

INTERACTIONS 2

MÉTHODE DE FRANÇAIS

A1.2

Guide pédagogique

Gaël Crépieux
Olivier Massé
Jean-Philippe Rousse

(cliquez sur chaque partie pour accéder à la page concernée)

SOMMAIRE

1. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES ET UNITÉ DIDACTIQUE	3
2. PRISE EN MAIN DES 20 ACTIVITÉS DE CLASSE	9
L'interaction orale.....	9
Activité 1 : Échauffement – prononciation.....	9
Activité 2 : Développement de la compétence communicative (1).....	11
Activité 3 : Développement de la compétence communicative (2) au travers d'échanges dialogués.....	13
Activité 4 : Systématisation à l'oral.....	20
Activité 5 : Réemploi des compétences d'interactions à l'oral.....	21
La compréhension et l'expression écrites.....	22
Activité 6 : Échauffement – lecture à voix haute.....	22
Activité 7 : Découverte et compréhension globale d'un document écrit.....	23
Activité 8 : Lecture et compréhension écrite détaillée.....	24
Activité 9 : Approfondissement formel et informationnel.....	26
Activité 10 : Écrire.....	27
Activité 11 : Dictée d'un message en contexte.....	27
Activité 12 : Expression écrite communicative.....	28
Activités 13, 14 et 15 : Grammaire.....	29
La compréhension et l'expression orales.....	31
Activité 16 : Échauffement – discrimination auditive.....	31
Activité 17 : Écoute d'un document vidéo/audio et compréhension orale.....	32
Activité 18 : Repérage de façons de dire.....	33
Activité 19 : Pratique d'actes de parole secondaires.....	33
Activité 20 : Tâche finale en situation.....	34
Les projets.....	35
Conseil pour la gestion des <i>grands groupes</i>	38
3. CORRIGÉ DES ACTIVITÉS.....	39
4. PRÉPARATION AU DELF A1 - CORRIGÉS.....	80

1. PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES ET UNITÉ DIDACTIQUE

En rupture avec le mélange des approches et des compétences qui caractérise fréquemment les matériels pédagogiques, *Interactions* permet un apprentissage différencié de chacune des activités langagières spécifiques. Fondé sur l'approche neurolinguistique (ANL) développée par C. Germain et J. Netten, *Interactions* prend soin de permettre le développement distinct, par des types de documents et d'activités appropriés, d'une **compétence implicite** pour l'oral et d'un **savoir explicite** pour l'écrit, qui ressortent de types de mémoires différents.

Pour l'approche neurolinguistique, la capacité globale à communiquer est en effet l'addition d'une compétence implicite et d'un savoir explicite. Les théories de Michel Paradis, issues des recherches en neurolinguistique conduites sur les personnes aphasiques ou atteintes de la maladie d'Alzheimer, ont en effet montré que non seulement ces deux aspects de la capacité à communiquer sont absolument distincts du point de vue neuronal, car ils s'appuient sur des mémoires différentes – mémoire procédurale pour la compétence implicite, socle de la pratique de l'oral, et mémoire déclarative pour le savoir explicite, nécessaire à la pratique de l'écrit –, mais aussi **qu'il n'est pas possible de transformer compétence en savoir ou savoir en compétence**¹. Car, en effet, si tel était le cas, il suffirait de connaître l'ensemble des règles d'une langue pour pouvoir la parler, et inversement, il suffirait de parler une langue pour en connaître les règles. **Il s'avère ainsi nécessaire de travailler, de façon complémentaire, ces deux composantes de la langue afin de pouvoir communiquer aussi bien oralement avec aisance (compétence implicite fondée sur la mémoire procédurale) que rédiger avec précision (savoir explicite fondé sur la mémoire déclarative)**².

Si le mode d'acquisition du savoir explicite, qui est fondé sur l'apprentissage conscient de règles et leur application, est relativement clair pour tous, et largement pratiqué dans la plupart des matériels d'enseignement, il n'en va pas de même pour la compétence implicite. Celle-ci suppose en réalité la pratique répétée, à l'oral, d'un nombre restreint de structures, afin que les connexions (neuronales) nécessaires à leur réemploi s'établissent inconsciemment dans la mémoire procédurale. D'autres recherches en neuro-éducation ont montré que pour plus d'efficacité, l'apprentissage de la langue orale, et donc de la compétence implicite, devait précéder celui de la langue écrite et du savoir explicite. Un apprentissage débutant par la pratique d'une communication authentique est donc plus rentable que celui qui commence par l'acquisition d'un savoir sur la langue. **La pratique à l'oral d'un nombre limité de formes et de messages doit donc être le socle de toute séquence didactique**³.

¹ Voir Michel PARADIS, « Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: Implications for bilingualism », in N. Ellis (éd.), *Implicit and Explicit Learning of second languages*, p. 393-419, Londres, Academic Press, 1994.

² Voir Michel PARADIS, *A neurolinguistic theory of bilingualism*, Amsterdam/Philadelphie, John Benjamins, 2004.

³ Voir Nick ELLIS, « Language acquisition just Zipf's right along », conférence donnée à l'Université du Québec à

Enfin, les neurosciences cognitives ont également démontré que le cerveau mémorisait en contexte. **La sollicitation des données mémorisées, à fin de réemploi, s'effectue plus aisément si l'apprentissage initial a été mené de façon syntagmatique et *en contexte* plutôt que de façon paradigmatique**, par liste de verbes par exemple⁴.

Pour résumer l'apport de l'ANL en deux règles essentielles : **(1) l'apprentissage d'une langue étrangère suppose l'acquisition distincte et complémentaire – et en contexte – d'une compétence implicite et d'un savoir explicite ; (2) il est préférable de débiter par la compétence implicite via la pratique orale de courts énoncés**. Comme nous le verrons tout au long de ces pages, *Interactions* est le premier manuel d'apprentissage du français langue étrangère qui tente d'appliquer ces deux principes scientifiques fondateurs de l'approche neurolinguistique pour un meilleur apprentissage.

Une telle démarche n'est pas sans rappeler certains principes essentiels de « l'approche communicative » (primauté de l'oral et de l'échange réaliste) et plus encore de « l'approche par compétences », telle que recommandée depuis bientôt 20 ans par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* et qui est décrite par J.-C. Beacco comme une forme « haute » de l'approche communicative elle-même⁵.

En effet, l'approche par compétences pose pour principe que « la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres, et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier⁶ ». **Chaque activité langagière, qui va de pair avec des genres discursifs différents, nécessite ainsi non seulement des supports différents mais aussi une méthodologie *ad hoc***.

Cette continuité entre activités langagières, genres discursifs et méthodologies d'acquisition se trouve au cœur de la conception d'*Interactions*. De sorte qu'on y travaille différemment, par exemple, la compréhension orale et la compréhension écrite, selon des séquences pédagogiques bien distinctes et spécifiques, ainsi que selon des types de textes dédiés en termes de longueur autant que de nature. En outre, on ne s'y autorise en aucun cas, par exemple, à passer d'un travail de compréhension orale à un travail de compréhension écrite à l'aide du support de la transcription. Ce type de translation, qui décrite ainsi dans ces lignes pourra probablement surprendre, est en réalité couramment encouragée par l'approche sous-jacente à de nombreux manuels d'apprentissage des langues.

L'approche neurolinguistique souligne également, on l'a vu, **l'importance de l'ordre du traitement des activités langagières**. Dans *Interactions*, cette réflexion a été menée jusqu'à

Montréal en janvier 2011, disponible sur <http://tv.uqam.ca>.

⁴ Voir Le Processus de Transfert Approprié ou PTA, exposé par Norman SEGALOWITZ, *Cognitive bases of second language fluency*, Abingdon, éd. Routledge, 2010.

⁵ Voir Jean-Claude BEACCO, *L'Approche par compétences dans l'enseignement des langues : Enseigner à partir du Cadre commun de référence pour les langues*, Paris, Didier, 2007 ; en particulier le chapitre 3, « L'approche communicative et l'approche par compétence dans l'enseignement du français et des langues », p. 54-69.

⁶ *Ibid.*, p. 54.

son terme du point de vue de la stratégie d'enseignement/apprentissage. En contrepoint de « l'apprentissage à l'envers » de nombreux cours de langue où l'on commence par le plus complexe (comprendre un long document encapsulant tous les objectifs communicatifs et culturels de la leçon), pour finir par le plus motivant (échanger), **la séquence pédagogique a été repensée afin que chaque moment de la classe soit à la fois gratifiant en soi, et en même temps ouvre sur le moment suivant.**

En effet, l'approche neurolinguistique préconise de débiter la séquence d'apprentissage par le travail sur l'oral et la mémoire procédurale. C'est également, du point de vue de la motivation, un avantage que de pouvoir, **dès les premiers moments de la classe, proposer à l'apprenant de pratiquer l'interaction orale et échanger en français plutôt que – comme trop souvent – le placer dans une situation d'analyse de document écrit ou oral où la langue devient un objet d'étude au lieu d'être un outil d'expression.**

C'est pourquoi les leçons d'*Interactions* commencent par l'interaction orale et par une pratique immédiate d'un acte de parole, suffisamment court pour être *rapidement mémorisé* et donc *immédiatement réemployé*. **C'est également la raison pour laquelle l'activité langagière de compréhension orale est positionnée en fin de leçon**, et non en début de leçon comme dans une majorité de manuels : en effet, il s'agit d'une activité particulièrement complexe, qui ne peut être rendue motivante que si les apprenants disposent des moyens de la réussir sans être entièrement dépendants des éléments d'explication fournis par l'enseignant ; autrement dit, s'ils disposent – parce qu'ils les ont travaillés au fur et à mesure de la leçon – de suffisamment d'éléments (phonétiques, lexicaux, formels, communicationnels) pour aborder un tel document de compréhension audio-orale dans son ensemble.

En l'absence de compétences suffisamment développées pour l'aborder, une activité fondée sur la compréhension orale d'un document entier est généralement vouée à l'échec. C'est tout le contresens d'un tel type de document proposé en ouverture de séquence didactique en niveau A : l'apprenant ne disposant pas des compétences phonétiques, lexicales, grammaticales et situationnelles nécessaires, le professeur se retrouve nécessairement seul détenteur de l'accès au sens et devient un passeur incontournable et indispensable entre une langue inaccessible et un apprenant découragé. **En niveau A, où contrairement aux niveaux B2 à C2 à l'occasion desquels une approche analytique devient possible, une activité de compréhension orale, pour qu'elle soit à la fois utile et gratifiante, s'effectue nécessairement en fin de séquence pédagogique.** Elle permet alors à l'apprenant de mettre en œuvre des compétences acquises isolément au cours de la leçon (phonétique, communication, grammaire, lexique), de les vérifier en situation et dans un flux langagier réaliste, de découvrir une véritable incarnation possible de cette langue apprise, d'en apprécier les variations et nuances, et dans le cas d'un document de compréhension orale vidéo, la combinaison avec la kinésique, proxémique, et les façons d'être. **Une telle activité de compréhension orale permet enfin à l'apprenant de se concentrer sur ce qui fait la richesse même de cet exercice, à savoir les différents aspects d'une situation de communication réaliste, sans en être tenu à l'écart à cause de difficultés langagières insurmontables.**

Les activités de compréhension écrite et de compréhension orale sont d'ailleurs, du point de vue pédagogique, l'occasion indiquée de faire « rentrer le réel » dans la classe de langue et de développer une compétence culturelle. C'est pourquoi les documents supports de ces activités ont été conçus de manière à ce qu'ils soient les plus vraisemblables possibles et qu'ils présentent de façon systématique autant que faire se peut des repères culturels, corporels et comportementaux indispensables au dialogue avec les Français.

Autour de ce renversement de paradigme – le positionnement de l'interaction orale en début de leçon (2^e activité de la leçon), le document de compréhension orale en fin de leçon (17^e activité de la leçon) – s'organise l'ensemble de la séquence didactique que constitue chaque leçon d'*Interactions*, en partant systématiquement d'un échange oral, faisant un détour par l'écrit, puis revenant à l'oral dans une progression en spirale qui permet des échanges de plus en plus élaborés.

C'est pourquoi les leçons d'*Interactions* sont constituées de six pages, structurées de la façon suivante :

- une première double-page consacrée à *l'interaction orale* et à la découverte des actes de parole clés de la leçon ;
- une deuxième double-page consacrée à *la compréhension et à l'expression écrites* ;
- une cinquième page consacrée à la grammaire ;
- une sixième page consacrée à la *compréhension* puis à *l'expression orales*.

Chaque leçon correspond à quatre à cinq heures de travail en classe et est complétée par une série d'exercices à faire en autonomie.

En effet, **si l'on vient en classe, c'est pour y faire ce qu'on ne peut pas faire seul ou à la maison. Ainsi, chaque activité de classe d'*Interactions* fait appel à la collaboration des apprenants. Depuis les échauffements en phonétique jusqu'aux projets de classe, le travail est alors réalisé par un co-apprentissage s'inscrivant dans une perspective actionnelle.** L'activité de production écrite elle-même débouche sur une interaction orale où les documents écrits produits deviennent support d'un nouvel échange. Ainsi s'enchaînent des activités qui ne sont jamais à faire uniquement en soi et pour soi mais dans le but et la perspective d'un échange à venir plus riche et plus interactif encore.

La motivation pour l'apprentissage d'une langue étrangère est ainsi continuellement alimentée par les interactions sociales de la classe qui préparent à celles en langue étrangère. *Interactions* s'appuie sur l'échange, l'entraide, et chaque apprenant, quel que soit son talent analytique, peut ainsi construire ses énoncés au rythme de ses aptitudes, sans que les plus rapides soient une gêne pour les plus lents ou inversement.

Le travail en autonomie, à la maison ou en centre de ressources, est un autre temps de l'apprentissage, nécessaire, mais clairement isolé et défini. Il permet un travail en profondeur du savoir explicite en particulier et donc accorde une plus large place aux activités d'écrit et de fonctionnement de la langue.

Pour que l'ensemble de cet apprentissage spiralaire puisse fonctionner, cela suppose évidemment un contrôle complet des contenus abordés dans chaque leçon. Ainsi, le lexique par exemple, abordé lors des premières activités de pratique d'un échange oral en interaction, est enrichi dans les activités de compréhension écrite, systématisé dans celles de production écrite, et réactivé dans le document de compréhension orale. **Tous les contenus linguistiques actifs ou passifs du manuel sont ainsi planifiés et maîtrisés et sont absolument conformes aux contenus recommandés par le référentiel pour le niveau A1.2 du français de la direction des politiques linguistiques du Conseil de l'Europe.**

Un second renversement de paradigme a consisté à repositionner l'apprentissage de la prononciation afin de lui rendre le rôle essentiel qui est le sien, en allant le chercher là où la plupart des manuels l'avait cantonné, c'est-à-dire en fin de leçon, en activité de détente (presque optionnelle, celle que l'on fait lorsque le temps restant avant la fin du cours ne permet pas de se consacrer à des matières plus sérieuses) afin de le placer *au début* de chacune des étapes de notre séquence pédagogique. Chaque page d'*Interactions* commence ainsi par une activité dite d'échauffement qui permet de travailler, en ouverture de séquence ou de page, la matière même de la langue – matière sonore ou scripturale, selon l'activité langagière-cible de la page.

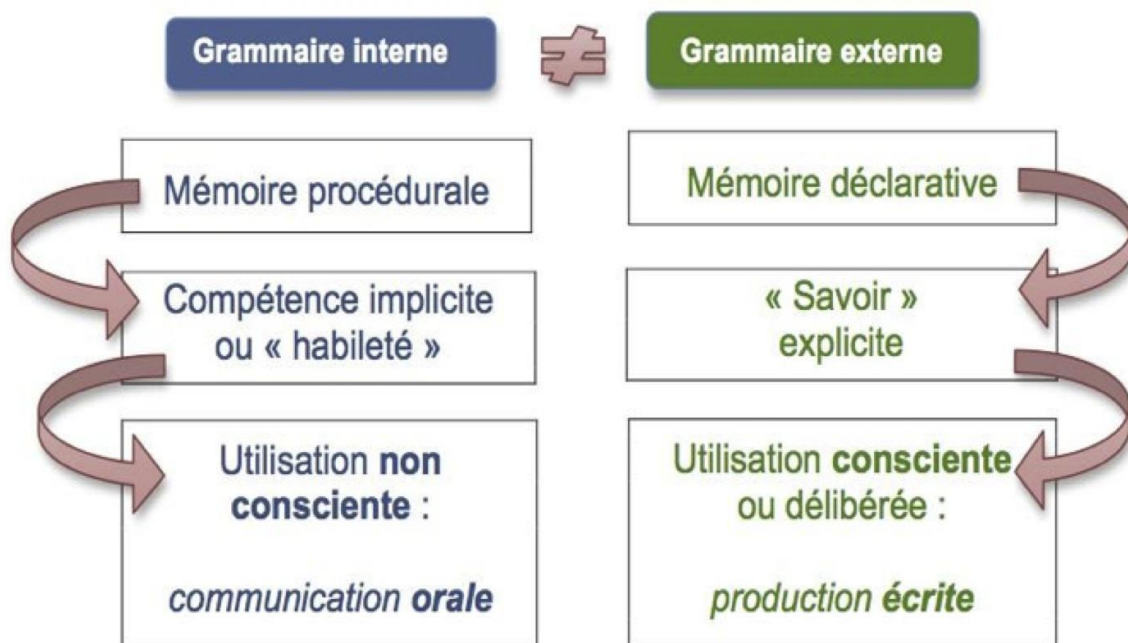
Des bases de prononciation – cette « grammaire de l'oral » – et de graphie, sont indispensables à plus d'un titre. Non seulement sont-elles bien évidemment nécessaires à la fluidité de la communication et essentielles pour comprendre ce qu'a dit/écrit l'autre, mais surtout, elles impliquent une profonde et authentique transformation de soi-même, de son corps et de sa propre image, du mouvement de son poignet et de celui de sa langue, transformation qui est la véritable entrée dans l'apprentissage de l'altérité⁷. **En positionnant des activités de prononciation, de lecture à voix haute, d'écriture, et de discrimination auditive systématiquement en début des quatre parties de la séquence pédagogique, *Interactions* place à nouveau l'apprentissage de la langue étrangère sous le signe du processus « physique » par opposition à l'analyse « intellectuelle ».**

Ces leçons sont organisées en **unités de trois leçons** complétées par une page « projet », dont la cohérence d'ensemble est fondée sur une logique de **situations de communication proches et de besoins langagiers afférents**. Ainsi l'unité « Socialiser » permettra de rétablir une prise de contact antérieure et d'échanger sur soi, l'unité « Consommer » de travailler différents actes de parole performatifs relatifs aux prises de commande et achats, l'unité « Utiliser » d'échanger dans des situations d'utilisation de services et de logement, et enfin l'unité « Voyager » permettra de communiquer sur des horaires, des trajets et de décrire simplement une situation passée.

En travaillant de façon distincte et avec une méthodologie adaptée les différentes compétences et activités langagières, en adaptant à chaque fois les contenus aux capacités mémorielles de l'apprenant ; en phasant les étapes de l'apprentissage du plus essentiel au plus élaboré et non l'inverse ; en permettant l'élaboration progressive d'une

⁷ Voir par exemple Bertrand LAURET, *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, Paris, Hachette, 2007, en particulier p. 30-41.

véritable compétence de communication, selon les principes de la perspective actionnelle ; ce manuel donne à l'apprenant, à chaque activité, et jusqu'au terme de l'apprentissage, les moyens de réussir sans que rien ne vienne entraver la joie de s'exprimer en langue française.



Interactions 2 comporte 12 leçons, sur 4 unités :

Chaque unité d'*Interactions* constitue un ensemble didactique qui se compose :

- de 3 leçons de 6 pages pour la classe (pour 4 séquences pédagogiques faisant travailler de manière spécifique chacune des activités langagières de communication), accompagnées de 2 pages d'exercices (à réaliser en autonomie) ;
- d'un projet d'une page constituant la tâche finale de l'unité ;
- d'une préparation au DELF A1 de 3 pages.

2. PRISE EN MAIN DES 20 ACTIVITES DE CLASSE

Dans cette deuxième partie du guide pédagogique, une présentation générale de chacune des activités des leçons est présentée à partir des quatre entrées suivantes :

- a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique ;
- b. L'objectif pédagogique de l'activité ;
- c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement ;
- d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité.

L'interaction orale

La séquence pédagogique que nous recommandons pour développer la compétence d'oral en interaction (désormais COI) s'appuie en premier lieu sur le développement d'une *habileté à la communication authentique en classe* rendue possible par les échanges entre pairs ; elle se réfère ainsi aux 6 étapes de l'ANL développée par Joan Netten et Claude Germain et décrite en première partie de ce guide pédagogique⁸. Toutefois, et dans la mesure où *Interactions* propose un cursus d'apprentissage des contenus linguistiques relatifs aux activités de communication spécifiquement définies par le CECRL, nous proposons, tout d'abord, de préparer l'échange interactionnel par un échauffement phonétique, puis de manipuler les structures et le lexique. À la suite de la pratique d'actes de parole, la méthode en propose un réemploi grâce à des situations d'échanges autres que celles possibles dans la classe.

Activité 1 : Échauffement – prononciation

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : un apprenant débutant n'est pas en mesure de se concentrer simultanément sur la prononciation et sur la syntaxe tout en ayant encore en tête une intention de communication. Ainsi, afin de réduire le traitement des difficultés audiophonatoires lors des activités suivantes (qui vont consister en des échanges dialogués), cette toute première activité permet aux apprenants de focaliser un instant toute leur attention sur la matière sonore dont la maîtrise leur sera nécessaire pour réaliser des échanges fluides en français. Pour cette raison, chaque élément de phonétique travaillé dans la série des activités n° 1 a été choisi afin de faciliter les échanges communicatifs qui sont introduits dans les activités suivantes.

