عمارة

لماذا أتعلم الفرنسية

لأنني أعندما أكون في فرنسا أتحدث الفرنسية

وأريد أن أكون طبيبًا أو أتحول إلى الفرنسية

وعندما أكون في الفرنسية أسافر إلى فرنسا

وعا د عالم

ما ذا أتعلم الفرنسية ؟

إنها مفيدة جداً جيداً | وعندما لا أتعلم الفرنسية كيف  
أصبح طبيباً وكيف أتعلم الأطفال عندما أكون معلمة

لماذا أتعلم الفرنسية ؟  
الذي ياتي من تعلم

لأنني أحبها وأريد أن أتحدث بها

لأنني أريد أن أتحدث بها لأنني أكون لاعب كرة القدم

وأعتقد بالفرنسية لأنني أكون لاعب كرة القدم

أريد أن أتعلم الفرنسية وأريد أن أكون لاعب كرة القدم

لأنني أحبها وأريد أن أتحدث بها

محمد بن سلام فروجي ميلو

لماذا أتعلم فرنسية

عندما أكبر أتحدث فرنسية

وأريد أن أكون طبيباً أتحدث الفرنسية

وعندما أفرأ الفرنسية أسافر إلى فرنسا