⁸. Voir Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach », in *Neuroeducation*, 1, chap. 1, p. 85-114, 2012, trad. fr. « Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique ») ; Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement », *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36, 2011 ; « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement/apprentissage d'une L2, *Babylonia*, 2, p. 7-10, 2005 ; « Approche transdisciplinaire et processus cognitifs dans l'apprentissage d'une L2 », *Parole*, n° 34-36, p. 187-198, 2005.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : au même titre que l'on commence une séance de gymnastique par un échauffement, cette activité vise une *activation psychomotrice*, aux niveaux vocal et auditif. Au niveau A1.2, qui est celui d'*Interactions 2*, l'entraînement à la prononciation au niveau segmental est désormais réalisé par un échauffement qui met à profit le lexique ensuite utilisé dans les leçons. Ces mots sont donc tout d'abord introduits indépendamment de leur sens ou d'un contexte grammatical, afin de permettre la focalisation sur la prononciation uniquement. L'orthographe étant souvent une gêne pour l'identification des sons à prononcer, l'API est systématiquement donné en référence. Les appariements courants de consonnes et de voyelles phonétiques (qui forment les phonèmes) étant très variables selon les langues, l'activité 1 ici proposée vise à entraîner les apprenants à la *dynamique syllabique* particulière du français (phonèmes CV, CCV et CVC et leurs multiples compositions possibles). Au fil des rangées du tableau, l'allongement des enchaînements de phonèmes permet aux apprenants de se livrer à un jeu de prononciation/repérage auditif des mots qu'ils auront à employer dans la suite de la leçon suivant un degré de difficulté progressif.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : afin de dédramatiser la prononciation du français, que beaucoup d'apprenants se représentent *a priori* comme très difficile, il conviendra de les amener à appréhender celle-ci moins comme une question intellectuelle à traiter que comme un jeu, un chant ou même une danse⁹.

Si l'enseignant dispose d'un TBI ou d'un projecteur vidéo, il tirera avantage à projeter les supports visuels sur un grand écran commun à toute la classe. Enfin, les tableaux et leurs contenus qui sont présentés dans les activités 1 d'*Interactions 2* sont des suggestions comportant un nombre de formes volontairement limitées. Les enseignants qui en verront l'utilité sont bien sûr invités à enrichir ces supports en fonction des besoins spécifiques de leurs publics¹⁰.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité :

(1) Avant de livrer les apprenants à la réalisation de l'activité en interaction par eux-mêmes, l'enseignant prendra soin de modéliser en 3 étapes les phénomènes sonores à repérer et à produire : tout d'abord, après avoir invité les apprenants à bien l'écouter, l'enseignant lira lentement les mots un à un ; puis il procédera à une nouvelle lecture en demandant aux apprenants, pour chaque élément, de répéter après lui ; enfin il enchainera la lecture de la série de mots de chaque rangée en demandant de répéter chacune de ces séries.

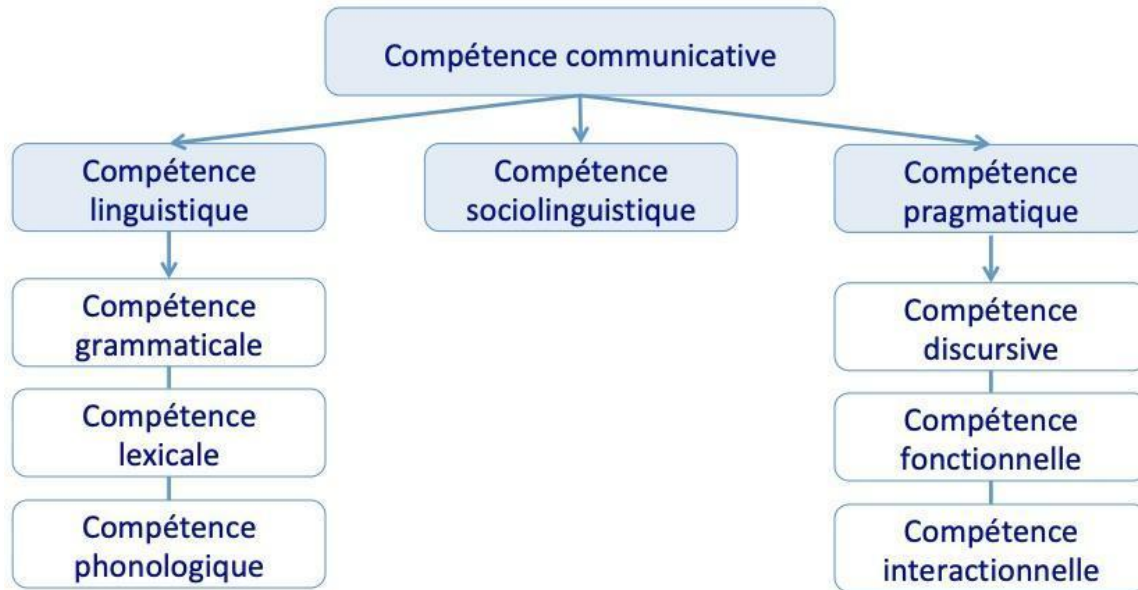
(2) Une fois ce travail de prononciation-écoute-repérage, l'enseignant leur fera écouter l'enregistrement audio de l'activité qui servira à évaluer la capacité des apprenants à repérer les mêmes éléments travaillés, mais avec des voix de natifs variées.

⁹ À ce titre, nous vous recommandons les clips de formation de Régine LLORCA: <http://francparler-oif.org/FP/articles/lorca2008.htm>

¹⁰ De nombreuses suggestions vous sont proposées sur : <http://phonetiquedufle.canalblog.com>

Activité 2 : Développement de la compétence communicative (1)

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : l'utilisation spontanée à l'oral d'un acte de parole implique chez le locuteur la maîtrise de manière conjointe d'un certain nombre de composantes liées à la compétence communicative, telles que représentées ci-dessous :



Considérons la tâche de communication suivante : « Avec vos amis, vous avez décidé de faire un repas 'à la française' pour fêter Noël. Mettez-vous d'accord sur le menu. Puis, faites la liste des courses en précisant les quantités et le prix ». Pour réaliser cette tâche, l'apprenant devra réquisitionner les différentes compétences suivantes :

- compétence linguistique (grammaticale : notions de quantité, de prix ; lexicale : le vocabulaire de l'alimentation ; phonologique : la prononciation des phonèmes [y] de « du » ou [ə] de « de », par exemple),
- compétence sociolinguistique (degré de politesse, niveau de langue selon le cadre situationnel et interactionnel),
- compétence pragmatique (discursive : introduction du projet, propositions, conclusion ; fonctionnelle : recours à des actes de parole appropriés - « Qu'est-ce qu'on achète ? », « Et comme dessert, qu'est-ce que tu veux manger ? », « C'est un peu cher. » ; interactionnelle : réagir à une proposition, exprimer son accord ou son désaccord).

Lors de l'apprentissage d'un acte de parole, si la charge cognitive est trop importante, l'apprenant ne parviendra pas à s'exprimer de manière spontanée et efficace. Pour cette raison, il est essentiel de développer sa compétence communicative à travers l'apprentissage de micro actes de parole entraînant la manipulation des structures et du lexique mobilisés par la pratique des actes de parole visée par l'activité 3.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : à travers la pratique de micro actes de parole visant à échanger des informations avec ses pairs, l'apprenant sera amené à manipuler les structures et

le lexique représentant l'essentiel du contenu linguistique de la leçon. En interagissant en classe, l'apprenant est acteur de son apprentissage puisqu'il va progressivement mémoriser les objectifs linguistiques de la leçon à force de les pratiquer, qui plus est sans recourir à la langue maternelle grâce aux nombreuses illustrations qui facilitent l'accès au sens. L'activité étant réalisée en petits groupes, le temps de pratique de la langue à l'oral est optimisé. À la suite de cette pratique préliminaire, l'apprenant sera habitué à prononcer les formes linguistiques, à les reconnaître à l'écoute et à les comprendre, et à les utiliser plus spontanément lors de l'apprentissage des actes de parole proposés en activité 3.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : avant d'engager cette activité, l'enseignant prendra soin de préparer des visuels qui faciliteront l'accès au sens (images fournies par la méthode ou d'autres de son choix qui lui pourraient paraître plus pertinentes pour son public spécifique).

Il veillera également à ce que tous les apprenants puissent à la fois voir ces visuels et leur professeur en même temps (si possible, *travailler livre fermé*, car les va-et-vient du regard entre le manuel et ce que montre le professeur défavorisent l'implication situationnelle ; à cette fin, un TBI ou un projecteur pourront donc jouer un rôle appréciable).

Enfin, s'il le juge nécessaire, l'enseignant pourra dans un premier temps demander aux apprenants de prononcer les expressions illustrées de l'activité, ce qui leur laissera également le temps d'en comprendre le sens.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : afin de créer une visée motivationnelle, l'enseignant présente l'objectif communicatif et exprime une affirmation évidente (sur lui-même ou son environnement), qui va servir de modèle de réponse à la question qu'il va ensuite poser à un apprenant.

Comme le précise le CECRL, *la formulation des objectifs en termes de tâches a une vertu illustrative qui permet de concrétiser, pour l'apprenant même, les résultats attendus et qui peut jouer ainsi un rôle pour la motivation fonctionnelle à courte échéance, dans la durée d'un apprentissage*¹¹.

Exemples :

Leçon 1 : « Nous allons apprendre à parler de nos préférences. Par exemple, moi, mon sport préféré, c'est (sport préféré de l'enseignant). » L'enseignant marque une pause pour vérifier la compréhension des apprenants et reprend : « Moi, mon sport préféré, c'est (sport préféré de l'enseignant). Et vous, quel est votre sport préféré ? »

Leçon 3 : « Nous allons apprendre à parler de nos habitudes. Par exemple, moi, le dimanche matin, je me lève vers 9h, je prends le petit déjeuner, je prends ma douche, je m'habille et je vais au parc pour me promener ». L'enseignant marque une pause pour vérifier la compréhension des apprenants et au besoin, facilite l'accès au sens en montrant les illustrations dans le manuel. Il reprend : « Moi, le dimanche matin, je me lève vers 9h, je prends le petit déjeuner, je prends ma douche, je m'habille et je vais au parc pour me promener. Et vous, qu'est-ce que vous faites le dimanche matin ? ».

¹¹ CECRL, chap. 6.1.4.1.e, Paris, Didier, p. 106.

L'enseignant veillera donc à ce que les apprenants puissent conceptualiser les expressions clés au moyen d'illustrations, de mimes ou de tout autre moyen pertinent. Puis, afin de présenter un modèle de production attendue, l'enseignant demandera à un apprenant de l'interroger à l'aide des questions proposées sous la consigne de l'activité 2.

Exemple :

Leçon 8 :

Enseignant : « Posez-moi la deuxième question ».

Apprenant : « Quand est-ce que vous allez en vacances ? »

Enseignant : « Eh bien, je vais en vacances en juillet. Avec ma famille, on va à la mer ou à la montagne. Généralement, on loue un appartement. Et vous, quand est-ce que vous allez en vacances ? »

S'il est possible de se contenter de : « Et vous ? », l'enseignant exigera des apprenants qu'ils emploient la structure complète afin d'en optimiser la pratique et ainsi sa mémorisation.

Pour inviter les apprenants à manipuler le lexique, l'enseignant posera à quelques apprenants d'autres questions, en reprenant la structure visée mais en s'aidant d'autres expressions proposées par le lexique illustré.

Exemple :

Leçon 4 :

Enseignant : « (prénom de l'apprenant), quel fruit est-ce que vous préférez, les bananes ou les pommes ? ».

Afin de s'assurer que les apprenants aient bien compris le but de l'activité, l'enseignant demandera alors à une personne d'en interroger une autre sous le contrôle de la classe. Il veillera que ceux-ci utilisent le niveau de langue adéquat (tutoiement ou vouvoiement). L'enseignant pourra renouveler cette étape avec d'autres apprenants.

Enfin, l'enseignant invitera les apprenants à former de petits groupes et à s'interroger. Il circulera parmi eux pour corriger les éventuelles erreurs ou pour en interroger.

Activité 3 : Développement de la compétence communicative (2) au travers d'échanges dialogués

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : cette activité 3 est le moment essentiel de toute la séquence pédagogique que constitue chaque leçon d'*Interactions 2*. C'est également le moment où le rôle de l'enseignant est crucial : il est en effet le seul en mesure de présenter un « modèle vivant » de locuteur en langue cible. Les apprenants ont besoin de voir l'enseignant, ses gestes autant que les expressions de son visage, de l'entendre mais aussi de ressentir une proximité situationnelle dans le moment où les actes de paroles qui leur sont enseignés sont introduits (d'après le *principe du Processus de Transfert Approprié* exposé en **1. Principes méthodologiques et unité didactique**, plus encore qu'avec les supports multimédias, la relation humaine authentique garantit une saisie plus précise de l'input et un ancrage mémoriel plus solide).

Ainsi, c'est sur la base de la modélisation d'actes de paroles dialogués réalisée durant cette étape que repose l'acquisition d'une *grammaire interne*, condition d'une fluidité et d'une aisance à communiquer langagièrement. Cette étape de l'apprentissage va rendre possible, au fur et à mesure de l'acquisition des compétences d'oral, le développement d'interactions plus complexes (transactions, négociations, etc.) et la précision dans l'expression de formes discursives plus élaborées (orales ou écrites).

Étant donné que les apprenants auront déjà manipulé les contenus linguistiques dans l'activité 2, ils sont à même de saisir le sens des échanges dialogués présentés dans le manuel en activité 3 et, de ce fait, la charge cognitive étant moindre, ils pourront se concentrer plus aisément sur la composante pragmatique, comme l'organisation du discours et sur l'emploi de connecteurs ou autres interjections comme « Euh... » ou « Eh bien... » qui rendent le discours plus naturel (voir le dialogue contextualisé extrait de l'unité 1 leçon 1 d'*Interactions 2 Nouvelle Édition* ci-dessous).



Parce qu'elle propose une approche par activité langagière, la méthode *INTERACTIONS* permet de développer efficacement la compétence pragmatique en accordant de manière originale une place à l'apprentissage actif de phénomènes propres à l'oral. En effet, il n'est pas uniquement demandé à l'apprenant de reconnaître passivement certaines formes non porteuses de sens, mais de les réemployer dans des échanges avec leurs pairs afin de se les approprier, leur permettant ainsi d'améliorer leur capacité à interagir. Si dans un premier temps, le recours à ces expressions peut paraître forcé, il est important que les apprenants les emploient, ce qui concourra à améliorer l'authenticité des échanges et à améliorer par la suite leur capacité à repérer les informations clés dans les documents de compréhension orale, souvent parasités par les interjections ou autres connecteurs du discours.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : l'activité 3 vise donc fondamentalement une assimilation de courts échanges questions/réponses, tels qu'on les rencontre dans les situations les plus élémentaires de la vie quotidienne. Il est impératif que les échanges soient courts, car, au niveau d'initiation qui est le nôtre, *la mémoire de travail qui est sollicitée ne peut pas prendre en charge des énoncés de plus de quelques secondes*. Néanmoins, grâce à l'assimilation et à l'automatisation d'une série de tels échanges au fil des leçons, un corpus d'actes de paroles est constitué pour être mobilisable dans l'ensemble des situations de communication envisagées par le niveau A1.2, avec *Interactions 2*, puis au-delà.

Incidentement et parce que ces échanges seront introduits directement en langue cible dans la classe, au moyen d'une contextualisation de chaque situation (rendue possible par les supports visuels fournis par la méthode), les apprenants pourront développer progressivement leur capacité d'induction en langue étrangère (car s'il s'agit d'une compétence majeure pour la compréhension orale, on ne peut pas la présupposer d'emblée mobilisable en langue étrangère).

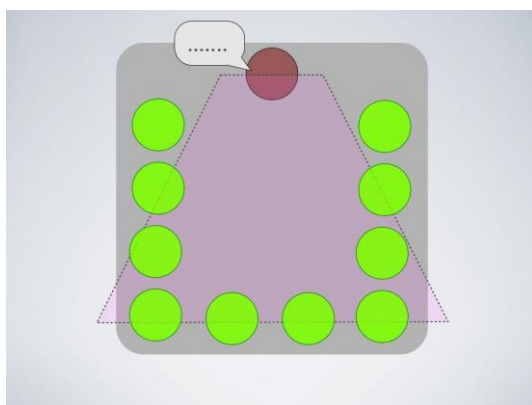
c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : les apprenants ayant déjà manipulé les contenus linguistiques des actes de parole proposés dans l'activité 3, son appréhension ne devrait pas présenter de problème majeur.

Afin d'impliquer davantage les apprenants dans l'activité à venir, l'enseignant prendra soin de cacher les dialogues afin de demander à la classe d'imaginer ce que les personnages se disent.

Mise en garde : pour introduire le contexte d'échange, l'enseignant pourra utiliser les images des activités 3 en masquant les bulles, pour éviter que la lecture du texte n'interfère avec l'écoute.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : ce manuel propose une séquence pédagogique pour développer l'interaction orale en 7 (ou 8) étapes :

- **Étape 1 : donner aux apprenants un modèle à utiliser** → Pour cela, l'enseignant présente l'objectif communicatif et exprime une affirmation évidente (sur lui-même ou son environnement), qui va servir de modèle de réponse à la question qu'il va ensuite poser à un apprenant.



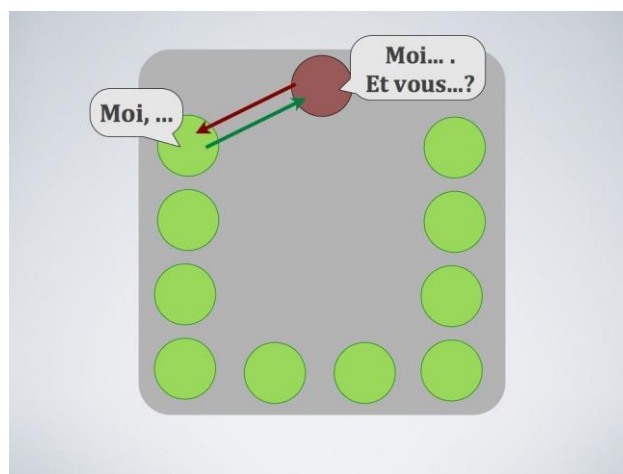
Étape 1 : donner aux apprenants un modèle à utiliser

L'enseignant annonce l'objectif communicatif visé par l'activité et, afin que les apprenants se représentent le résultat attendu, il les invite à regarder le premier échange contextualisé.

L'enseignant demande dans un premier temps aux apprenants d'écouter les enregistrements et de les répéter pour qu'ils repèrent les manières d'interagir à l'oral, mais aussi pour exploiter la prosodie

- **Étape 2 : entraîner à répondre** → De là, exactement comme dans le modèle d'échange dialogué, il interroge un apprenant et s'assure que celui-ci réponde conformément au schéma discursif proposé, dans des phrases complètes, en s'aidant du lexique illustré, afin d'adapter sa réponse à son besoin de communication

Une fois que l'enseignant a fait ce premier échange avec un apprenant, il en questionne deux ou trois autres (ou plus, en fonction de l'effectif global de la classe), et il les incite à donner des réponses personnelles ; il doit absolument *exiger* d'eux qu'ils répondent en faisant *des phrases complètes* (car il s'agit ici de développer une *grammaire interne* du français).

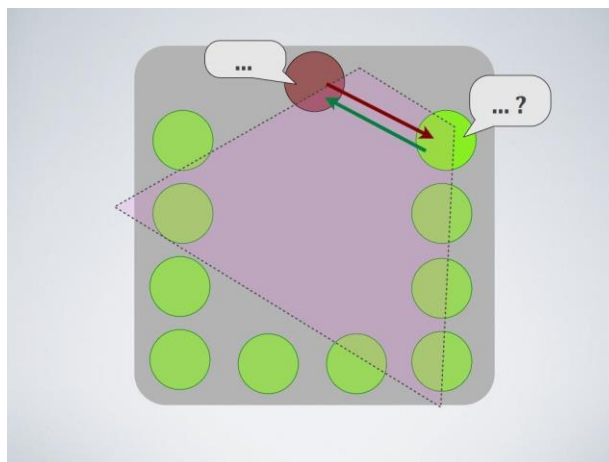


Étape 2 : entraîner à répondre

Mise en garde : si cette manière « directe » d'interroger peut surprendre des apprenants qui pourraient ne pas être habitués à cette approche, elle n'en est pas moins pour autant *la manière naturelle avec laquelle les échanges se font dans la vie quotidienne*, dans la vie hors de la salle de classe ; l'enseignant aura donc soin de le rappeler au besoin¹², ainsi que de systématiquement rappeler les phrases de métacommunication nécessaires pour débloquer la possibilité de l'échange en langue cible : « Comment dit-on "x" (dans ma langue) ? », « Qu'est-ce que ça veut dire "x" ? », etc. ; enfin, l'enseignant aura également soin de choisir pour partenaire de ce premier échange modèle (répété 2, 3 fois ou plus, en fonction de son effectif de classe) celui qui manifeste le plus d'aptitude à la communication orale spontanée et pourra servir de premier modèle aux autres de la classe.

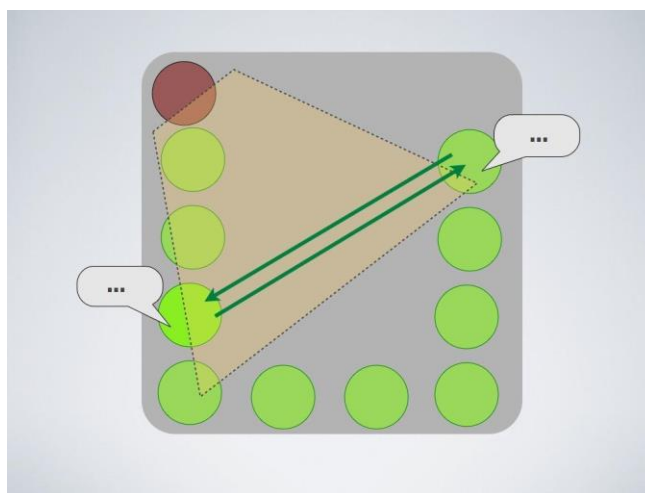
¹². C'est un point qui doit leur être clairement exposé lors du premier cours, et parfois rappelé lors des premières leçons, jusqu'à ce que la manière de travailler selon cette approche soit bien comprise et assimilée par les apprenants.

- **Étape 2bis : entraîner à interagir** → L'enseignant invite les apprenants à le questionner (par exemple, en leçon 8, un apprenant pourrait demander : « **Et vous, madame /monsieur, est-ce que vous partez en vacances cet été ?** » ; au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences linguistiques, ne pas hésiter à *rebondir sur la réponse et à relancer*, pour privilégier la communication authentique. C'est aussi pour les apprenants l'occasion de s'exercer au vouvoiement.



Étape 2bis : entraîner à interagir

- **Étape 3 : entraîner à interroger en binôme** → L'enseignant désigne un apprenant et lui demande d'effectuer un échange avec un autre apprenant, en faisant employer le tutoiement (sauf quand la situation impose le vouvoiement). L'enseignant peut ainsi se mettre en retrait et veiller à ce que les apprenants soient capables de s'approprier la manière de questionner, de répondre et de relancer la question. Sans cette étape, les apprenants ne sauraient pratiquer les échanges en petits groupes sans le soutien constant de l'enseignant. L'enseignant propose ainsi à plusieurs apprenants, si possible éloignés les uns des autres, de s'exercer devant la classe, corrigeant les éventuelles erreurs en demandant aux personnes concernées de reformuler leur énoncé correctement.

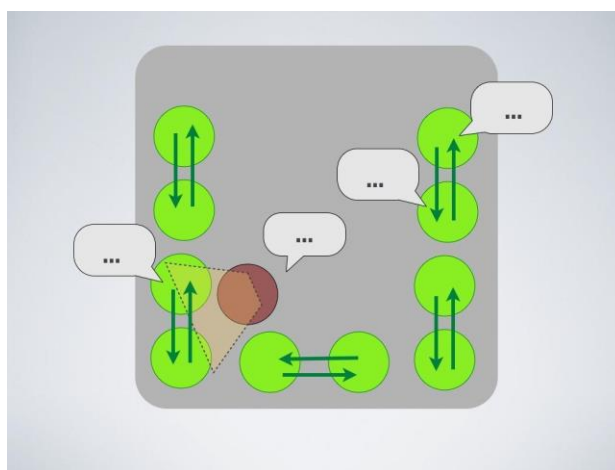


Étape 3 : entraîner à interroger en binôme

- **Étape 4 : faire utiliser les phrases modèles** → Les apprenants sont invités à s'interroger mutuellement (en binômes ou en petits groupes) en employant les actes de parole qui viennent d'être introduits. Cette étape vise à renforcer la mémorisation des expressions en cours d'apprentissage, et elle doit être très brève pour éviter le passage à la langue maternelle.

Par ailleurs, c'est le moment où la production des apprenants est libérée de l'attention du groupe-classe et de celle de l'enseignant, moment propice à la prise de parole plus décomplexée pendant lequel les apprenants pourront exprimer des choses plus personnelles, faire appel à des connaissances antérieures pour compléter leur message. Cette étape est donc cruciale pour **favoriser le transfert des compétences**.

Pendant ce moment, l'enseignant circule dans la classe, s'assure du bon déroulement des échanges, répond à d'éventuelles questions et surtout corrige les erreurs.

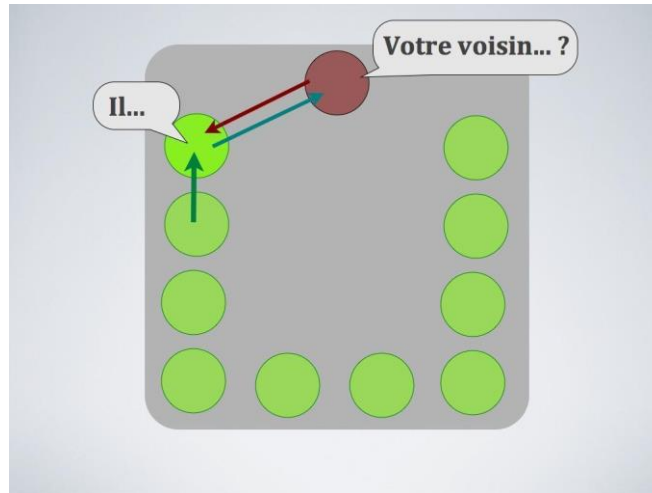


Étape 4 : faire utiliser les phrases modèles

- **Étape 5 : faire transmettre une information et développer la grammaire interne** → À la suite du travail en binôme, l'enseignant interroge un apprenant au sujet du voisin avec lequel il vient d'échanger. Cette étape permettra aux apprenants non seulement de pratiquer les conjugaisons, mais aussi d'effectuer les transformations nécessaires au passage à la troisième personne.

Lorsque l'enseignant demande : « Votre voisin habite dans une maison ou dans un appartement ? », l'apprenant devra être capable de transformer le discours de son voisin (« J'habite dans une maison avec mes parents... ») pour le rapporter à la troisième personne : « **Il/Elle** habite dans une maison avec **ses** parents... ». La grammaire est donc bien utilisée dans une perspective actionnelle, puisque l'apprenant y recourt dans le but de rapporter une information.

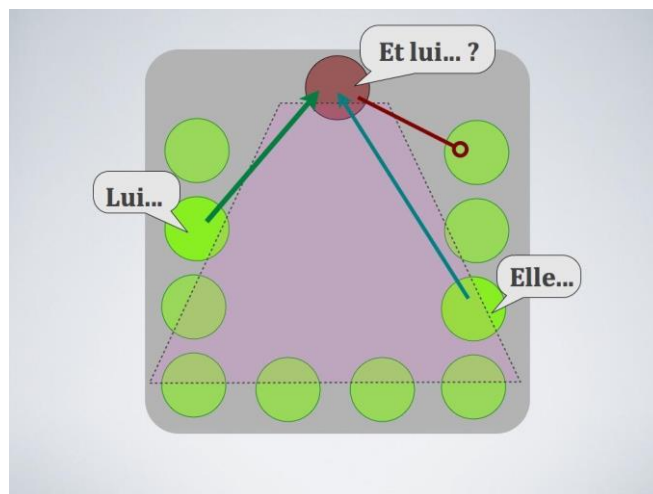
Cette phase est essentielle car elle force l'écoute : dans la mesure où l'apprenant s'attend à ce que l'enseignant l'interroge sur son voisin, ce dernier s'appliquera encore plus dans l'échange en français. Enfin, livrés à eux-mêmes lors de cette étape en binôme, les apprenants attendent de l'enseignant qu'il valide leurs productions. C'est ce que cette phase d'évaluation permet de faire.



Étape 5 : faire transmettre une information et développer la grammaire interne

- **Étape 6 (durée limitée) : maintenir l'écoute** → Pour maintenir la concentration et l'écoute lors de la phase précédente, après avoir écouté les réponses de plusieurs tandems, l'enseignant interrogera la classe sur les réponses données, ce qui leur donne également l'occasion d'utiliser à nouveau les structures et le lexique dans un nouveau contexte. Comme le rappellent Claude Germain et Joan Netten, « avec le temps, l'élève comprend qu'il a tout intérêt à écouter véritablement les réponses données par les autres élèves (plutôt que d'attendre passivement que son tour arrive). [Enfin], cela contribue à créer un climat d'authenticité de la communication en salle de classe »¹³.

Ainsi, pour la leçon 5, par exemple, l'enseignant pourra demander : « Qui porte un pull vert ? » ou encore : « Qu'est-ce que (prénom) portes au travail ? ». Nous proposons donc le schéma suivant pour décrire cette dernière interaction :



Étape 6 (durée limitée) : maintenir l'écoute

¹³. Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « Stratégies d'enseignement de la communication à l'oral en L2 », article disponible sur le site Internet de British Columbia Association of Teachers of Modern Languages : <http://www.bcatml.org/LLED325/IFstrategies.pdf>, p. 15.

Activité 4 : Systématisation à l'oral

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : les activités 2 et 3 ont permis de comprendre la signification des structures linguistiques introduites, de comprendre comment les utiliser pour questionner et répondre ; le lexique introduit aura permis des variations dans les échanges et aux apprenants de parler d'eux-mêmes et de ce qui les intéresse. Néanmoins, pour que les formes langagières apprises puissent être utilisées avec aisance et fluidité, un très grand nombre de réemplois est nécessaire afin de les « automatiser »¹⁴.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : les images proposées dans cette activité visent donc à permettre aux apprenants de s'entraîner – en binômes – à réemployer les structures précédemment apprises en questionnant et répondant à partir de situations nouvelles. Les images permettront donc de parler de tierces personnes, tout en offrant la possibilité de nouveaux échanges dialogués (en posant à son partenaire les questions auxquelles invitent les situations introduites par les visuels). Cette activité est aussi un moyen pour l'enseignant d'évaluer le degré d'acquisition des structures qui ont été apprises.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : pour cette activité, le manuel fournit deux ou trois supports visuels ; si ceux-là permettront à l'enseignant de donner au groupe classe un exemple et de s'assurer que la classe l'a bien compris (selon le schéma d'interactions didactiques qui a été exposé pour les activités 1 et 2 précédentes), l'entraînement des apprenants nécessite des supports visuels complémentaires et l'**Espace digital** (interactions.cle-international.com) en propose un certain nombre pour chaque leçon. Si cette activité n° 4 est faite dans le prolongement des trois précédentes, afin de stimuler l'implication des apprenants tout autant que de démultiplier les opportunités de variations dans les échanges communicatifs, nous recommandons de faire changer les apprenants de partenaire (donc de les faire changer de place).

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : selon le moment où sera utilisée cette activité n° 4, deux modalités de démarrage sont possibles. Tout d'abord, si les supports visuels de l'activité n° 4 sont utilisés dans le prolongement du travail d'interactions langagières des activités n°2 et n°3, l'enseignant pourra introduire un exemple oralement, directement à partir d'une image, en interrogeant un apprenant, ou bien même, en fonction de l'aisance précédemment observée chez les apprenants, inviter deux d'entre eux à présenter un échange exemple devant l'ensemble du groupe classe. Ensuite, si les supports visuels de cette activité n° 4 sont utilisés dans le cadre d'une révision (ultérieurement donc à la séance d'introduction du lexique), l'enseignant pourra juger utile de faire d'abord lire l'exemple dialogué modèle par deux apprenants, puis de reproduire un échange dialogué avec un apprenant, puis de faire dialoguer à partir des images deux apprenants devant l'ensemble du groupe classe pour s'assurer du transfert de la consigne. Dans tous les cas, quelle que soit la modalité d'exploitation de cette activité, nous recommandons d'exiger des apprenants qu'ils formulent toujours des phrases

¹⁴. Voir la « règle de Hebb » sur le fonctionnement des neurones dans l'apprentissage.

complètes (rappeler au besoin qu'il ne s'agit pas d'un quiz pour vérifier des connaissances mais d'un exercice d'entraînement au réemploi de structures langagières).

Activité 5 : Réemploi des compétences d'interactions à l'oral

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : comme le surtitre « À vous de jouer » de l'activité le suggère, il s'agit, aux termes de cette première page de leçon entièrement dédiée au développement de compétences d'oral, de mettre les apprenants en situation d'utilisation des contenus linguistiques travaillés. Cette activité vient donc clore la séquence pédagogique strictement dédiée au développement des compétences d'interactions orales.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : cette activité doit permettre le transfert des contenus linguistiques travaillés et des compétences de communication développées précédemment lors des interactions entre pairs au moyen des courtes simulations de situations semblables à ce que les locuteurs apprenants pourraient vivre avec des natifs. Ces situations renvoient aux usages sociaux identifiés par les descripteurs du CECRL pour le niveau A1.2. Cette activité n° 5 est donc, dans le même temps, une microtâche qui permet d'évaluer le degré d'acquisition des compétences de communication en langue cible qui sont visées par cette séquence pédagogique d'oral.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : en fonction de la durée séparant le travail des contenus linguistiques introduits par les activités précédentes et la séance durant laquelle sera proposée aux apprenants de jouer les situations introduites par cette activité n° 5, l'enseignant aura à cœur de vérifier le degré de mémorisation des contenus nécessaires à sa réalisation. Il prendra soin également de décider qui s'associera à qui pour constituer les équipes qui auront à jouer les situations proposées, afin d'harmoniser les dynamismes et les aptitudes de chacun au mieux des performances possibles de chacune des équipes.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : cette activité a été conçue pour être proposée aux termes et dans la continuité de la séquence pédagogique du travail de l'oral (dans le fil des quatre activités précédentes) ; mais elle pourra également être le lieu d'un travail de révision et d'évaluation ultérieure, en séance S+1 ou S+2 ; au même titre, elle pourra être proposée au début ou à la fin d'une séance dont le cœur sera, cette fois, le travail sur l'une des trois autres habiletés langagières. Pour cette activité n° 5, enfin, on suppose que les consignes données aux apprenants seront minimales, qu'aucun contenu linguistique ne sera plus introduit, le « but du jeu » étant de les livrer à une situation où ils devraient pouvoir résoudre le problème communicatif posé par eux-mêmes et, ainsi, mesurer leur degré d'autonomie langagière.

La compréhension et l'expression écrites

Activité 6 : Échauffement – lecture à voix haute

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : au même titre que l'activité n° 1 vise un échauffement de la prononciation avant le démarrage de la séquence pédagogique dédiée au développement de compétences d'interaction à l'oral, cette activité n° 6 vise de la même façon à « échauffer » la prononciation. Cependant, alors que *l'activité n° 1 avait pour objet un travail sur le niveau segmental* de la langue (les sons, les phonèmes, les mots), *il va s'agir cette fois, avec l'activité n° 6, de concentrer l'attention des apprenants sur le niveau suprasegmental* (groupe rythmique, découpage syllabique, phénomènes d'intonation et d'accentuation dans la phrase). Car si lire, c'est à la fois « comprendre » et « se faire comprendre », l'échauffement proposé s'avère un préalable capital dans la perspective du développement d'une *lecture fluide* et porteuse d'*intention communicative*. Ainsi, les mots et les phrases qui composent cette série d'activités ont été choisis, à chaque fois, afin d'anticiper les difficultés de prononciation que pourraient poser la lecture des documents où les commentaires à leur sujet.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : chacune des douze activités n° 6 de chacune des leçons a un objectif particulier, l'ensemble visant à développer chez les apprenants une attention à la totalité des phénomènes sonores dont ne rend pas compte le système d'écriture de la langue : où mettre l'accentuation ? Où faire monter ou descendre la voix ? Comment les sons s'enchaînent, où faire des pauses ? etc. Autant de phénomènes qui, pour paraître naturels à des natifs, sont pourtant loin d'être universels (à noter au passage que nombreux sont les apprenants qui, ayant préalablement appris l'anglais, sont gênés dans leur prononciation de l'enchaînement de mots en français par le simple fait qu'ils reproduisent, lorsqu'ils voient écrits des mots qui peuvent paraître similaires, un schéma intonatif qui est pourtant très différent entre la phrase française et la phrase anglaise, par exemple : « I prefer chocolate » ≠ « je préfere le chocolat »).

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : la série des activités n° 6 a été pensée pour être réalisée rapidement, selon un rythme dynamique, et c'est la raison pour laquelle on n'y présente chaque fois que peu d'items à travailler (4 à 6 phrases, plus l'exemple). De nombreux systèmes de codes graphiques sont employés par les enseignants comme par les phonéticiens, et il n'y a pas de norme en la matière à l'heure actuelle. Dans *Interactions 2*, nous avons opté pour des signes simples (soulignement, barres obliques, mots en gras et flèches montantes et descendantes), mais l'enseignant saura trouver de lui-même le mode graphique qui convient le mieux pour indiquer les phénomènes sonores au tableau à ses apprenants.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : nous recommandons d'explicitier l'objectif de cette activité aux apprenants (qu'ils comprennent pourquoi les phénomènes suprasegmentaux de la langue prononcée sont importants et qu'ils sachent comment s'entraîner pour améliorer leur lecture tout en même temps que leur *élocution* en français, qui est une composante de la compétence culturelle qu'il serait regrettable de ne pas introduire dès le premier niveau de l'apprentissage). Dans un premier temps, l'enseignant lira simplement l'exemple, puis il le lira de

nouveau en faisant remarquer le point de phonétique qui constitue l'objectif de l'activité. Ensuite, il fera écouter les enregistrements, d'abord intégralement, puis phrase par phrase, en faisant répéter les apprenants. Durant cette phase, il s'assurera que les apprenants reproduisent conformément le phénomène sonore qu'ils vont devoir repérer durant l'activité. Une fois cette phase d'écoute/répétition achevée, l'enseignant demandera aux apprenants de vérifier entre eux leurs réponses, leurs annotations (en binômes ou petits groupes, en fonction de l'effectif global de la classe) ; durant ces quelques instants, l'enseignant sera alors en mesure de répondre individuellement à ceux qui pourraient exprimer des difficultés particulières. Enfin, l'enseignant procèdera à une correction collective, durant laquelle il pourra faire les remarques qui lui semblent utiles au vu des erreurs ou des difficultés observées.

Recommandation : en cas de difficulté à réaliser l'activité, un autre mode de mise en œuvre peut être le suivant : après avoir fait réfléchir les apprenants sur les items proposés, donner la correction et en discuter ensemble. Certains phénomènes supra-segmentaux sont en effet difficiles à conscientiser, même pour un locuteur natif.

Activité 7 : Découverte et compréhension globale d'un document écrit

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : le bloc LIRE (constitué par la série des activités n° 7, n° 8 et n° 9) vise au développement d'une *littératie en français*¹⁵, c'est-à-dire « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités »¹⁶.

Après une étape de découverte d'un document écrit via un repérage global » visant à identifier la situation de communication, les apprenants seront guidés dans leur lecture et apprendront à interroger et répondre avec précision sur les informations utiles contenues dans les documents écrits. Ceux-ci sont à la fois des modèles dans leur forme discursive (ils préparent à la séquence d'expression écrite des activités n° 10 à n° 12) tout en même temps qu'une précieuse source d'information sur les Français, la France et la francophonie.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : les documents de compréhension écrite introduits par l'activité n° 7 correspondent à la typologie des documents auxquels doivent être préparés les apprenants selon le *Référentiel pour le niveau A1.2* du CECRL¹⁷. Ils constituent le cœur de la séquence pédagogique de lecture durant laquelle les apprenants vont retrouver, sous une forme écrite, les contenus linguistiques (lexiques, actes de paroles) qui ont été préalablement introduits et travaillés à l'oral.

L'objectif principal de cette activité est donc d'*assurer le transfert, sous la forme écrite*, d'éléments de langue française que les apprenants sont censés être en mesure de mobiliser, – ce qu'il ne faudra pas manquer de leur rappeler au moment d'aborder les textes. Par ailleurs, de même qu'il

¹⁵. Voir également Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « Une pédagogie de la littératie spécifique à la L2 », in *Réflexions* n° 31, chap. 1, p. 17-18, 2012.

¹⁶. *La littératie à l'ère de l'information, rapport final de l'Enquête internationale sur la littératie des adultes*, Paris, OCDE, 2000.

¹⁷. Paris, Didier, 2006.

peut arriver que certains éléments écrits nous soient inconnus dans un document en langue étrangère – au même titre que dans notre langue maternelle –, il est nécessaire de savoir *identifier l'information utile* de celle qui ne l'est pas, ou encore d'induire du sens aux éléments dont le contexte rend manifeste la signification. Le travail de lecture des documents aura donc aussi à faire prendre conscience aux apprenants qu'on est en mesure de saisir les informations importantes de nombreux documents de la vie quotidienne quand bien même certains mots ne sont pas connus.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : la préparation de la lecture à haute voix des documents qui sera effectuée dans l'activité 8 nécessite donc, d'une part, que les éléments linguistiques (lexiques, constructions de phrase) qui vont apparaître dans le corps des documents aient été travaillés à l'oral et soient mobilisables comme tels par les apprenants ; d'autre part, une phase de repérage et de compréhension globale de la situation de communication qui fait l'objet de cette activité 7 – le principe général étant d'*anticiper les difficultés*.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : la première activité du bloc LIRE est une activité de repérage et ne nécessite pas une lecture exhaustive du document présenté. Il s'agit d'aller repérer un certain nombre d'informations essentielles à la compréhension globale de l'intention de communication du document : son format, son statut, son objectif. Dans cette activité l'apprenant sera amené à observer le format du document (email ? publicité ? formulaire ?), à en lire les titres, les éléments repères comme les mots en gras, les dates et chiffres, voire quelques mots clés.

Il deviendra progressivement possible de les laisser faire cette activité par les apprenants eux-mêmes avec de moins en moins de guidage en amont. Pendant que les apprenants se répondent en binômes entre eux, l'enseignant peut alors passer parmi les groupes pour corriger les formulations, la prononciation, répondre à d'éventuelles questions et encourager. Une fois que les apprenants ont répondu entre eux, une étape d'évaluation est nécessaire : des apprenants situés loin les uns des autres sont invités à s'interroger et à répondre devant l'ensemble du groupe classe. Cette étape d'évaluation ne doit surtout pas être négligée, même si les productions en réponse des apprenants en binômes sont excellentes, car elle a un rôle de moteur de motivation, en amont, et de récompense, au final, qui est fondamental du point de vue psychopédagogique¹⁸. L'enseignant pourra s'assurer ainsi que la situation de communication est bien comprise et que les apprenants disposent de repères qui leur permettront de lire et de comprendre le texte plus facilement.

Activité 8 : Lecture et compréhension écrite détaillée

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : maintenant que le contexte, la situation de communication et quelques éléments clés du texte ont été repérés avec l'activité précédente, les apprenants peuvent désormais lire le document de façon plus exhaustive et « déchiffrer » le contenu d'information qu'il recèle.

¹⁸. Voir Clermont GAUTHIER *et al.*, « Quelles sont les pédagogies efficaces ? Un état de la recherche », in *Les Cahiers du débat*, Québec, Presses de l'Université Laval, 2005.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : l'objectif de cette activité est d'habituer les apprenants à s'interroger à partir de questions permettant de lire et comprendre le contenu d'un texte ; s'il s'agit, à ce niveau débutant, de répondre à des questions préformulées, la confrontation à ces formules permet incidemment aux apprenants de préparer l'apprentissage de la formulation de leurs propres questions (qui viendra dans les niveaux suivants de l'apprentissage).

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : avant de laisser les apprenants s'interroger par deux (éventuellement par trois en cas de groupes impairs, de très grands effectifs ou pour soutenir des apprenants qui nécessiteraient plus que d'autres le soutien de leurs pairs), avant donc de s'appuyer sur les questions formulées dans le livre, l'enseignant aura soin de poser oralement les mêmes questions au groupe classe (éventuellement à certains apprenants désignés au sein de la classe si celle-ci est particulièrement timorée) et de faire formuler clairement (éventuellement répéter, corriger, rallonger) les réponses entendues afin – toujours – de modéliser ces réponses possibles.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : selon le nombre d'apprenants dans la classe et le temps dont dispose l'enseignant pour ses séances, il pourra choisir de demander à ses apprenants de lire à haute voix, à tour de rôle, des segments des textes proposés, ou bien de tout lire à tour de rôle. Il pourra souhaiter, après une première lecture à haute voix par les apprenants, lire à son tour et demander d'imiter sa lecture donnée en modèle. Mais dans tous les cas, il n'est pas souhaitable que l'enseignant commence la séquence en lisant lui-même les textes, et il est encore moins souhaitable qu'il ne demande pas aux apprenants de les lire à haute voix.

En effet, les phrases ayant déjà été manipulées à l'oral, la lecture des mots ayant été introduites de même qu'auront été préparées les manières d'enchaîner et de placer l'intonation par l'échauffement de la séquence, on doit pouvoir attendre des étudiants qu'ils soient capables, par eux-mêmes, de lire à haute voix les documents avec un degré d'acuité et de fluidité acceptable. La performance de la première lecture à haute voix sera très largement tributaire du degré d'acquisition linguistique (aux niveaux sémantiques et orthophoniques) durant la phase d'oral. Les corrections de la lecture à haute voix (prononciation et intonation) qu'aura à faire l'enseignant seront donc une occasion de remédiation sur des éléments incorrectement assimilés ou insuffisamment automatisés.

Mise en garde : de même que les questions du manuel sont formulées en phrases complètes, l'enseignant prendra soin de toujours exiger des apprenants qu'ils formulent leurs réponses sous la forme de phrases complètes¹⁹.

¹⁹. Cette exigence est l'une des stratégies d'enseignement fondamentales pour développer une « grammaire interne » selon l'approche neuro-linguistique, voir Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « Une pédagogie de la littérature spécifique à la L2 », *Réflexions*, vol. 31, n° 1, p. 17-18, 2012.

Activité 9 : Approfondissement formel et informationnel

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : Avec les questions de cette activité, les apprenants sont conduits à *approfondir leur lecture*, soit par une observation plus systématique de la forme et de la structure *du texte*, soit par une analyse des *informations spécifiques* aux textes, qu'elles soient *culturelles* ou *situationnelles*.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : cette activité n° 9 prolonge et mène à son terme le développement d'une compétence de compréhension écrite fondée sur le *développement de la littératie* : il s'agit de pouvoir questionner les textes dans tous leurs détails possibles et, bien sûr, de pouvoir formuler les réponses contenues dans ces textes. En outre, cette activité est la plupart du temps l'occasion d'une prise de recul par rapport au texte afin d'observer la structure du discours.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : l'enseignant évaluera en fonction des aptitudes et de l'effectif de son groupe classe la démarche qui pourra la mieux préparer les apprenants (de la même façon que pour l'activité n° 8) ; en particulier, à l'issue de la lecture du texte, il pourra poser oralement un certain nombre de questions pour anticiper celles auxquelles les apprenants vont devoir *répondre entre eux* avec cette activité n° 9.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : au fil des séances et des leçons (de la même façon que pour l'activité n° 8), les apprenants vont développer leur capacité à répondre avec plus d'aisance et de précision ; ainsi, les textes à lire d'*Interactions* se complexifient progressivement, au fil des leçons, et les questions proposées deviennent plus nombreuses.

Recommandation : l'enseignant doit exiger des apprenants de *répondre oralement* et par des *phrases complètes* à ses questions. En effet, ces échanges permettent d'automatiser les structures qu'impose l'échange question/réponses et ainsi de poursuivre la *construction de la grammaire interne* (au besoin, expliquer aux apprenants la raison de cette exigence pédagogique). Les erreurs qui peuvent apparaître lors de ces formulations sont *corrigées par l'enseignant* non par des questions sur la phrase erronée, mais *par la reformulation d'une phrase correcte* que l'enseignant invite l'apprenant à reprendre à son compte (ainsi, l'apprenant reste focalisé sur le message qu'il veut émettre, et non sur la forme grammaticale de sa phrase). Cette manière de procéder permet à l'enseignant une « correction en contexte phrastique », situation unique qui permet la correction d'une grammaire interne qui se serait élaborée de façon erronée²⁰. Deux conséquences donc : ces activités n° 7, 8 et 9 doivent être faites à l'oral et, encore une fois, il conviendra de ne pas négliger l'étape d'évaluation devant le groupe classe. Enfin, l'enseignant invitera les apprenants à formuler d'autres questions sur les textes, s'il le souhaite, – ce qu'ils seront de mieux en mieux en mesure de faire au fur et à mesure de l'avancée dans le cursus.

²⁰. Voir Claude GERMAIN et Joan NETTEN, « A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach », in *Neuroéducation*, 1, p. 85-114, 2012 ; voir aussi Peter GRIGGS *et al.*, « La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII, n° 20022, p. 18-28.

Activité 10 : Écrire

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : la séquence pédagogique dédiée à l'expression écrite (activités 10, 11 et 12) commence par une « prise en main du stylo » qui consiste, simplement, à recopier un court passage d'écriture manuscrite. Cet échauffement permet aux apprenants une approche en douceur du transcodage de l'oral vers l'écrit : compte tenu de la complexité orthographique du français (rapport phonème/graphème, lettres non lues, etc.), la simple reproduction d'une forme écrite correspondant à des éléments linguistiques déjà travaillés (dans les échanges oraux ou en lecture) s'avère en effet bien souvent une gageure pour les débutants (qu'ils soient de langue non alphabétique ou pas). La démarche méthodique d'*Interactions* consistant à *travailler une à une les composantes des compétences avant de les rassembler dans une tâche finale*, cette activité n° 10 offre ainsi la possibilité aux apprenants de s'entraîner à déchiffrer l'écriture cursive, les différentes graphies possibles des majuscules, etc., qui sont autant d'éléments dont l'ignorance pourrait rendre impossible le déchiffrement d'un message manuscrit.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : le CECRL nous indique que l'apprenant débutant « peut copier des textes courants en script ou en écriture lisible »²¹. C'est donc cette compétence qui est travaillée, au travers de chacun des douze fragments proposés ici.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : nous recommandons aux enseignants, lorsqu'ils écrivent au tableau, d'entraîner leurs apprenants à l'écriture cursive (lettres ligaturées ou « attachées » qui favorisent une écriture manuscrite rapide) plutôt qu'à la seule écriture scripte (lettres « séparées »). En effet, si cette simplification de la reconnaissance des caractères écrits en facilite la compréhension lorsqu'il y a urgence à se faire comprendre, à l'inverse, ne pas exposer les apprenants aux écritures cursives durant leur apprentissage de la langue étrangère va rendre d'autant plus difficile leur déchiffrement de celles-ci le jour où ils y seront confrontés.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : avant qu'ils ne s'attèlent individuellement à *reproduire selon leur propre écriture les phrases* et les signes de ponctuation qu'ils voient, il convient d'inviter les apprenants à constituer des petits groupes qui liront entre eux les mots et les phrases, qui pourront s'interroger sur les lettres dont ils doutent de bien les déchiffrer, bref, qu'ils puissent s'entendre sur ce qu'il faut lire et le *prononcer à haute voix entre eux* avant de se livrer à l'écriture qui pourra être évaluée et corrigée par l'enseignant.

Activité 11 : Dictée d'un message en contexte

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : la relation phonie-graphie a été travaillée dans la séquence pédagogique consacrée à la compréhension écrite (LIRE), puis l'échauffement de cette séquence de production écrite (l'activité n° 10 de *recopie*) a focalisé l'attention des apprenants sur l'acte d'écrire. Avant de demander aux apprenants d'écrire des

²¹. CECRL, chap. 4.6.4.2, Paris, Didier, p. 77.

phrases porteuses d'un authentique message à communiquer, une étape est nécessaire pour permettre une focalisation cognitive sur la transcription orthographique des messages : exercices bien connus de la tradition scolaire française que sont les *dictées* (et les enseignants ne manqueront pas, à l'occasion de l'introduction de cet exercice, de mentionner la dimension culturelle des dictées, pratiquées généralement de façon hebdomadaire par les petits Français de 6 à 14 ans). Et parce qu'un texte ne prend son sens que dans un contexte (qui est par ailleurs la condition de l'ancrage mémoriel²²), *Interactions 2* a choisi 12 situations de la vie courante où se rencontrent des messages écrits, tels qu'ils sont spécifiés par le *Référentiel pour le niveau A1.2* du CECRL.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : faire mettre en application la liaison phonie-graphie et y associer l'ensemble des points d'orthographe grammaticale qui ont été introduits et travaillés dans la leçon. La variété des voix vise également à habituer les apprenants à saisir les informations, quel que soit le timbre vocal du locuteur francophone.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : dans les premières séances, présenter (puis rappeler de temps en temps) la prononciation des marques de ponctuation (« virgule » pour « , », « point » pour « . », etc.).

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : les enregistrements présentent systématiquement tout d'abord une lecture « à vitesse normale », puis une seconde, décomposée, telle qu'on la pratique dans les écoles primaires et dans les collèges, qui précise la ponctuation afin d'aider les apprenants et de leur laisser le temps d'écrire. L'écoute de cet enregistrement sera répétée autant de fois que nécessaire, et l'enseignant est invité, s'il le juge utile, à reprendre par lui-même les phrases à dicter si l'audition des voix pose un problème à sa classe.

Activité 12 : Expression écrite communicative

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : lorsqu'on écrit, c'est soit pour prendre des notes, soit pour transmettre des informations aux autres. L'activité n° 12, dernière de la séquence pédagogique consacrée à la production écrite, consiste pour cette raison en une tâche finale dans laquelle les apprenants vont pouvoir utiliser tout le travail fait en lecture/écriture pour garder trace en français de ce qu'ils entendent tout en même temps qu'en faire part à leurs collaborateurs apprenants. Il va donc s'agir d'écrire pour communiquer, en vue d'apprendre à repérer des informations extérieures et d'être en mesure de les retransmettre.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : pour réaliser cette tâche, les apprenants devront combiner les compétences d'oral et d'écrit développées jusqu'ici. Le degré de réalisation de la tâche sera donc une mesure du degré d'acquisition des habiletés travaillées jusqu'ici. En fonction des résultats observés, l'enseignant pourra adapter des actions de remédiation individuelles ou collectives en fonction des objectifs des apprenants et/ou de l'institution.

²². Voir le principe « PTA », déjà mentionné.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : l'enseignant prendra tout d'abord soin de constituer des groupes harmonisés, s'assurant d'une représentation équilibrée des aptitudes dans chaque équipe. En fonction des habitudes éducatives de son groupe, et pour l'accompagner dans la réalisation de la tâche, il pourra reproduire les « fiches types » proposées par l'activité n° 12 au tableau, ou alors préparer des photocopies qui pourront faciliter la prise de notes des apprenants ainsi que son intervention sur leurs écrits (cela lui permettra, en effet, de corriger soit en temps réel, soit ultérieurement en relevant ces fiches, retour réalisable plus facilement en cas de très grands effectifs).

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : l'enseignant commencera par lire la consigne aux apprenants et par s'assurer qu'elle est bien comprise par tous, éventuellement, en la traduisant (du moins dans les premiers temps de l'apprentissage). Il prendra soin de mettre en exergue chacune des étapes par lesquelles les apprenants vont devoir passer pour réaliser la tâche. Enfin, il fera lire l'exemple donné à haute voix pour simuler la situation avant de laisser les équipes travailler.

Remarque : durant cette activité finale, il est souhaitable de laisser un maximum d'autonomie aux équipes d'apprenants. La « tâche » étant plus complexe que « l'activité », il est courant d'observer un moment de latence, voire un flottement de quelques dizaines de secondes, avant que les apprenants ne se lancent pour de bon. Cela est normal, car il leur faut d'abord se représenter mentalement la situation en langue étrangère avant de s'engager dans la démarche. En cas de doute, ne pas hésiter à demander aux apprenants s'ils ont bien compris ce qu'ils ont à faire, s'ils ont des questions, puis les laisser travailler. Au besoin, leur préciser que l'évaluation portera sur les fiches remplies qui seront relevées et notées.

Activités 13, 14 et 15 : Grammaire

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : ce n'est pas la première fois que la grammaire du français apparaît dans la leçon, mais c'est la première fois qu'il va en être question de manière explicite. En effet, l'objectif du développement de compétences de communication fait porter l'accent d'*Interactions*, en priorité, sur le développement d'habiletés langagières bien plutôt que sur des « savoirs sur la langue » car nous savons, par les recherches en neurodidactique, qu'un « savoir » ne peut jamais se transformer automatiquement en « habileté langagière »²³. Néanmoins, et même si le développement d'une « grammaire interne » est nécessaire au développement de la compétence à produire des énoncés en langue étrangère, l'approche neurolinguistique nous enseigne également que les apprenants doivent pouvoir disposer d'une « grammaire externe » dès lors qu'il va s'agir d'écrire dans cette langue. Ainsi, les activités de la section GRAMMAIRE vont permettre aux apprenants de construire cette « grammaire de l'écrit ».

b. L'objectif pédagogique de l'activité : les activités n° 13, 14 et 15 visent à focaliser l'attention des apprenants sur un ensemble de phénomènes morphostructuraux afin de leur permettre de

²³. Voir Michel PARADIS, « Neurolinguistics aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism », in Neil ELLIS (éd.), *Implicit and Explicit Learning of second languages*, Londres, Academic Press, p. 293-491, 1994.

formuler une série de règles auxquelles ils pourront se reporter pour écrire en français ou pour corriger par eux-mêmes d'éventuelles formulations erronées.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : avant de livrer les apprenants aux activités, qui sont, sauf quelques exceptions, à faire en binôme ou en petits groupes, l'enseignant aura pris soin de bien faire remarquer auparavant (à l'aide des textes de compréhension écrite et/ou des textes proposés dans l'activité 10) les éléments grammaticaux qui vont précisément être réemployés.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité :

Cette phase de consolidation repose sur une mini-séquence en trois étapes :

- **Observation :** la notion grammaticale est présentée en contexte dans des phrases ou échanges que l'enseignant demande d'observer. Pour lancer l'activité, l'enseignant demande aux apprenants de lire les phrases données en exemple. Puis, dans la mesure du possible, l'enseignant montre ces échanges au tableau et fait prendre conscience aux apprenants des marques spécifiques à la notion visée.
- **Explicitation :** chaque notion est accompagnée d'un encadré présentant la règle de manière simple. L'enseignant demande aux apprenants de la lire. Si nécessaire, il propose à la classe quelques exemples supplémentaires pour s'assurer de la bonne compréhension du groupe.

Exemples :

Leçon 4, règle n°10 p. 44 :

L'enseignant dessine (ou montre) un poisson complet, ainsi qu'une tranche de poisson dans une assiette. Il dit : « Au magasin, j'achète un poisson. Au déjeuner, je mange du poisson ». Il propose à la classe des mécanismes : « Faites une phrase avec le mot *pizza* ! »

Leçon 5, règle n°15 p. 52 :

Enseignant : « Je dis une phrase neutre et vous, vous changez la phrase pour insister sur l'objet. Par exemple, je dis : *Ce chapeau est très joli.* et vous dites : *Il est très joli, ce chapeau !* ». Après s'être assuré que la consigne est comprise, l'enseignant propose d'autres phrases : « Ce costume est cher. »

- **Entraînement et renforcement :**

Lorsque l'activité vise à faire travailler une forme de discours dialogué, elle comporte systématiquement un exemple ; dans ce cas, faire lire les phrases exemples par deux apprenants devant le groupe classe avant de laisser les équipes d'apprenants travailler entre eux.

Lorsqu'il s'agit d'une activité visant au repérage et à la conceptualisation de formes écrites, constituer des petits groupes de travail et les laisser négocier entre eux leur réponse, avant de procéder à une correction collective.

Recommandation : dans tous les cas, on gagnera à faire s'interroger les apprenants entre eux pour la correction.

La compréhension et l'expression orales

Activité 16 : Échauffement – discrimination auditive

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : comme chacune des trois séquences pédagogiques précédentes, celle consacrée à la « compréhension et expression orales » possède son ÉCHAUFFEMENT. Il s'agit cette fois-ci de préparer la compréhension d'un document audio ou audiovisuel, or, bien souvent, on se trouve dans l'incapacité de *reconnaître à l'écoute* un mot ou une formule, connue dans une autre langue ou même dans la langue cible, parfois parce qu'on l'a d'abord appris à l'écrit, et que *sa trace mnésique sonore est déformée par la lecture que l'on fait de sa forme écrite*. Il est donc essentiel de savoir identifier la prononciation correcte – en français – des mots que l'on va être amenés à entendre dans le document audio/audiovisuel, ce que va permettre cette activité.

Remarque : pour la leçon 1, l'activité consiste en une introduction des consonnes qui sont associées aux voyelles pour produire des phonèmes, constituant donc dans cette première leçon le pendant de l'activité n° 1.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : il s'agit dans cette activité de travailler en prononciation et en repérage à l'écoute l'ensemble des sons et des phonèmes qui sont reconnus comme posant difficulté aux apprenants de français langue étrangère.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : afin d'améliorer la mémorisation de l'apprentissage, encore une fois, l'enseignant aura soin d'anticiper le point à travailler dans l'activité n° 16 en faisant remarquer, durant les moments de lecture précédant l'activité, le rapport son/graphie des phonèmes qui va se trouver en jeu.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : l'enseignant fera d'abord lire à haute voix par les apprenants chaque mot (ou groupe de mots) de la liste proposée et procédera, le cas échéant, à la correction des prononciations (sans trop y insister). Il laissera ensuite les apprenants en petits groupes décider entre eux du classement de ces items, moment pendant lequel il pourra venir aider, encourager ou répondre aux questions des uns et des autres individuellement. Le travail achevé, il procédera à une correction collective au tableau, en envoyant un ou plusieurs apprenants écrire les réponses de camarades qu'ils interrogeront à tour de rôle (voir les explications sur cette manière de procéder pour les activités qui invitent de la sorte à une évaluation en groupe classe).

Remarque : il est préférable de ne pas insister trop longuement – frontalement – sur une correction en prononciation, car cela a souvent un effet inverse de blocage²⁴. Mieux vaut laisser l'apprenant chercher par lui-même, au fil de la batterie des activités dédiées à cette fonction que propose la méthode *Interactions*, et d'avant tout souligner ses réussites.

²⁴. Voir les barrières « psychologie » et « socio-culturelle » liées à l'identité de l'apprenant, évoquées par Bertrand LAURET, in *Enseigner la prononciation du français : questions et outils*, p. 31-41, Paris, Hachette FLE, 2007.

Activité 17 : Écoute d'un document vidéo/audio et compréhension orale

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : au terme des trois séquences pédagogiques précédentes, les apprenants ont assimilé des contenus linguistiques pouvant servir d'ancrage à une compréhension orale dans un flux sonore. Mais s'il est aisé de réemployer quelques structures élémentaires apprises et maintes fois répétées, parvenir à identifier les informations essentielles d'une situation inattendue au sein d'un va-et-vient d'échanges entre personnes inconnues est une performance d'un autre niveau, qui peut aisément devenir décourageante pour un débutant. La segmentation d'un flux de paroles en éléments porteurs de sens nécessite, en effet, un entraînement spécifique, qui à son tour fait l'objet d'une séquence pédagogique ad hoc dans notre méthode. En outre, si dans les contextes scolaires et lors des examens, les apprenants sont toujours soumis à des documents purement audiophoniques, il est à relever que, à part quelques rares situations de la vie quotidienne (téléphone, radio, etc.), on n'a que rarement affaire à de l'audio pur : ainsi *Interactions* a fait le choix de fournir alternativement les deux types de documents, afin de permettre le développement de stratégies cognitives adaptées à chaque cas (écoute du fond sonore et des voix pour l'audio, à quoi s'ajoute l'observation de l'environnement et de la gestuelle pour la vidéo). Cette activité n° 17 vise ainsi à initier les apprenants à la méthodologie de repérage des informations essentielles dans un document audio/vidéo en langue étrangère.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : cette activité vise à développer la capacité des apprenants à repérer des informations dans un document audio ou audiovisuel et à échanger en français sur ces informations. Elle est aussi une occasion précieuse d'introduire des éléments culturels et des façons de dire, et de sensibiliser les apprenants à la modalisation ainsi qu'à l'expression de l'humour.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : au même titre que pour les documents de LECTURE, dès que les apprenants disposent de suffisamment de moyens linguistiques pour répondre, nous recommandons de procéder à un premier travail de repérage global et de mise en commun de ce qu'ils auront saisi après un premier visionnage, en posant à la classe un certain nombre de questions génériques permettant d'identifier la situation en jeu (par des phrases complètes interrogeant sur le « quoi ? », le « qui ? », le « où ? », le « quand ? », le « pourquoi ? » et le « comment ? »). Si la classe est particulièrement circonspecte, ou si l'effectif est très grand, l'enseignant pourra écrire ces questions au tableau ou les distribuer et, tout d'abord, inviter les apprenants à répondre entre eux avant de les faire s'interroger mutuellement pour mettre en commun les réponses.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : une fois le travail de repérage rapidement achevé, l'enseignant fera ensuite lire l'exemple de l'activité n° 17, identifier les éléments que les apprenants auront à repérer avant de passer à un second visionnage (au besoin, il procède aux pauses ou arrêts sur images et retours nécessaires pour aider la classe à saisir les éléments à identifier) ; après avoir répondu en binômes, une évaluation du travail sera faite en invitant des apprenants distants à s'interroger entre eux devant le groupe classe.

Activité 18 : Repérage de façons de dire

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : comme dans les situations dialoguées de la vie quotidienne, la manière de s'exprimer des personnes est tout aussi remarquable que le strict contenu d'informations échangées. Après le repérage des éléments caractéristiques de la situation durant l'activité n° 17, l'activité n° 18 prolonge le guidage de l'écoute pour amener les apprenants à saisir et à associer une phrase ou une expression nouvelle à un acte de parole ou à une intention communicative par le contexte ou les attitudes (interprétation de la modalisation).

b. L'objectif pédagogique de l'activité : cette activité vise à faire repérer, observer, et comprendre des façons de dire et la modalisation qu'elles comportent.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : l'objectif de l'activité étant davantage la conceptualisation que le réemploi, qui sera effectué dans l'activité suivante, comme toujours dans *Interactions* pour ce type de situation didactique, on privilégiera ici le petit groupe d'apprenants (3, 4 ou plus). L'enseignant se chargera donc de constituer des équipes où les plus à l'aise pourront prêter main-forte aux plus hésitants.

Recommandation : en fonction des cultures en jeu dans le groupe, il sera parfois nécessaire d'expliquer l'usage de l'ironie, trait caractéristique des échanges à la française.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : l'enseignant lit (ou fait lire) la consigne, puis il fait lire l'exemple par deux apprenants et fait voir/entendre la séquence vidéo/audio correspondante afin de s'assurer que ce qui est demandé est bien compris. Ensuite, il procède à un visionnage ou une écoute en faisant des pauses afin d'aider au repérage des expressions qui sont à relever. Il est indispensable pour cette activité de bien faire observer l'intonation employée (ainsi que la kinésique et la gestuelle dans le cas de la vidéo) afin de sensibiliser la modalisation. Il faut également favoriser les échanges qui ne manqueront pas de surgir pour chaque item au sujet de la 2^e partie de la consigne où il s'agit d'interpréter les façons de dire et les modalisations.

Activité 19 : Pratique d'actes de parole secondaires

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : avec le document de compréhension audio/audiovisuel, les apprenants sont exposés à un extrait réaliste de situation de communication française. Les documents de COMPRÉHENSION sont pour cette raison une source riche d'informations interculturelles qui présente bien plus que du simple contenu linguistique. La démarche méthodologique suivie dans les activités précédentes aura permis aux apprenants de situer les contextes de communication, de situer les échanges entre les protagonistes et, également, avec l'activité n° 18, d'apprendre à repérer des « manières de dire » en contexte. Mais la communication langagière déborde largement le contenu linguistique : intonation, effet d'emphase, mimiques, gestuelle et distances corporelles, tous ces éléments « non verbaux » sont riches d'informations et ils permettent de déchiffrer le sens, de le moduler.

C'est pourquoi il est impératif pour les apprenants d'apprendre à déchiffrer ces codes lorsque ceux de la langue cible ne concordent pas avec ceux de leur propre culture²⁵.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : apprendre à identifier, décoder et s'approprier les codes « non verbaux » couramment en usage chez les francophones.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : il sera utile de préparer les apprenants à cette démarche d'observation/analyse/participation²⁶ en leur expliquant les enjeux de la dimension non-verbale et en leur donnant quelques exemples de codes culturels terriblement relatifs alors même que leur évidence, dans le monde où ils sont en usage, pourrait les laisser croire universels (quelques exemples : les Européens se désignent eux-mêmes en portant la paume de la main sur la poitrine, les Chinois ou les Japonais en pointant de leur index leur nez au milieu du visage ; mettre les mains sur les hanches peut avoir une signification de défi chez les Mexicains alors que ce sera l'expression de la surprise chez les Nord-Américains, etc.).

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : la séquence audio/vidéo (qui fixe le cadre situationnel) ayant été déjà écoutée/visionnée plusieurs fois, on va désormais inviter les apprenants à se focaliser sur les micro-dialogues extraits pour cette activité n° 19. On signalera tout d'abord la fonction langagière à laquelle renvoient les actes de parole impliqués, puis on fera remarquer les gestes, les attitudes, la proxémie, etc. Pour ce travail, l'objectif étant de réfléchir à des distinctions d'ordre interculturel, ce travail pourra être fait dans la langue des apprenants (ou dans une langue commune à la classe et à l'enseignant), puis, bien entendu, progressivement au fil des séances, l'enseignant n'aura plus recours qu'au français. Après avoir fait repérer ces éléments non-verbaux, après avoir procédé à une (ou plusieurs) répétition(s) afin de faire porter l'attention sur le rythme et l'intonation des échanges, l'enseignant invitera les apprenants à jouer les scènes entre eux. S'agissant ici de « jeu théâtral », on leur demandera de se mettre debout, de s'éloigner des tables, etc. (l'enseignant pourra, par exemple, faire jouer l'ensemble des micro-dialogues en binômes puis faire changer les binômes, ou bien constituer des petits groupes pour faire se croiser les échanges, ou encore tout autre dispositif que l'enseignant pourra juger propice à la dynamique des échanges et à la prise de confiance en soi).

Activité 20 : Tâche finale en situation

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique : l'activité précédente de réemploi et d'imitation a permis d'adjoindre à tout le travail antérieur sur la langue les composantes culturelle et pragmatique de son emploi en situation de communication. Désormais, les apprenants vont pouvoir réinvestir tout le travail fait à l'oral comme à l'écrit et mettre à l'épreuve les compétences développées en réalisant une tâche qui les place dans une situation authentique

²⁵. Voir par exemple Edward T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday, 1966 ; trad. fr. *La Dimension cachée*, Paris, Le Seuil, 1978.

²⁶. Pierre BOURDIEU, « La culture c'est la capacité à faire des distinctions », in *La Distinction*, Paris, Minuit, 1979, cité par Louis PORCHER, *L'Enseignement des langues étrangères*, Paris, Hachette, 2004, p. 47.

ou réaliste, tel qu'ils pourront la vivre lors d'un échange d'informations avec des interlocuteurs francophones.

b. L'objectif pédagogique de l'activité : rassembler l'ensemble des composantes (linguistiques d'oral et d'écrit, verbales et non verbales, culturelles, etc.) pour réaliser un échange oral d'information donnant lieu à une prise de note écrite. La réalisation de cette tâche tiendra lieu d'évaluation des compétences développées dans la leçon.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : tout ce qui a été fait auparavant a préparé à cette dernière activité de la leçon. L'enseignant prendra tout de même soin de constituer lui-même les équipes ou, du moins, de les harmoniser, afin que ceux des apprenants qui sont les plus à l'aise puissent concourir à la réussite de la tâche par ceux qui seraient moins alertes.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : lire ou faire lire la consigne (l'ensemble des parties de la consigne lorsque la tâche demandée est en plusieurs étapes), s'assurer que les apprenants l'ont bien comprise puis les laisser faire. Il est en effet souhaitable que l'enseignant intervienne le moins possible durant cette activité, en particulier si, pour lui et les apprenants, il s'agit d'un moyen d'évaluer l'acquisition des compétences travaillées dans la leçon.

Les projets

a. L'inscription de l'activité dans la séquence pédagogique :

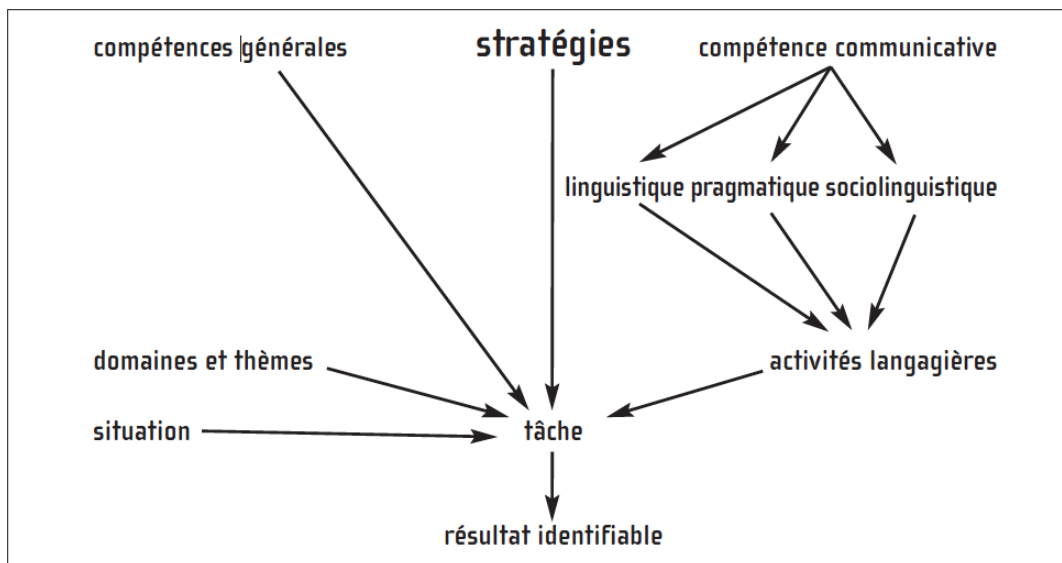
Le *CECRL* recommande d'inscrire la démarche pédagogique dans une perspective actionnelle, qui est définie comme suit :

« [...] La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'utilisateur et l'apprenant** d'une langue comme **des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières)** dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si **les actes de parole** se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes **à l'intérieur d'actions en contexte social** qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où **l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s)** qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) **en vue de parvenir à un résultat déterminé.** [...]»²⁷ »

Afin de mieux se représenter la combinaison des différentes composantes mises en jeu dans la réalisation des projets ou encore des tâches, Francis Goullier²⁸ propose le schéma suivant :

²⁷ CECRL, chap. 2.1, Paris, Didier, p. 15.

²⁸ GOULLIER, F., 2006, Les Outils Du Conseil De L'Europe En Classe De Langue - Cadre Européen Commun et Portfolios, Didier, p. 26



Contrairement à l'exercice, que l'on pourrait définir comme un entraînement portant sur une ou plusieurs composantes de la compétence communicative, comme le lexique ou la grammaire, le projet est bien plus complexe. En effet, celui-ci fait appel, pour sa réalisation à plusieurs types de compétences (les compétences individuelles générales, la compétence communicative) mais aussi à des stratégies. Parmi ces stratégies, nous distinguons en particulier celles qui sont socio-affectives (il s'agit de la capacité de l'apprenant à coopérer avec les autres acteurs de l'apprentissage et à gérer la dimension affective qui l'accompagne), métacognitives (elles font référence à la réflexion sur les processus favorisant l'apprentissage, la planification des activités propices à l'apprentissage, la prise de conscience des objectifs de l'apprentissage et des moyens à mettre en œuvre pour les atteindre et enfin l'autoévaluation) et cognitives (elles regroupent les manipulations de la langue faites par l'apprenant afin de mieux la maîtriser). La réalisation du projet peut s'effectuer via différentes activités langagières (production orale, compréhension orale, compréhension écrite, production écrite) et prend forme dans un contexte situationnel précis. Enfin, le projet doit pouvoir être évalué par l'enseignant et à ces fins, les apprenants doivent pouvoir rendre compte d'un résultat identifiable.

Il est bien évident que les pages projets sont proposés aux apprenants en fin d'unité car leur réalisation nécessite des compétences et des stratégies diverses qui doivent être développées au préalable, à l'oral comme à l'écrit.

b. L'objectif pédagogique de l'activité :

Prenons l'exemple de tâche suivant :

« Avec vos amis, vous avez décidé de faire un repas "à la française" pour fêter Noël. Mettez-vous d'accord sur le menu en vous aidant du catalogue de l'hypermarché *** et rédigez-le. Puis, faites la liste des courses en précisant les quantités et le prix ».

Pour réaliser cette tâche, les apprenants devront mettre en œuvre leurs **compétences individuelles générales** qui, selon la situation, peuvent présenter des degrés de difficulté

différents. Ces compétences concernent le **savoir** (par exemple, ce qu'est un repas de fête en France), le **savoir-faire** (faire une liste de courses) et le **savoir-être** (se mettre d'accord, c'est-à-dire savoir faire des concessions). La tâche leur permettra de développer leur compétence communicative : emploi du **lexique** relatif à l'alimentation, usage de la **grammaire notionnelle-fonctionnelle** (notions de quantité, de prix), utilisation du **tutoiement**. Cette tâche se déroulera à travers différentes activités langagières : **compréhension écrite** (lecture d'un catalogue d'hypermarché, par exemple), **oral en interaction** (exprimer ses goûts, donner son avis, se mettre d'accord, ...), **expression écrite** (rédiger un menu, établir une liste de courses). Les documents que les apprenants devront remplir (le menu et la liste de courses) sont des supports qui ont plusieurs fonctions : d'abord, il s'agit d'une contrainte qui dirige l'action (l'apprenant prend immédiatement conscience de ce qui est attendu). Ensuite, c'est le **résultat identifiable** qui permet à l'enseignant d'évaluer ce que les apprenants ont produit. Enfin, c'est un support pour l'**expression orale** : l'apprenant pourra s'en servir pour commenter ses choix.

La tâche est donc un moyen qui permettra efficacement à l'apprenant de s'investir dans son apprentissage et de mobiliser ses savoirs. Le résultat lui fait également prendre conscience de ce qu'il est capable de réaliser en langue-culture cible et des progrès qu'il effectue.

c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement :

L'enseignant prendra le temps d'expliquer aux apprenants l'intérêt de la réalisation du projet. Afin que la réalisation du projet ne soit pas limitée à la page du manuel, l'enseignant se munira de documents authentiques, stimulant encore davantage l'intérêt des apprenants.

Exemples :

Unité 2, p. 66 : proposer un catalogue de Noël à la place du document 2.

Unité 3, p. 96 : apporter un guide touristique ou des affiches de régions.

Par ailleurs, l'enseignant veillera à apporter le matériel support nécessaire à la réalisation du résultat final.

Exemple :

Unité 1 : distribuer aux groupes des feuilles qui serviront à écrire la présentation des membres de la classe.

d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité :

Idéalement, afin faire prendre conscience aux apprenants de l'objectif à atteindre, l'enseignant peut commencer l'activité en montrant à la classe un exemple de trombinoscope (unité 1), un exemple attendu de production (unité 2), ...etc.

La démarche pouvant être inédite pour certains apprenants, l'enseignant veillera à les accompagner. À cette fin, il projettera la page projet au tableau.

Prenons le projet de l'unité 1 : l'enseignant demandera de lire la consigne liée à l'étape 1. Il montrera l'encadré correspondant au document 1 et effectuera un exemple avec un apprenant. L'enseignant fait de même pour l'étape 2 et l'étape 3 qu'il n'est pas obligé de réaliser dans leur intégralité mais uniquement pour rendre la démarche plus explicite.

Selon l'effectif en classe, l'enseignant crée des groupes et laisse les apprenants travailler sur le projet car l'objectif est d'évaluer l'acquisition des compétences et leur capacité à réaliser une tâche en toute autonomie. Il circule parmi les groupes pour conseiller ou aider les apprenants à reformuler à leur niveau des idées parfois trop complexes. De plus, la réalisation de la tâche fait prendre conscience aux apprenants de certains besoins langagiers, comme le fait de demander l'approbation des autres (« *Vous êtes d'accord ?* », expression qu'ils ne connaissent probablement pas, raison pour laquelle l'enseignant doit se rendre disponible).

Conseil pour la gestion des *grands groupes*

- *Interactions* a pu être testé sur des classes à effectifs très variés, allant de 4 à 40 apprenants. S'il est aisé d'imaginer des dispositifs avec de tout petits groupes²⁹, nous pouvons attester de la dynamique de classe et des résultats d'apprentissage que l'on peut obtenir avec de très grands groupes, et cela, selon quasiment le même rythme de progression, quel que soit l'effectif global (en effet, chaque activité a été prévue pour être faite en 10 à 15 minutes, selon le contexte d'enseignement-apprentissage, mais jamais au-delà, car passé cette durée, les recherches en neurodidactique nous font savoir que *l'attention et l'implication baissent nécessairement* ; ainsi, la durée des activités reste *standard* quel que soit l'effectif).

- Pour faire « interagir » de grands groupes, l'enseignant aura soin de préparer **un tableau programmatique des partenaires d'apprentissage** : il s'agit, à partir d'une liste de l'ensemble des apprenants de la classe, de préparer un tableau où les binômes et des paires de binômes changent à chaque séance. À partir d'un tableau type Excel, on peut en effet aisément faire un copier/coller de la liste alphabétique des apprenants avec une rotation et un saut de ligne de semaine en semaine afin qu'ils soient tous amenés à travailler avec chacun. Ainsi, on s'évite l'écueil de mini-groupes d'apprenants se regroupant systématiquement entre eux, avec d'un côté les passionnés, qui se sentent gênés dans leur apprentissage par les moins motivés, et de l'autre les plus faibles, qui se regroupent par peur de gêner ou parce qu'ils se sentent plus proches. Avec cette technique de classe qui permet de faire se rencontrer chacun, la classe échappe au rituel sans surprise et offre l'occasion d'une nouvelle rencontre à chaque séance.

- En expliquant, dès les premières séances, la nécessité de changer de partenaires à chaque séance qu'impose l'approche d'*Interactions*, l'enseignant s'assure de faire se rencontrer les personnalités, de stimuler la curiosité interindividuelle et de démultiplier les occasions de *transferts de compétences*. Avec cette technique simple, et alors même que les cours en très grands groupes sont presque toujours voués à l'audition passive, *même en amphithéâtre, on peut développer, en quelques séances, une véritable dynamique de classe* et une ambiance où (quand bien même la matière leur aurait été imposée) les apprenants auront plaisir à venir apprendre le français.

²⁹. Par exemple A interroge B et C interroge D, puis on fait tourner et on demande à A d'interroger C au sujet de D et à B d'interroger D au sujet de C, etc., schéma qu'il est facile de démultiplier en transformant A, B, C et D en autant d'équipes que le permet la division de l'effectif global de la classe.

3. CORRIGÉ DES ACTIVITÉS

Leçon 1 - Retrouvailles

Activité 1

1. du, des
2. moi, toi
3. rock, foot
4. grave, sport

Activité 7

1. C'est un forum pour pratiquer sa langue préférée / pour pratiquer le français.
2. La règle c'est « parler français ».
3. Elle habite en Belgique, à Bruges.
4. C'est Laurent.

Activité 8

A. *Au sujet d'Emma*

1. Elle travaille dans une boutique de chocolats.
2. En Belgique, on parle trois langues : le néerlandais (le hollandais), le français et l'allemand.
3. Emma écrit sur ce forum parce qu'elle cherche un correspondant francophone pour pratiquer le français.

B. *Au sujet de Laurent*

1. C'est dans l'océan Indien.
2. C'est magnifique.
3. Les Réunionnais viennent du monde entier : d'Afrique, d'Asie et d'Europe.

Activité 9

	Emma	Laurent
Introduction	« Salut, »	« Salut Emma ! »
Présentation de soi (âge, profession...)	« Moi, c'est Emma Peeters, je suis belge, de Bruges. J'ai 25 ans. » « Je travaille dans une boutique de chocolats et il y a beaucoup de touristes francophones, alors, j'étudie le français dans une école le soir. »	« J'habite à Saint-Denis, je travaille dans un magasin d'ordinateurs en semaine et, le week-end, j'adore faire de la moto et du surf. »
Présentation de sa ville / sa région / son pays	« Vous connaissez ma ville ? Elle est magnifique : il y a beaucoup de maisons typiques, une très belle place avec de jolis bâtiments. En Belgique, on parle trois langues : le néerlandais, le français et l'allemand. Dans ma région, la Flandre, on parle néerlandais. »	« La Réunion est une très belle île française de l'océan Indien, avec son volcan et ses plages. Nous, les Réunionnais, nous sommes de toutes les couleurs et nous venons d'Afrique, d'Asie et d'Europe. Ici aussi, il y a beaucoup de touristes. »
Conclusion	« Je cherche un correspondant francophone pour pratiquer la langue. »	« La spécialité de Bruges, c'est bien les moules-frites, n'est-ce pas ? »

Activité 13

- A : – J'ai oublié le prénom du garçon. Il s'appelle comment déjà ?
B : – Il s'appelle Laurent.
- A : – J'ai oublié la nationalité d'Emma. Quelle est sa nationalité déjà ?
B : – Elle est belge.
- A : – J'ai oublié la nationalité de Laurent. Quelle est sa nationalité déjà ?
B : – Il est français.
- A : – J'ai oublié l'âge d'Emma. Elle a quel âge déjà ? / Quel âge elle a déjà ?
B : – Elle a 25 ans.
- A : – J'ai oublié l'âge de Laurent. Il a quel âge déjà ? / Quel âge il a déjà ?
B : – Il a 26 ans.
- A : – J'ai oublié la profession d'Emma. Elle fait quoi dans la vie déjà ?
B : – Elle travaille dans une boutique de chocolats.

Activité 15

1. A : – Quel genre de chansons est-ce que tu aimes ?
B : – J’aime les chansons françaises, surtout celles de Stromae.
2. A : – Quel genre de livre est-ce que tu aimes ?
B : – J’aime les livres de science-fiction, surtout ceux d’Asimov.
3. A : – Quel genre de musique est-ce que tu aimes ?
B : – J’aime la musique électronique, surtout celle de David Guetta.

Activité 16

Mots avec le son [ɔ̃] ou [jɔ̃]	Mots avec le son [ɔ]+[n]	Mots avec le son [ɛ̃] ou [jɛ̃]	Mots avec le son [i]+[n]
b <u>on</u> jour – attent <u>ion</u> – quest <u>ion</u> – n <u>on</u> – pard <u>on</u> – m <u>on</u> – surn <u>om</u>	téléph <u>on</u> e – c <u>on</u> naître – pers <u>on</u> ne	Sébast <u>ien</u> – b <u>ien</u> – h <u>ein</u> – f <u>in</u>	Valent <u>in</u> e – cuis <u>in</u> e

Activité 17

1.

Fiche d'identité 1

Prénom : Frédéric
Surnom : Fred
Ville : Lille
Profession : serveur dans un café
Loisirs : aime cuisiner

Fiche d'identité 2

Prénom : Sébastien
Surnom : Séb
Ville : Bordeaux
Profession : travaille dans un restaurant
Loisirs : aime le surf et surfer sur Internet

2.

1. Non, ils ne se connaissent pas bien.
2. Elle aime cuisiner.
3. Il aime cuisiner des frites avec une sauce au fromage.
4. C’est une spécialité de Lille. C’est comme une saucisse.
5. Il cuisine le plat de sa région (des frites avec une sauce au fromage).

Activité 18

- 1.** C'est Valentine. Elle demande à Frédéric s'il habite bien à Bordeaux.
- 2.** C'est Valentine. Elle s'est trompée.
- 3.** C'est Sébastien. Il pense que ce n'est pas bon.
- 4.** C'est Sébastien. Il aime bien la fricadelle.

Leçon 2 – Familles

Activité 1

1. cent, roux, mon
2. sœurs, femme, fils
3. grand, brun
4. grosse, frère

Activité 6

1. /Fran/çois/ est/ cé/li/ba/taire./ (7 syllabes)
2. /Fran/çois/ est/ ma/rié/ a/vec/ Na/tha/lie./ (10 syllabes)
3. /Fran/çois/ est/ ma/rié/ a/vec/ Na/tha/lie/ et/ il/s_ont/ un/_en/fant./ (16 syllabes)
4. /Fran/çois/ est/ ma/rié/ a/vec/ Na/tha/lie/ et/ ils/ n'ont/ pas/ d'en/fant./ (16 syllabes)

Activité 7

Réponses possibles

1. A : – Jeanne Dutour, c'est la femme de qui ?
B : – Jeanne Dutour, c'est la femme d'André Gauthier.
2. A : – André Gauthier, c'est le grand-père de qui ?
B : – André Gauthier, c'est le grand-père de Romain, Jonathan et Aurélie Lefebvre.
3. A : – Denise Richard, c'est la grand-mère de qui ?
B : – Denise Richard, c'est la grand-mère de Romain, Jonathan et Aurélie Lefebvre.
4. A : – Philippe Lefebvre et Catherine Gauthier, ce sont les grands-parents de qui ?
B : – Philippe Lefebvre et Catherine Gauthier sont les grands-parents d'Anaïs-Ashley Johnson, de Mathis et Manon Lefebvre-Schlosser.
5. A : – Mathis Lefebvre, c'est le fils de qui ?
B : – Mathis Lefebvre, c'est le fils de Jonathan Lefebvre et d'Émilie Schlosser.
6. A : – Anaïs-Ashley Johnson, c'est la fille de qui ?
B : – Anaïs-Ashley Johnson, c'est la fille d'Aurélie Lefebvre.

Activité 8

1. Quels sont les métiers des grands-parents ?	Ils sont vétérinaire et agriculteur. Les grands-mères n'ont pas de métier.
2. Quels sont les métiers des enfants ?	Ils sont journaliste et avocat. Un enfant, Romain, n'a pas de travail.
3. Ou sont nés les grands-parents ? Les enfants ? Les petits-enfants ?	Les grands-parents sont nés à Azé, à Vendôme, à Pezou et à Savigny. Les enfants sont nés à Tours et à Paris. Les petits-enfants sont nés à New York et à Paris.
4. Qui n'est pas marié ?	Aurélie Lefebvre est divorcée. Romain Lefebvre est célibataire.
5. Quels sont les noms de famille des petits-enfants ?	Johnson et Lefebvre-Schlosser.

Activité 9

1. C'est Catherine Gauthier.
2. C'est André Gauthier.
3. C'est Romain Lefebvre.
4. C'est Anaïs-Ashley Johnson.
5. C'est Jonathan Lefebvre et Emilie Schlosser.

Activité 13

1. C'est sa femme.
2. Ce sont ses parents.
3. C'est leur petite-fille.

Activité 14

1. Marion est sportive, comme son père.
2. Juliette est rousse, comme son grand-père.
3. Juliette est gentille, comme son grand-père.
4. Isabelle est belle, comme son grand frère.

Activité 15




1. Catherine Gauthier est née à Vendôme.
2. Aurélie Lefebvre est divorcée.
3. Jeanne Dutour est née en 1929.
4. Manon Lefebvre-Schlosser est célibataire.
5. Jean Lefebvre, André Gauthier et Jeanne Dutour sont morts.

Activité 16

Le son [s] est écrit avec la lettre « s »	Le son [z] est écrit avec la lettre « s »	Le son [s] est écrit avec la lettre « c »
soir – possible – samedi – sympa – tu sais – sportif – intéressant – je t'embrasse	excuse – musique – amusant	cinéma – lycée – ceinture – qu'est-ce que

Activité 17

1.

	Caractère	Qualités physiques	Goûts
	Il est sympa, très calme (il ne parle pas beaucoup) et gentil.	Il n'est pas sportif.	
	Elle est sympa et bavarde.		
	Il est sympa.	Il est très grand (il fait 1 mètre 90) et il est fort en sport.	Il fait du karaté et aussi de la boxe thaï. Il aime les jeux de combat.

2.

1. Pour inviter Julien à dîner à la maison. Ses parents veulent faire sa connaissance.
2. Parce qu'ils vont au cinéma samedi et aussi parce qu'il ne connaît pas la famille de Laura.
3. Il peut apporter des fleurs.
4. Parce que le frère de Laura aime les sports de combat.
5. Il doit arriver à 19 heures.

Activité 18

1. C'est Julien. Il refuse poliment l'invitation.
2. C'est Laura. Elle ordonne à Julien de venir.
3. C'est Julien. Il a un peu peur de Romain.
4. C'est Julien, il ne trouve pas les activités de Romain intéressantes.

Leçon 3 – Habitudes

Activité 1

1. douche, rouge
2. lever, dîner
3. tennis, dimanche
4. environ, enseignant

Activité 6

1. C'est bon pour la mémoire ↘.
2. C'est bon pour la mémoire ↗ et c'est bon pour le tonus ↘.
3. C'est bon pour les jambes ↘.
4. C'est bon pour les jambes ↗ et c'est bon pour la forme ↘.
5. C'est bon pour les jambes ↗, c'est bon pour la forme ↗ et c'est bon pour la santé ↘.

Activité 7

1. À Aquasanté, on fait du sport (pour être en bonne santé).
2. On peut faire du cardiotraining, du yoga, du pilates et de l'aquagym. / On peut pratiquer le cardiotraining, le yoga, le pilates et l'aquagym.
3. Jean-Marc, Ilona et Emmanuel sont les coachs d'Aquasanté / les professeurs de sport.
4. Tout le monde vient à Aquasanté : de 20 ans à 90 ans !

Activité 8

1. Laurence T. Elle vient faire du yoga tous les jeudis à Aquasanté.
2. Ilona et Michel P. Ilona est venue de République tchèque à vélo et Michel P. regarde toujours le Tour de France.
3. Le mardi, on peut faire du cardiotraining ou de l'aquagym avec Emmanuel.
4. Elisabeth D., Jean-François G., et bien sûr Emmanuel et Jean-Marc font de l'aquagym. Elisabeth adore faire de la gym dans l'eau et Jean-François veut maigrir.
5. Probablement Michel P. et Elisabeth D. car ils sont retraités.

Activité 9

Planning des cours à Aquasanté

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
8h	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel
9h	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel	Cardiotraining, 30 min Emmanuel
10h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel		Aquagym, 60 min Emmanuel			
11h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Jean-Marc	
12h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Jean-Marc	
13h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Jean-Marc	
14h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Jean-Marc	Aquagym, 60 min Jean-Marc	
15h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel		Aquagym, 60 min Emmanuel			
16h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel		Aquagym, 60 min Emmanuel			
17h	Aquagym, 60 min Emmanuel	Aquagym, 60 min Emmanuel		Aquagym, 60 min Emmanuel			
18h	Yoga, 60 min Ilona		Yoga, 60 min Ilona	Yoga, 60 min Ilona	Yoga, 60 min Ilona	Yoga, 60 min Ilona	
19h			Pilates, 60 min Ilona		Pilates, 60 min Ilona		

Activité 13

1. Elle se promène où ? → Elle se promène dans le bois de Vincennes.
2. Vous vous levez à quelle heure ? → Nous nous levons à sept heures.
3. Ils s'habillent avant ou après le petit-déjeuner ? → Ils s'habillent après le petit-déjeuner.
4. Tu te couches à quelle heure en général ? → Je me couche à (réponse libre).

Activité 14

1. Ils font du football, n'est-ce pas ?
2. Ils jouent du piano, n'est-ce pas ?
3. Ils jouent de la guitare, n'est-ce pas ?
4. Ils font de la natation, n'est-ce pas ?

Activité 15

Réponses possibles

1. Oui, je me couche avant minuit tous les jours, sauf le samedi soir. /
Oui, en général, je me couche vers 10 heures du soir. Et toi... ?
2. Oui, je me lève à 6 heures 30 tous les jours, sauf le week-end. /
Non, je me lève souvent vers 9 heures ou 10 heures... Et toi... ?
3. Non, j'ai beaucoup de travail, alors je ne sors pas beaucoup le week-end. /
Oui, j'adore me promener au parc.
4. Oui, je m'habille toujours avant de prendre mon petit-déjeuner. /
Non, je prends d'abord mon petit-déjeuner et ensuite je m'habille.

Activité 16

Le son [o] est écrit avec la lettre « o »	Le son [o] est écrit avec les lettres « au »	Le son [o] est écrit avec les lettres « eau »	Le son [u] est écrit avec les lettres « ou »
métr <u>o</u> – boulo <u>t</u> – d <u>o</u> do – t <u>ô</u> t	pa <u>u</u> se – La <u>u</u> rent – resta <u>u</u> rant	be <u>au</u> coup – nou <u>ve</u> au – be <u>au</u> – <u>ea</u> u	bo <u>u</u> lot – nou <u>ve</u> au – to <u>u</u> s – jo <u>u</u> rs – do <u>u</u> che

Activité 17

1.		Marine	Camille
matin	7 h	7 h 30 : lever petit-déjeuner 8 h 30 : passage à la crèche 9 h 00 : début du travail	6 h 45 : lever jogging douche petit-déjeuner 8 h 30 : début du travail
après-midi	12 h	17 h 00 : fin du travail 17 h 45 : passage à la crèche courses	12 h 00 : piscine (le mardi et le jeudi)
soir	18 h	18 h 30 : retour à la maison 20 h 00 : retour d'Antoine à la maison 20 h 30 : dîner 23 h 30 : coucher	19 h 00 : dîner jogging douche 22h / 22 h 30 : coucher

2.

1. Elle fait une pause parce qu'elle est un peu fatiguée.
2. Parce qu'elle n'a pas le temps.
3. Antoine est le mari de Marine et Ulysse est leur bébé.
4. Oui, elle fait du jogging le matin et le soir.
5. Parce que son mari fait la cuisine.

Activité 18

1. C'est Camille. Elle trouve que l'emploi du temps de Marine est normal.
2. C'est Camille. Elle insiste.
3. C'est Marine. Elle est impressionnée par Camille.
4. C'est Marine. Elle aimerait être à la place de Camille.

Leçon 4 - Menus

Activité 1

1. vin, jus
2. très, prends
3. sucre, marche
4. farine, salade

Activité 6

1. un euro quatre-vingts
2. deux x euros quatre-vingt-dix
3. trois s euros soixante-cinq
4. quatre r euros cinq
5. neuf f euros quarante-quatre

Activité 7

1. C'est un restaurant français.
2. Les différentes parties de la carte sont : les entrées, les plats, les desserts, le plat du jour, le menu à 20 € et les boissons.
3. Oui, le plat du jour.
4. (C'est) le vin.

Activité 8

1. Oui, il y a aussi le steak-frites et le confit de canard pommes sautées.
2. Il coûte 11 €.
3. Oui, il y a l'assiette de crudités et l'omelette aux champignons.
4. Il y a la crème caramel, la mousse au chocolat et l'île flottante.
5. C'est une entrée, un plat et un fromage ou un dessert. C'est seulement le midi en semaine.

Activité 9

1. les escargots de Bourgogne
2. l'assiette de crudités
3. le confit de canard, pommes sautées
4. le steak-frites
5. l'omelette aux champignons
6. le pâté de campagne
7. l'assiette de fromages
8. l'île de flottante
9. le poisson du marché et pommes de terre
10. le sirop de grenadine

Activité 13

1. Tu veux du jambon ?
2. Tu veux une banane ?
3. Tu veux de la pizza ?
4. Tu veux un croissant ?
5. Tu veux du pain ?
6. Tu veux des pâtes ?

Activité 14

1. Qu'est-ce que vous avez comme boissons ?
2. Qu'est-ce que vous avez comme entrées ?
3. Qu'est-ce que vous avez comme desserts ?
4. Qu'est-ce que vous avez comme fromages ?

Activité 15

Réponses libres. Propositions :

1. On mange un yaourt. On prend aussi du café avec du pain et du beurre. / On mange des crêpes avec de la confiture. On boit du café ou du thé. / On mange du riz avec du poisson et on boit de la soupe de soja.
2. Le week-end, c'est différent : on prend un croissant ou un petit pain au chocolat avec du café ou du thé. On mange des céréales. / On prend de l'omelette et du bacon. On mange aussi du fromage et des fruits.
3. Pour le goûter, je prends un biscuit et je bois du lait.

Activité 16

La lettre « e » est prononcée [ə] ou [ø]/[œ]	La lettre « e » est prononcée [e] ou [ɛ]
de <u>h</u> ors – fume <u>e</u> urs – <u>l</u> e <u>m</u> enu – 14 <u>e</u> uros – <u>l</u> e chef – <u>l</u> e serve <u>e</u> ur – vous pre <u>n</u> ez – <u>j</u> e re <u>v</u> iens – <u>d</u> e l'eau gaze <u>e</u> use – une salade <u>e</u>	à l' <u>e</u> x <u>t</u> érieur – en <u>t</u> errasse – la tartifl <u>e</u> tte – un stea <u>k</u> -frites – en <u>d</u> essert – le che <u>f</u> – pommes de <u>t</u> erre – <u>c</u> et après-midi – me <u>r</u> ci – le se <u>r</u> veur – gre <u>c</u> que

Activité 17

1.

Brasserie de la Place 15, place Charles de Gaulle 59000 LILLE Tél. : 03 20 78 41 42	
	EURO
1 salade grecque	9.00
1 couscous	14.00
1 glace à la vanille	5.50
1 bouteille d'eau gazeuse	3.50
Total EURO	32.00
Service compris. Servi par : Stéphane	
MERCI DE VOTRE VISITE	

Réponses possibles

A : – Qu'est-ce qu'Antoine prend comme plat ?

B : – Il prend une salade grecque. Et Morgane, elle prend quoi comme plat ?

A : – Morgane ? Elle prend un couscous. Et comme dessert, elle prend une glace à la vanille.

B : – Qu'est-ce qu'ils prennent comme boisson ?

A : – Ils prennent une bouteille d'eau gazeuse.

Menu affaires à 14 €
Entrée Pâté de campagne
Plat Steak-frites
Dessert Tarte aux pommes maison

Réponses possibles

A : – Qu'est-ce qu'il y a comme entrée ?

B : – Il y a du pâté de campagne.

A : – Qu'est-ce qu'il y a comme plat ?

B : – Il y a du steak-frites.

A : – Et comme dessert, il y a quoi ?

B : – Il y a de la tarte aux pommes maison.

2.

1. Il préfère être assis à l'intérieur parce qu'il y a trop de fumeurs dehors.

2. Ils s'assoient en terrasse parce que c'est plus agréable.

3. C'est de la tartiflette. C'est un gratin de pommes de terre, avec des lardons, des oignons et du fromage.

4. Ils ont de la glace à la vanille, au chocolat, au café et à la fraise.

5. Il ne veut pas manger en terrasse, il ne veut pas manger de tartiflette parce que c'est lourd, il ne veut pas manger de viande et il prend une salade sans sauce.

Activité 18

1. C'est le serveur. Il propose à Antoine et Morgane de s'asseoir.

2. C'est Morgane. Elle a très faim.

3. C'est Antoine. Il ne veut vraiment pas de dessert.

4. C'est Morgane. Elle n'a pas de préférence entre eau plate et eau gazeuse.

Leçon 5 - Styles

Activité 1

1. vert, jaune
2. trouve, grise
3. joli, manteau
4. chaussures, chemise

Activité 6

1. /Qu'est-ce/ que je/ mets/ pour/ m'ha/bi/ller ? / (7 syllabes)
2. /Est-ce/ que je/ dois/ met/tre_une/ cra/vate ? / (7 syllabes)
3. /Qu'est-ce/ qu'on/_a/por/te à/ la/ fête ? / (7 syllabes)
4. /On/_est/_in/vi/té/ au/ pot de/ dé/part. / (9 syllabes)
5. /Je/_dé/_teste/_met/_tre_un/_cos/_tume. / (7 syllabes)

Activité 7

	invitation	écrit à	vêtement
Vincent Rossignol	au pot de départ de son directeur	Laurence, une collègue	costume-cravate
Sidy Diop	à la fête des voisins	Michelle Le Bivic, voisine	costume traditionnel

Activité 8

1. Parce que Vincent n'a pas envie d'aller au pot de départ.
2. Il n'aime pas les situations formelles.
3. C'est sa première fête des voisins. Il ne sait comment s'habiller.
4. On peut apporter un plat ou une boisson.
5. Sidy peut apporter un plat de son pays et mettre son costume traditionnel.

Activité 9

Je n'ai pas très envie de venir. Je déteste les situations formelles.

Mettez votre costume traditionnel. Il vous va très bien.

Allez, fais un effort ! C'est une occasion spéciale.

Je suis très content de venir. C'est ma première fête des voisins.

Venez avec un plat de votre pays. Tous les voisins apportent un plat ou une boisson.

Activité 13

1. Regarde ce petit chapeau !
2. Comment tu trouves ces chaussures vertes ?
3. Est-ce que tu aimes cette robe longue ?
4. Tu n'aimerais pas acheter ce beau manteau bleu ?

Activité 14

1. Dans mon quartier, il y a de grandes maisons.
2. Dans ce magasin, il y a de belles robes.
3. Pour sortir, elle met de grandes bottes.
4. Il porte toujours de jolies cravates.

Activité 15

Réponses possibles

1. A : – Comment est-ce que tu trouves ce costume noir ?
B : – Je le trouve un peu trop formel. C'est parfait pour travailler dans une banque.
2. A : – Comment est-ce que tu trouves ce manteau rose ?
B : – Je le trouve un peu voyant. Ce n'est pas pour moi.
3. A : – Comment est-ce que tu trouves ces tennis blanches ?
B : – Je les trouve cool. C'est parfait pour aller au parc.
4. A : – Comment est-ce que tu trouves cette cravate verte ?
B : – Je la trouve un peu voyante. C'est parfait pour travailler dans un magasin de vêtement.
5. A : – Comment est-ce que tu trouves ces lunettes de soleil noires ?
B : – Je les trouve élégantes. C'est parfait pour aller en boîte de nuit.

Activité 16

Le son [ɛ̃] (ou [jɛ̃]) est écrit « in » ou « ien »	Le son [ɑ̃] est écrit avec les lettres « en »	Le son [ɑ̃] est écrit avec les lettres « an »
<u>viens</u> – <u>bien</u> – <u>tiens</u>	<u>ren</u> dez-vous – je <u>pen</u> se – comment – <u>en</u> nuyeux – vraiment	<u>pan</u> talon – voy <u>an</u> te – ch <u>an</u> ce

Activité 17

1.	Éric	Gilles	L'amie de Gilles
Le costume	un peu classique	trop classique trop formel trop ennuyeux	
La veste en cuir		trop décontracté	
La deuxième veste	un peu voyante	jolie parfaite	superbe très cool pas mal

Exemple :

A : – *Comment est-ce qu'Éric trouve le costume ?*

B : – *Il le trouve joli.*

1. A : – *Comment est-ce que Gilles trouve le costume ?*

B : – *Il le trouve trop classique, trop formel, trop ennuyeux.*

2. A : – *Comment est-ce que Gilles trouve la veste ?*

B : – *Il la trouve trop décontractée.*

3. A : – *Comment est-ce qu'Éric trouve la deuxième veste ?*

B : – *Il la trouve un peu voyante.*

A : – *Et Gilles, il la trouve comment ?*

B : – *Il la trouve jolie, parfaite.*

A : – *Et l'amie de Gilles, elle la trouve comment ?*

B : – *Elle la trouve superbe, très cool, pas mal.*

2.

1. Parce qu'il n'est pas bien habillé.

2. Il fait du 48 en veste et du 40 en pantalon.

3. Il est au grand-père de Gilles.

4. Parce qu'Aline travaille dans une galerie d'art.

5. Parce qu'elle est trop voyante.

Activité 18

1. C'est Éric. Il est inquiet car il n'est pas assez bien habillé.

2. C'est Éric. Il comprend Gilles : le costume est trop classique.

3. C'est Éric. Il n'est pas sûr d'être d'accord.

4. C'est encore Éric. Il demande à Gilles son avis.

Leçon 6 - Courses

Activité 1

1. chou, riz
2. fraises, prunes
3. pomme, lourd
4. mouton, jambon

Activité 6

- | | |
|--|----------------------|
| 1. C'est quatre-vingt-quinze centimes la bouteille. | c. 0,95 €/bt |
| 2. Ça coûte quatre euros cinq les cinquante centilitres. | a. 4,05 €/ 50 cl |
| 3. C'est seize euros quarante-six les trois fois cent cinquante grammes. | b. 16,46 €/3x150 g |
| 4. C'est une bouteille à douze degrés cinq. | e. bt 12,5° |
| 5. C'est huit euros quatre-vingts la bouteille de soixante-quinze centilitres. | d. 8,80 €/1 bt 75 cl |

Activité 7

1. Ce mois-ci, les produits en promotion chez Prixfrancs sont les boissons.
2. On peut découvrir les produits bretons parce que la Bretagne est « la région du mois » chez Prixfrancs ce mois-ci.
3. C'est bon pour la nature et pour la santé.
4. C'est la limonade, le thé glacé citron menthe, les crêpes au caramel et le cidre breton.

Activité 8

1. Les deux bouteilles coûtent 9,90 €, donc une bouteille coûte 4,95 €.
2. Ce n'est pas cher : ça coûte 2,90 € la bouteille.
3. Un paquet de crêpes sucrées coûte 2,18 €.
4. Dans un paquet, il y a 12 crêpes.
5. Dans un paquet, il y a 4 galettes.

Activité 9

un paquet de café
deux cent cinquante grammes de beurre
un pot de yaourt
une bouteille de limonade
une tranche de jambon

Activité 13

Réponses possibles

- A : – Qu'est-ce qu'il faut pour faire une bonne pizza ?
B : – Pour faire une bonne pizza, il faut des tomates, du fromage, du jambon et des olives.
- A : – Qu'est-ce qu'il faut faire un bon gâteau ?
B : – Pour faire un bon gâteau, il faut de la farine, des œufs, du sucre, des fruits, etc.
- A : – Qu'est-ce qu'il faut pour faire une fête avec des amis ?
B : – Pour faire une fête avec des amis, il faut apporter des plats, des boissons et de la musique.
- A : – Qu'est-ce qu'il faut pour aller à une soirée formelle ?
B : – Pour aller à une soirée formelle, il faut mettre un costume ou une robe.

Activité 14

Réponses possibles

- A : – Qu'est-ce qu'il faut acheter ?
B : – Il faut acheter un paquet de chips, un kilo de tomates, une bouteille de vin rouge, une bouteille de jus d'orange, un paquet de cinq saucisses et une baguette.
A : – Ça coûte combien, un kilo de tomates ?
B : – Ça coûte deux euros. Une bouteille de vin rouge, ça coûte combien ?
A : – Ça coûte quatre euros. Ça coûte combien, une bouteille de jus d'orange ?
B : – Ça coûte deux euros. Un paquet de cinq saucisses, ça coûte combien ?
A : – Ça coûte quatre euros cinquante. Et une baguette, ça coûte combien ?
B : – Ça coûte un euro. Au total, ça fait combien ?
A : – Ça fait treize euros cinquante (13,50 €).

Activité 15

- Oui, je peux t'aider.
- Oui, il m'écoute. / Oui, il nous écoute.
- Oui, elle m'écoute.
- Oui, je le trouve sucré.
- Oui, je les trouve bonnes.

Activité 16

Se termine par [ə] + consonne + [e]	Se termine par [ɛ] + consonne
prene <u>z</u> [pʁəne] achete <u>z</u> [aʃɛte] promene <u>r</u> [pʁɔməne] leve <u>r</u> [ləve] rappele <u>z</u> [ʁapɛle]	prennent [pʁɛn] achète [aʃɛt] promène [pʁɔməɛn] lève [ləv] rappelle [ʁapɛl]

Activité 17

1.

- 1 paquet de 500 g de farine
- 1 paquet de fraises
- 1 pack de 6 bouteilles de lait bio
- 1 morceau de 500 g de gruyère
- 1 camembert
- 1 kilo de bœuf
- 1 kilo de carottes
- 3 oignons
- 1 salade
- 2 bouteilles de bourgogne
- 1 litre de jus d'orange

2.

1. Il téléphone parce qu'il a oublié la liste des courses. Et donc, il ne sait pas ce qu'il faut acheter.
2. Parce que le beau-père de Didier mange beaucoup.
3. Il doit acheter du jus d'orange parce qu'elle ne boit pas d'alcool.
4. Il appelle parce qu'il a oublié sa carte bancaire et, donc, il ne peut pas payer.
- 5.

Plat : bœuf bourguignon + salade
Boisson : vin (bourgogne) et du jus d'orange
Fromage : gruyère et camembert
Dessert : gâteau aux fraises

Activité 18

1. C'est Didier. Il demande à sa femme d'être plus sérieuse.
2. C'est Didier. Il accepte.
3. C'est Didier. Il est d'accord pour prendre une salade.
4. C'est sa femme. Elle demande à Didier de prendre du vin.

Leçon 7 – Services

Activité 1

1. change, chèque
2. quatre, timbre
3. billet, bureau
4. secret, virement

Activité 6

1.b. – 2.a. – 3.d. – 4.e. – 5.c. – 6.f.

Activité 7

1. C'est en France.
2. Oui, il y a les « douanes et détaxes », et la « police aux frontières ».
3. Oui, les départs et les arrivées sont dans ce terminal.
4. Oui, on peut manger dans ce terminal (restauration rapide, sandwicherie, confiserie).

Activité 8

1. Elle est dans le hall des départs, en face des compagnies aériennes.
2. Il est dans le hall des arrivées, entre les distributeurs de boissons et le restaurant.
3. Il y en a trois : au milieu du hall, à côté de l'ascenseur ; près de la porte d'embarquement n°1, en face des bagages hors format ; et dans la zone internationale de livraison des bagages.
4. Il est au milieu du hall, à côté du bureau de change.
5. Il est dans le hall des arrivées, à côté des douanes.

Activité 9

Bureau de change : c'est pour changer de l'argent
Service bagages : c'est pour retrouver sa valise
Comptoir compagnies aériennes : c'est pour acheter un billet d'avion
Caisse parcs auto : c'est pour payer le parking
Douanes et détaxe : c'est pour faire la détaxe
Borne appel hôtel : c'est pour trouver un hôtel

Activité 13

Réponses possibles

1. A : – Ça prend combien de temps pour changer de l'argent ?
B : – Ça prend 2 minutes.
2. A : – Ça prend combien de temps pour envoyer un colis en Martinique ?
B : – Ça prend une semaine.
3. A : – Ça prend combien de temps pour aller à Paris depuis l'aéroport ?
B : – Ça prend 30 minutes.
4. A : – Il faut combien de temps pour faire un passeport ?
B : – Il faut un mois.

Activité 14

Réponses possibles

1. A : – On fait comment pour acheter un timbre ?
B : – Pour acheter un timbre, il faut aller à la poste.
2. A : – On fait comment pour retirer de l'argent ?
B : – Pour retirer de l'argent, il faut aller au distributeur automatique de billets (DAB).
3. A : – On fait comment pour imprimer des photos ?
B : – Pour imprimer des photos, il faut aller dans un magasin de photos ou commander sur internet.
4. A : – On fait comment pour acheter des médicaments ?
B : – Pour acheter des médicaments, il faut aller à la pharmacie ou dans un supermarché.
5. A : – On fait comment pour trouver un numéro de téléphone ?
B : – Pour trouver un numéro de téléphone, il faut chercher sur Internet.

Activité 15

1. Il faut 24 heures **pour** envoyer une lettre en express **de** Lille **à** Marseille.
2. Dans le centre-ville, on peut voyager **en** métro, **en** bus, **à** vélo ou **à** pied.
3. Vite ! Le train **pour** Tours part **dans** 10 minutes.
4. Dans ce magasin, on peut payer **par** carte, **en** espèces ou **avec** une carte sans contact.

Activité 16

Pas de nasalisation [in] / [an] / [ɔn]	Nasalisation [ɛ̃] / [ɑ̃] / [ɔ̃]
<u>son</u> ne – <u>don</u> ne – <u>pan</u> ne – <u>bon</u> ne – <u>conn</u> exion – mach <u>in</u> e – téléph <u>on</u> e –	<u>on</u> – <u>combien</u> – <u>comment</u> – <u>bon</u> – communication <u>on</u> – <u>com</u> posez – <u>connexi</u> on – <u>mont</u> ant – <u>mainten</u> ant – <u>incroy</u> able

Activité 17

1.

❶ Il faut passer sa carte ici.	❷ Il faut composer son code secret.
❸ Il faut appuyer sur la touche verte. / Il faut valider.	❹ Il faut indiquer combien de temps on veut utiliser ce service.

2.

1. Elle voudrait louer un Vélib'.
2. D'abord, il faut passer sa carte. Puis il faut choisir combien de temps on veut utiliser ce service. Après, il faut insérer une carte de paiement et composer son code secret. Enfin, il faut valider.
3. C'est possible pour un jour ou une semaine.
4. Parce qu'il n'a pas le temps et parce qu'elle n'est pas rapide.
5. À la fin, c'est bloqué.

Activité 18

1. C'est la femme, elle n'a pas besoin d'explications.
2. C'est l'homme, il laisse la femme utiliser le DAB.
3. C'est la deuxième femme, elle n'est pas contente.
4. C'est la deuxième femme, elle n'a pas le temps.

Leçon 8 - Logements

Activité 1

1. mer, faire
2. copain, maison
3. montagne, piscine
4. avec, hiver

Activité 6

1. Du 12 février au 13 mars : 12/02-13/03
2. Du 15 au 20 septembre : 15/09-20/09
3. Du 1^{er} juillet au 29 août : 01/07-29/08
4. Du 9 avril au 7 mai : 09/04-07/05
5. Les 2 et 3 novembre : 02/11-03/11

Activité 7

2. Un studio / un appartement ; toute l'année ; à la montagne.
3. Un bateau ; l'été seulement ; sur le port.

Activité 8

	Annonce 1	Annonce 2	Annonce 3
Prix	2 000-2 500 € par semaine	300-500 € par semaine	200 € par nuit, négociable
Pour qui	une famille	2 personnes	6 personnes
Surface / pièces	170 m ² , 4 chambres, salon, salle à manger	30 m ²	3 chambres, salon en U
Commodités	jardin, jeux pour les enfants	Cheminée. Balcon. Piscine dans la résidence	TV, jeux vidéos
Situation	800 m de la plage	5 min des pistes de ski, 10 min du centre-ville et des restaurants	8 minutes de la plage
Transports	15 min de la gare	bus au centre-ville	6 min de la gare

Activité 9

Réponses possibles

1. C'est une grande maison. Elle a 4 chambres, 2 salles de bains et 2 WC. Il y a des jeux pour les enfants. Il y a un grand jardin (450 m²). Elle n'est pas trop loin de la plage.
2. Il y a une cheminée et un balcon dans le studio. Une piscine dans la résidence. Il est tout près des pistes de ski.
3. C'est un bateau et pourtant il est grand : il a 3 chambres et 2 douches, un salon avec des jeux vidéo.

Activité 13

1. A : – Comment est l'appartement ?
B : – Il est bien situé, à cinq minutes de la plage à pied.
2. A : – Comment est la maison ?
B : – Elle est un peu chère : elle coûte 2 millions d'euros !
3. A : – Comment est le studio ?
B : – Eh bien, il n'est pas très grand : il fait 15 m².
4. A : – Comment est le jardin ?
B : – Il est agréable : il y a du soleil toute la journée.
5. A : – Comment est la maison ?
B : – Elle est très pratique : elle a trois salles de bains.
6. A : – Comment est la maison ?
B : – Elle est très grande : elle fait 300 m².

Activité 14

1. A : – Quand est-ce que c'est, le Nouvel An ?
B : – Le Nouvel An, c'est en hiver. C'est le 1^{er} janvier.
2. A : – Quand est-ce que c'est, la fête du travail ?
B : – C'est au printemps. C'est le 1^{er} mai.
3. A : – Quand est-ce que c'est, la fête de la Musique ?
B : – La fête de la Musique, c'est en été. C'est le 21 juin.
4. A : – Quand est-ce que c'est, la fête nationale française ?
B : – La fête nationale française, c'est en été. C'est le 14 juillet.

Activité 15

1. A : – Les vacances de la Toussaint, c'est de quand à quand ?
B : – C'est du samedi 19 octobre au lundi 4 novembre.
2. A : – Les vacances de Noël, c'est de quand à quand ?
B : – C'est du samedi 21 décembre au lundi 6 janvier.
3. A : – Le printemps, c'est de quand à quand ?
B : – C'est du 21 mars au 20 juin.
4. A : – L'hiver, c'est de quand à quand ?
B : – C'est du 21 décembre au 20 mars.

Activité 16

je vous appelle – elles vous intéressent – elle est réservée – les dernières semaines – juillet – semaine – problème – très agréable – des vélos – des promenades – vous êtes – sept – toilettes – une salle de séjour – une cuisine – une fête

Activité 17

1.

Maison de vacances à louer	
Localisation : à la sortie du village	Prix : 500 € / semaine
Caractéristiques : <ul style="list-style-type: none">• agréable• bien située• spacieuse	Type : Maison
Avec : <ul style="list-style-type: none">• un grand jardin• une piscine• des vélos• une connexion Internet	Nb personnes max. : 6-8 Nb de chambres : 3
	Pièces : 2 salles de bains avec toilettes, 1 salle de séjour, 1 cuisine séparée et 1 salon
	Disponible Du 15/07 au 31/07

2.

1. Elle voudrait louer la maison du 15 au 21 juillet.
2. On peut faire du vélo et des promenades à la campagne.
3. Elle veut venir avec son mari, ses trois enfants et les parents de son mari.
4. Pour son chien, parce qu'il aime courir.
5. Elle ne peut pas louer la maison parce qu'elle veut faire une grande fête pour son anniversaire de mariage et aussi parce qu'elle a un grand chien.

Activité 18

1. C'est la femme, elle dit qu'il n'y a pas beaucoup d'invités.
2. C'est M^{me} Martin, elle demande des précisions.
3. C'est M^{me} Martin, elle feint d'être très surprise.
4. C'est M^{me} Martin, elle est désolée.

Leçon 9 - Santé

Activité 1

1. chez, dents
2. jambe, tête
3. gorge, ventre
4. fumer, raison

Activité 6

1. a. Pour bien dormir le soir : || faites du sport. ||
2. b. Pour être en forme, | prenez du café. ||
3. b. Surtout, || ne mangez pas trop tard le soir | et ne regardez pas trop la télé. ||

Activité 7

1. C'est le docteur Louis Montagnier.
2. Il écrit pour les étudiants.
3. Il écrit (Il donne) des conseils.

Activité 8

1. Il ne faut pas regarder la télé après le dîner pour bien dormir.
2. Il faut faire du sport régulièrement pour être en forme.
3. Il faut faire du yoga le soir pour bien dormir.
4. Il ne faut pas manger tard le soir pour bien dormir.
5. Il ne faut pas faut pas toujours manger la même chose pour être en forme.

Activité 9

à faire	à ne pas faire
faire du sport régulièrement/le soir (natation ou yoga) prendre du café se promener dans un parc prendre trois repas par jour	regarder la télé après le dîner se lever trop tard boire plus de 3 cafés par jour manger toujours la même chose se coucher trop tard

Activité 13

Réponses possibles

1. Couche-toi tôt ce soir !
2. Lève-toi tôt, avant 7 heures !
3. C'est facile : habille-toi chic ! Mets un costume et une chemise blanche.

Activité 14

Réponses possibles

1. A : – Tu crois que je peux me promener dans ce quartier ?
B : – Non ! Ne te promène pas dans ce quartier. C'est dangereux.
2. A : – Tu crois que je peux me coucher à 1 heure ?
B : – Non ! Ne te couche pas 1 heure, tu as un examen demain !
3. A : – Tu crois que je peux me lever à midi demain ?
B : – Non ! Ne te lève pas à midi, nous sommes invités pour déjeuner demain !
4. A : – Tu crois que je peux porter un vêtement décontracté ?
B : – Non ! C'est un rendez-vous formel. Habille-toi chic !

Activité 15

Arriver à l'aéroport deux heures avant le départ → Enregistrement jusqu'à 30 minutes avant le vol.

Ne pas écrire sur les tables → Faisons attention au matériel de notre école !

Appuyer sur le bouton vert pour valider → Composez votre code puis entrez.

Ne pas se coucher tard → 8 heures de sommeil par jour minimum.

Activité 16

Le son [k] est écrit avec la lettre « c »	Le son [k] est écrit avec les lettres « qu » ou « q »
interact <u>ions</u> – <u>c</u> omme – é <u>c</u> outons – do <u>ct</u> eur – <u>c</u> ouche – <u>c</u> royez – Do <u>ct</u> – <u>c</u> onnaître – d' <u>acc</u> ord – <u>c</u> ourage – en <u>co</u> re	<u>qu</u> atre – <u>qu</u> and – <u>qu</u> inze – à <u>qu</u> elle heure – expl <u>iqu</u> ez

Activité 17

1.

1. C'est *L'Heure du docteur*.
2. Elle commence à 18 h 30.
3. Elles appellent pour parler de leurs problèmes.

2.

Emmanuelle	Problème : Elle a mal à la tête le matin quand elle se lève. Elle prend de l'aspirine, mais ça ne marche pas. Pourquoi : Elle ne dort pas assez. Conseil du docteur : Elle doit arrêter de regarder la télé tard le soir.
Gaël	Problème : Il aime une fille mais quand il est à côté d'elle, il a mal au ventre, il a chaud et il ne peut pas parler. Pourquoi : Il est timide. Conseil du docteur : Il doit l'inviter au cinéma par SMS.
Quentin	Problème : Le matin, en classe, il a envie de dormir et il ne peut pas travailler. Pourquoi : Il est stressé. Le soir, il pense à ses examens et il ne peut pas dormir. Conseil du docteur : Il doit arrêter de boire du café. Le soir, après le dîner, il doit sortir et faire une promenade. Enfin, avant de dormir, il doit boire une tisane.

Activité 18

1. C'est le docteur. Il réfléchit.
2. C'est Emmanuelle. Elle est très contente des conseils du docteur.
3. C'est le docteur. Il encourage Gaël.
4. C'est l'animateur. Il dit que l'émission est terminée.

Leçon 10 - Trajets

Activité 1

1. feu, sous
2. gauche, ligne
3. comment, souvent
4. jusqu'à, tourner

Activité 6

1. Il y a douze arrêts.
2. Rendez-vous à 13 heures...
3. C'est à droite.
4. Passe sous le pont.
5. C'est à 5-600 mètres.

Activité 7

	Qui ?	Qu'est-ce qu'il/ elle cherche ?	Moyen de locomotion
Message 1	Loïc	la boulangerie pour acheter du pain	à trottinette
Message 2	Mathilde	un DAB	à pied
Message 3	Laurent	l'appartement de Vincent	en métro

Activité 8

1. Pour apporter du pain chez Satoko. Il est invité.
2. Elle est sur le boulevard, 400 mètres avant la rue de Satoko, sur la droite après le pont.
3. C'est un « distributeur automatique de billets ».
4. C'est pour payer son repas.
5. Il est dans le métro.
6. Il habite à la station Colonel Fabien.

Activité 9



Activité 13

Productions libres

Activité 14

Réponses possibles

1. A : – Il faut combien de temps pour aller de chez toi à l'école ?
B : – En voiture, il faut 15 minutes.
2. A : – Il faut combien de temps pour aller de l'école au centre-ville ?
B : – À pied, il faut seulement 10 minutes. Ce n'est pas loin.
3. A : – Il faut combien de temps pour aller de l'école à la gare ?
B : – À pied, il faut 30 minutes. En bus, il faut 10 minutes.
4. A : – Il faut combien de temps pour aller de notre ville à Paris ?
B : – C'est loin. Il faut prendre l'avion. Il faut environ 10 heures.

Activité 15

1. A : – Comment on fait pour aller au stade de France ?
B : – Prends la ligne 11, direction Mairie des Lilas et descends à République. Puis, prends la ligne 5, direction Bobigny Pablo-Picasso. Descends au troisième arrêt, gare du Nord. Ensuite, prends le RER D direction Saint-Denis, c'est le premier arrêt.
A : – Merci.
2. A : – Comment on fait pour aller à la tour Eiffel ?
B : – Alors, c'est facile : prends la ligne 4, direction Porte de Clignancourt. Puis descends gare Montparnasse. Prends la ligne 6, direction Charles De Gaulle-Étoile et descends au 6^e arrêt. Marche ensuite jusqu'à la tour Eiffel. C'est là.
A : – Merci !

Activité 16

Le son [s] est écrit avec la lettre « s » ou « ss »	Le son [s] est écrit avec les lettres « c » ou « ç »	Le son [s] est écrit avec la lettre « t »
<u>s</u> ur – je <u>s</u> uis – je <u>s</u> ais – la <u>s</u> ortie – l' <u>ess</u> ence – en <u>s</u> uite – <u>s</u> upermarché – passe <u>s</u> e	qu'est- <u>c</u> e que tu fais ? – <u>c</u> 'est bien <u>ç</u> a ? – commen <u>ç</u> ée – l'essenc <u>e</u> – diffic <u>il</u> e – <u>c</u> entre-ville – <u>c</u> irculation – accid <u>en</u> t	direct <u>io</u> n – circula <u>ti</u> on

Activité 17

1.

1. Il va à une fête chez Mélanie.
2. Il est perdu et il ne sait pas comment on fait pour aller chez elle.
3. Il est sur l'autoroute, entre la sortie 20 et la sortie 21.
4. Elle regarde sur Internet.

2. (1)

- | | |
|---|------------------------------------|
| 1. Il faut prendre la sortie 21. | 6. passer le supermarché Leclerc |
| 2. prendre la direction du centre-ville | 7. continuer tout droit |
| 3. aller tout droit jusqu'au carrefour | 8. passer sous le pont |
| 4. tourner à droite au feu | 9. il ne faut pas tourner à gauche |
| 5. continuer tout droit | 10. il faut tourner à droite |

2. (2) *Réponses possibles*

- D'abord, il faut prendre la sortie 21. Et ensuite ?
- Ensuite, il faut prendre la direction du centre-ville. Et après ?
- Après, il faut aller tout droit jusqu'au carrefour.
- Oui, c'est ça. Puis, il faut tourner à droite au feu.

Activité 18

1. C'est Mélanie. Elle dit à Mickaël que c'est facile d'aller chez elle.
2. C'est Mickaël. Il confirme qu'il voit la sortie.
3. C'est Mélanie. Elle dit que ce n'est pas normal.
4. C'est Mickaël. Il dit que ça ne va pas.

Leçon 11 – Visites

Activité 1

1. heure, hors
2. lundi, musée
3. tarif, centimes
4. combien, monsieur

Activité 6

	+ Ø	+ mot commençant par une voyelle	+ mot commençant par une consonne
Exemple : deux	<i>ne se prononce pas</i>	<i>se prononce « z »</i>	<i>ne se prononce pas</i>
1. trois	ne se prononce pas	se prononce « z »	ne se prononce pas
2. six	se prononce « s »	se prononce « z »	ne se prononce pas
3. huit	se prononce « t »	se prononce « t »	ne se prononce pas
4. neuf	se prononce « f »	se prononce « v »	se prononce « f »
5. vingt	ne se prononce pas	se prononce « t »	ne se prononce pas

Activité 7

1. C'est une brochure du (sur le) musée du Louvre.
2. On peut voir des peintures et des statues.
3. C'est ouvert tous les jours excepté le mardi.
4. Ça coûte 15 ou 17 euros.

Activité 8

1. On peut visiter le musée jusqu'à 18h les lundis, jeudis, samedis et dimanches, et jusqu'à 21h45 les mercredis et vendredis.
2. Ça veut dire que le musée est ouvert la nuit.
3. Avec le billet plus cher, on ne fait pas la queue.
4. On peut visiter la collection permanente et les expositions temporaires.
5. Parce que le 1^{er} janvier, c'est le jour de l'an ; le 1^{er} mai, c'est la fête du travail ; le 25 décembre, c'est le jour de Noël.

Activité 9

Gratuité	À votre avis, pourquoi ?
<i>Exemple : les moins de 18 ans</i>	<i>Parce que les enfants doivent connaître la culture.</i>
1. Les jeunes de 18 à 25 ans résidents de l'Union Européenne	Parce qu'ils n'ont pas beaucoup d'argent.
2. Les enseignants	Parce qu'ils doivent connaître la culture.
3. Les artistes	Pour leur travail.
4. Les demandeurs d'emploi	Parce qu'ils n'ont pas de travail.
5. Les handicapés et leur accompagnateur	Parce que beaucoup de choses sont difficiles pour eux dans la vie.
6. Le 14 juillet	Parce que c'est la Fête Nationale.

Activité 13

Réponses possibles

1. – Elle ferme à 18 h 30.
2. – Le samedi, elle ouvre à 8 h 30.
3. – Non, ce n'est pas possible parce qu'elle est fermée. Elle ferme à 12 h 30 et elle ouvre à 14 h.
4. – On ne peut pas aller à la poste le dimanche, parce qu'elle est fermée.

Activité 14

1. La boulangerie est ouverte le dimanche matin.
2. Le supermarché est ouvert du lundi au samedi.
3. La banque est ouverte le samedi de 9h à 13h.
4. Les magasins sont fermés le 1^{re} janvier.

Activité 15

Réponses possibles

- A : – À quelle heure est-ce que le magasin ferme le samedi ?
B : – Le samedi, le magasin ferme à 20 heures.
- A : – De quelle heure à quelle heure est-ce que le magasin est ouvert le jeudi ?
B : – Le jeudi, le magasin est ouvert de 9 heures à 20 heures.
- A : – Le magasin est ouvert jusqu'à quelle heure le lundi ?
B : – Le lundi, le magasin est ouvert jusqu'à 20 heures.
- A : – Est-ce que le magasin est ouvert le dimanche ?
B : – Non, le dimanche, le magasin est fermé.
- A : – Excusez-moi, le magasin ferme à quelle heure ?
B : – Le magasin ferme dans 30 minutes, à 20 heures !


Activité 16

Accent aigu « ´ »	Accent grave « ` »	Accent circonflexes « ^ »
é <u>c</u> oute – id <u>é</u> e – cé <u>l</u> èbre – c'est ferm <u>é</u> – é <u>g</u> lise – ch <u>é</u> rie – mus <u>é</u> e – ré <u>u</u> duction – é <u>t</u> udiant	jusqu' <u>à</u> – tr <u>è</u> s – cé <u>l</u> èbre – probl <u>è</u> me – c'est- <u>à</u> -dire – cet apr <u>è</u> s-midi – j' <u>é</u> spère	bien s <u>û</u> r – s' <u>arr</u> êter – s'il vous pla <u>ît</u>

Activité 17

1.
 1. Ils viennent de Marseille.
 2. Ils restent un jour.
 3. Ce n'est pas possible parce que le musée est fermé aujourd'hui.
 4. La cathédrale est fermée cet après-midi parce qu'il y a une cérémonie.
 5. Ils n'ont pas de chance parce que le musée du Louvre est fermé, la cathédrale Notre-Dame est aussi fermée et il pleut.

2.

Horaires	Fréquence	Dernier bus	Durée du tour
9 h 30 → 20 h 30	toutes les 10 mins	18 h 30	2 heures
Circuit Paris Grand Tour			
Sites : <i>Opéra Garnier</i> – musée du Louvre – Notre-Dame – musée d’Orsay – place de la Concorde – Arc de Triomphe – Tour Eiffel			
		Tarifs Adultes : 31 € Étudiants : 26 € Enfants : 16 € Enfants (0 à 4 ans) : gratuit	

A : – De quelle heure à quelle heure est-ce qu’on peut faire le tour ?

B : – On peut le faire de 9 h 30 à 18 h 30.

A : – Il y a beaucoup de bus ?

B : – Oui, il y a un bus toutes les 10 minutes.

A : – À quelle heure part le dernier bus ?

B : – Il part à 18 h 30.

A : – Combien de temps dure le tour ?

B : – Il dure 2 heures.

A : – Quels sites est-ce qu’on peut voir ?

B : – On peut voir l’opéra Garnier, le musée du Louvre, Notre-Dame, le musée d’Orsay, la place de la Concorde, l’Arc de Triomphe et la tour Eiffel.

A : – C’est combien, un ticket adulte ?

B : – C’est 31 euros.

Activité 18

1. C’est Florian. Il pense qu’ils n’ont vraiment pas de chance.
2. C’est Adeline. Elle demande à l’agente d’expliquer le problème.
3. C’est Adeline. Elle trouve que c’est une bonne idée.
4. C’est Florian. Il demande combien ça coûte.

Leçon 12 – Vacances

Activité 1

1. si, chaud
2. neige, monde
3. bronze, fraîche
4. vacances, super

Activité 6

1. C'était bien.
2. C'est en été.
3. C'était à la plage.
4. Il fait très chaud.
5. Il y avait Romaric avec nous.

Activité 7

	Quoi ?	Quand ?	Où ?
Exemple	<i>Elle passe une semaine de vacances.</i>	<i>du 10 au 16 août</i>	<i>à Nice</i>
1	ils dînent dehors	souvent	dans un restaurant ou café du vieux Nice
2	ils sont allés se baigner	hier matin	à la plage
3	ils ont joué à la pétanque	l'après-midi	sur la place
4	elle a rencontré un garçon	le soir	en boîte de nuit

Activité 8

1. Les cafés niçois ont de belles terrasses. C'est bien pour manger dehors.
2. Elle est allée se baigner et elle a bronzé. La mer était belle.
3. Sur la place, il y avait des jeunes et des personnes âgées. Ils ont joué à la pétanque.
4. Elle est allée en boîte de nuit. Avec ses amis.
5. Elle a rencontré un garçon. Il est très gentil.

Activité 9

Qu'est-ce que Leila fait ?	Dans quelle partie de la carte postale ?
<i>Exemple :</i> <i>Elle dit où et quand elle écrit cette carte.</i>	<i>Nice, le 13 août 2019</i>
1. Elle salue Marion.	Chère Marion, Tu vas bien ? Moi, ça va.
2. Elle dit où elle est en vacances et où elle habite.	Je passe une semaine de vacances à Nice [...] dans le vieux Nice.
3. Elle donne une description du quartier et donne son avis.	C'est un ancien quartier du centre-ville [...] C'est très agréable !
4. Elle raconte une journée.	Hier matin, [...] en boîte de nuit.
5. Elle raconte un événement spécial.	Et tu sais quoi ? [...] Il s'appelle Anthony...
6. Elle dit au revoir.	On se voit bientôt [...] Je t'embrasse.

Activité 13

1. A : Qu'est-ce qu'elle a fait ? → B : Elle a fait les courses.
2. A : Qu'est-ce qu'il a fait ? → B : Il a mangé du chocolat.
3. A : Qu'est-ce qu'ils ont fait ? → B : Ils ont acheté une nouvelle voiture.
4. A : Qu'est-ce qu'il a fait ? → B : Il a regardé la télévision.

Activité 14

1. Elle est allée à la piscine.
2. Ils sont allés au supermarché.
3. Il est allé à la montagne.
4. Ils sont allés au cinéma.

Activité 15

Réponses possibles

1. A : – Tu es allé(e) au restaurant cette semaine ?

B : – Oui, je suis allé(e) au restaurant. J'ai mangé des moules frites avec de la bière. C'était très bon !

2. A : – Tu es allé(e) en vacances cette année ?

B : – Oui, je suis allé(e) en Corse. Je suis allé(e) à Ajaccio et à Bastia. C'était magnifique !

3. A : – Tu as étudié le français cette année ?

B : – Oui, j'ai étudié le français avec *Interactions 1* et *Interactions 2*... Ce n'était pas difficile et c'était super intéressant !

Activité 16

Le son [o] est écrit avec les lettres « au » ou « eau »	Le son [u] est écrit avec les lettres « ou »	Le son [E] est écrit avec les lettres « ai »	Le phonème [wa] est écrit avec les lettres « oi »
ch <u>au</u> d – <u>beau</u> – pe <u>au</u> – <u>beau</u> coup – oise <u>au</u> x	<u>to</u> us les <u>jo</u> urs – beau <u>cu</u> up – mou <u>ou</u> ches – mou <u>ou</u> stiques – <u>so</u> uvent	é <u>ai</u> t – <u>fa</u> isait – <u>av</u> ait – <u>co</u> nn <u>ai</u> s – <u>sa</u> is – <u>vr</u> aiment	<u>to</u> i – <u>so</u> ir – <u>fr</u> oid – <u>oi</u> seaux – <u>qu</u> oi

Activité 17

1.

A : – Où est-ce que Manon est allée en vacances ?

B : – Elle est allée à la montagne, dans les Pyrénées. Et Alyssa ?

A : – Elle est allée à la mer, à l'île de Ré.

A : – Dans quel type de logement est-ce que Manon est restée ?

B : – Elle a fait du camping. Et Alyssa ?

A : – Elle était dans une maison de vacances.

A : – Il faisait quel temps dans les Pyrénées ?

B : – Il faisait chaud. Et à l'île de Ré, quel temps il faisait ?

A : – Il faisait beau et chaud.

A : – Qu'est-ce que Manon a fait comme activités ?

B : – Elle a fait des randonnées, des pique-niques avec ses amis et elle a lu des livres le soir dans la tente. Et Alyssa ?

A : – Alyssa, elle, est allée à la plage. Elle a fait du surf, des promenades à vélo dans l'île et elle a visité la Rochelle.

A : – Comment étaient les vacances de Manon ?

B : – C'était génial.

A : – Les vacances d'Alyssa aussi.

	Manon	Alyssa
Destination de vacances	à la montagne, dans les Pyrénées	à la mer, à l'île de Ré
Type de logement	dans une tente	dans une maison de vacances.
Temps	chaud	beau et chaud
Activités	des randonnées, des pique-niques avec les amis, lire un livre le soir dans la tente	la plage, du surf, des promenades à vélo dans l'île, visite de la Rochelle
Impression générale	c'était génial	c'était génial

2.

1. Elle est rentrée de vacances hier soir.
2. Elle pense qu'il fait froid.
3. Elle pense qu'il y a du vent.
4. Parce qu'elle pense qu'il y a trop de monde.
5. Parce qu'elle pense qu'il y a des mouches et des moustiques.

Activités 18

1. C'est Alyssa. Elle est aussi très surprise.
2. C'est Manon. Elle n'aime pas les villes en été.
3. C'est Manon. Elle dit à Alyssa qu'elle ne connaît pas la montagne.
4. C'est Alyssa. Elle ne fait jamais de camping.

4. PRÉPARATION AU DELF A1 - CORRIGÉS

UNITÉ 1

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 6

Image B : message 3

Image C : message 4

Image D : message 5

Image E : message 2

Image F : message 1

Exercice 2

1. Les auditeurs écrivent au docteur parce qu'ils sont fatigués le matin. / Ils écrivent au docteur pour être plus en forme.
2. Il conseille de ne pas se coucher tard / après-miduit, et il conseille de marcher tous les jours.
3. D'après le docteur, marcher, c'est bon pour les jambes et pour bien dormir le soir.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. Il devient roi des Belges le 21 juillet 2013.
2. Aujourd'hui, sa sœur a 57 ans et son frère a 56 ans (âges à adapter selon la date de la réponse).
3. Philippe de Belgique parle 4 langues : le néerlandais, le français, l'allemand, et l'anglais.
4. Ses enfants ont : 18 ans pour Elisabeth, 16 ans pour Gabriel, 14 ans pour Emmanuel et 11 ans pour Eléonore (âges à adapter selon la date de la réponse).
5. Les passions du roi des Belges sont l'histoire, la philosophie, et le sport - la course à pied (au moins 2 éléments de réponse pour avoir les points).

Exercice 2

1. Il est à Rouen. / Il est situé à Rouen.
2. Il veut savoir les horaires de la salle de sport.
3. Oui, on peut nager dans cet hôtel, il y a une piscine.
4. La salle de sport ouvre à 7h00 le matin.
5. Oui, on peut aller à la piscine après 20h00 le dimanche, elle est ouverte jusqu'à 22h00.
6. Pour réserver un massage, on peut téléphoner au 02 35 14 50 70 ou envoyer un email à spa@hotelsparouen.com

Partie 3 : Production écrite

Exercice 1 : exemple de production possible par un apprenant

Répondez à ce questionnaire sur vos pratiques sportives.

TOP BIEN-ÊTRE

Centre de remise en forme

NOM : *Rousseau*

TELEPHONE : *06 12 33 94 73*

PRENOM : *Martin*

E-MAIL : *RMartin@orange.fr*

→ Quelles sont vos activités sportives préférées ?

Le football et le tennis.

→ Est-ce que vous pratiquez une activité sportive régulièrement ? À quel rythme ?

Oui, (je pratique) le tennis. Une fois par semaine.

→ Pourquoi vous voulez faire du sport ?

Pour être en bonne santé.

→ Vous êtes libre quels jours et à quelle heure pour venir au Club ?

Le lundi et le jeudi à 18h00 et le samedi de 14h00 à 16h00.

Exercice 2 : exemple de production possible par un apprenant

Vous écrivez à un(e) ami(e) qui va venir passer une semaine de vacances chez vous. Vous lui expliquez les habitudes de la famille et le rythme de vie de chacun.

(20 mots)

De : *Bernard Martin*

Objet : Bienvenue à la maison !

Cher Antoine,

Tu arrives bientôt pour les vacances. Alors, je t'explique nos habitudes.

Nous nous levons tard, à 10h00. L'après-midi, mes parents font la sieste de 14h à 15h et moi, je fais du surf. À 18h, on se retrouve pour l'apéritif !

À bientôt,

Bernard

UNITÉ 2

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 5

Image B : message 2

Image C : message 3

Image D : message 6

Image E : message 4

Image F : message 1

Exercice 2

1. La Savoie est située en France, près de la Suisse et de l'Italie.
2. Oui, on mange de la fondue au fromage en Italie aussi.
3. Il y a trois fromages dans la fondue savoyarde.
4. On mange du pain avec la fondue savoyarde.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. Parce qu'ils sont invités à un cocktail.
2. Elle veut préparer une pissaladière.
3. Jonathan doit faire les courses pour le déjeuner.
4. Il peut acheter de la limonade.
5. Image C

Exercice 2

1. Elle est à Nice, dans une boutique en soldes.
2. La maman de Virginie veut un nouveau sac à main, et Virginie aussi.
3. Elle trouve le sac blanc et le sac rouge modernes.
4. La maman préfère le sac noir.
5. Virginie achète le sac noir, le sac jaune et le sac rouge.
6. En tout, elle paye 75 € (25 € + 25 € + 25 €).

Partie 3 : Production écrite

Exercice 1 : exemple de production possible par un apprenant

Répondez à ce questionnaire sur vos habitudes de consommation.

Lisez le document et répondez aux questions.

INFO CONSO	
NOM : <i>Legendre</i>	TÉLÉPHONE : <i>07 94 96 47 68</i>
PRÉNOM : <i>Stéphane</i>	E-MAIL : <i>stephane_legendre@numericable.fr</i>
• Qu'est-ce que vous prenez au petit-déjeuner ? <i>Des céréales et un café noir.</i>	
• Quel est votre plat préféré ? <i>La tartiflette.</i>	
• Quel genre de boisson est-ce que vous aimez ? <i>Les jus de fruits et la bière.</i>	
• Est-ce que vous mangez beaucoup de pain ? <i>Non, pas beaucoup.</i>	
• Est-ce que vous achetez souvent du vin ou du fromage ? <i>De temps en temps.</i>	

Exercice 2 : exemple de production possible par un apprenant

Votre classe de français organise un dîner de Noël. Vous écrivez dans le groupe de discussion de la classe pour expliquer ce que vous voudriez apporter. (20 mots)

Bonjour à tous,

Est-ce que vous aimez les fruits de mer ? Pour le dîner de Noël, j'apporte des huîtres.

À demain !

Damien

UNITÉ 3

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 6

Image B : message 1

Image C : message 5

Image D : message 4

Image E : message 2

Image F : message 3

Exercice 2

1. Elle veut acheter des timbres en ligne/sur Internet.
2. C'est www.laposte.fr
3. Ça prend deux jours.
4. Ça prend juste un jour.
5. C'est treize euros et quatre-vingt-douze centimes (13,92 euros).

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. Elle voudrait aller chez ses grands-parents du 20 au 30 juillet.
2. Parce qu'il y a juste une chambre d'ami chez ses grands-parents.
3. Parce que ses grands-parents ont une grande tente pour quatre personnes.
4. Parce que son grand-père prend la voiture pour aller à son rendez-vous chez le médecin.
5. Il faut prendre le bus 21, puis il faut marcher 3 minutes.

Exercice 2

1. Il faut réserver pour faire du yoga, du tennis et du ping-pong.
2. On peut faire du yoga de 10h à 12h.
3. On peut faire du tennis une heure par jour.
4. On peut danser le vendredi soir.
5. Une semaine coûte mille cinq cents euros (1 500 euros).

Partie 3 : Production écrite

Exercice 1 : exemple de production possible par un apprenant

Répondez au questionnaire.

ENQUÊTE
Votre santé et vous

Répondez à ces questions pour recevoir nos conseils.

1. MON PROFIL

- Je suis : un homme une femme
- Mon âge : *54 ans.*

2. MON RYTHME DE VIE

- Je le lève à *7h30.*
- Je me couche à *23h30.*
- Je dors 8 heures par jour.

3. LE SPORT ET MOI

- Je fais *du pilates.*
- Quand : *le mardi et le vendredi soir.*
- Je fais du sport 4 heures par semaine.

Exercice 2 : exemple de production possible par un apprenant

Vous allez bientôt en vacances en France. Vous écrivez dans un forum pour demander des conseils sur votre voyage. Dans votre message, indiquez vos dates de départ et d'arrivée, le nombre de personnes qui voyagent (adultes et enfants) et le type de logement que vous voulez. (20 mots).

Bonjour,

Je vais en vacances en France avec ma famille du 20 mai au 3 juin prochain. Nous sommes deux adultes et deux enfants. Nous aimons faire du camping. Où est-ce que nous pouvons aller ?
Merci.

UNITÉ 4

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

- Image A : message 5
- Image B : message 3
- Image C : message 6
- Image D : message 2
- Image E : message 4
- Image F : message 1

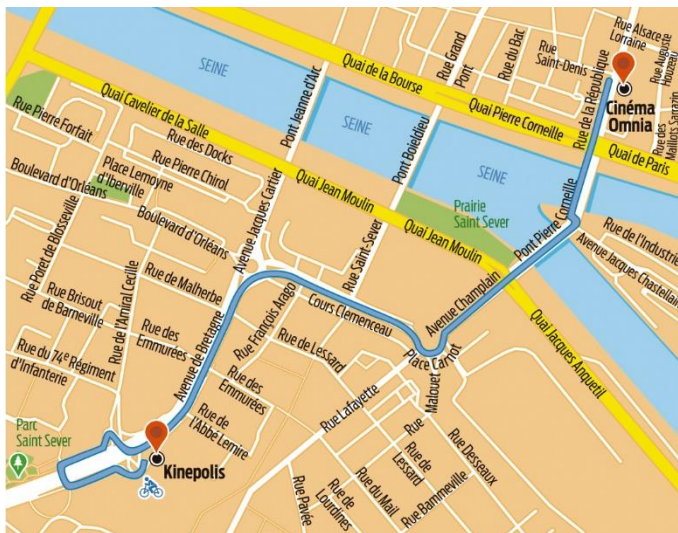
Exercice 2

1. la peinture
2. à Giverny
3. 45 min (trois quart d'heures)
4. de fin mars à fin octobre
5. dans des hôtels

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. au cinéma
2. à vélo
3. devant le cinéma
- 4.



Exercice 2

1. Paul est en vacances à Uzès mais Marion travaille (il écrit « travailler au mois d'août, c'est terrible »).
2. Il fait beau et il fait (très) chaud.
3. Il aime aller à la piscine et manger des bonnes choses au marché traditionnel.
4. Il a visité le Jardin médiéval et le musée des bonbons Haribo.
5. Non, il n'aime pas la musique électronique, il trouve ça bruyant.

Partie 3 : Production écrite

Exercice 1 : exemple de production possible par un apprenant

Répondez à ce questionnaire sur vos vacances.

<p style="text-align: center;">Hôtel de Val d'Isère Votre station de skis 3 étoiles <i>Enquête de satisfaction</i></p> <p>Dates de votre séjour : du <i>15 juillet</i> au <i>22 juillet</i> Nombre d'adultes et d'enfants : <i>2 adultes et 3 enfants</i></p> <p>LE LOGEMENT Très mauvais ★☆☆☆☆ Très bien • Commentaire / opinion : <i>Les chambres étaient sombres, très bruyantes et c'était cher.</i></p> <p>LE RESTAURANT DE L'HÔTEL Très mauvais ★★★★★ Très bien • Commentaire / opinion : <i>Les plats étaient bons et ce n'était pas cher.</i></p> <p>LES ACTIVITÉS Très mauvais ★★★★★ Très bien • Commentaire / opinion : <i>Les randonnées étaient super mais le festival de musique... bof.</i></p>

Exercice 2 : exemple de production possible par un apprenant

Vous êtes en vacances.

Vous racontez ce que vous faites sur un réseau social.

Parlez de vos activités, du temps, de la nourriture et donnez votre opinion.

(20 mots)

Salut Alban,

Je suis vacances à Biarritz.

Ici, il y a du soleil, la mer, il fait beau et je fais du surf !

On mange des spécialités locales. J'adore les gâteaux basques. Est-ce que tu connais ?

Le Sud-Ouest est magnifique !

Bises

Jérôme