

INTERACTIONS 1

MÉTHODE DE FRANÇAIS



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 POUR LA CLASSE.....	13
L'interaction orale	13
Activité 1 : Échauffement – prononciation.....	13
Activité 2 : Développement de la compétence communicative (1).....	14
Activité 3 : Développement de la compétence communicative (2) au travers d'échanges dialogués.....	17
Activité 4 : Systématisation à l'oral.....	23
Activité 5 : Réemploi des compétences d'interactions à l'oral.....	24
La compréhension et l'expression écrites.....	25
Activité 6 : Échauffement – lecture à voix haute	25
Activité 7 : Découverte et compréhension globale d'un document écrit.....	27
Activité 8 : Lecture et compréhension écrite détaillée.....	28
Activité 9 : Approfondissement formel et informationnel.....	29
Activité 10 : Écriture	30
Activité 11 : Dictée d'un message en contexte	31
Activité 12 : Expression écrite communicative	32
Activités 13, 14 et 15 : Grammaire.....	33
La compréhension et l'expression orales	34
Activité 16 : Échauffement – discrimination auditive.....	34
Activité 17 : Écoute d'un document vidéo/audio et compréhension orale	35
Activité 18 : Repérage de façons de dire.....	36
Activité 19 : Pratique d'actes de parole secondaires	37
Activité 20 : Tâche finale en situation	38
Les projets.....	39
Conseil pour la gestion des <i>grands groupes</i>	42
3. CORRIGÉ DES ACTIVITÉS.....	43
4. PRÉPARATION AU DELF A1 - CORRIGÉS	85

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

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 son terme du point de vue de la stratégie d'enseignement/apprentissage. En contrepoint de

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.

« 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 A1.1 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.

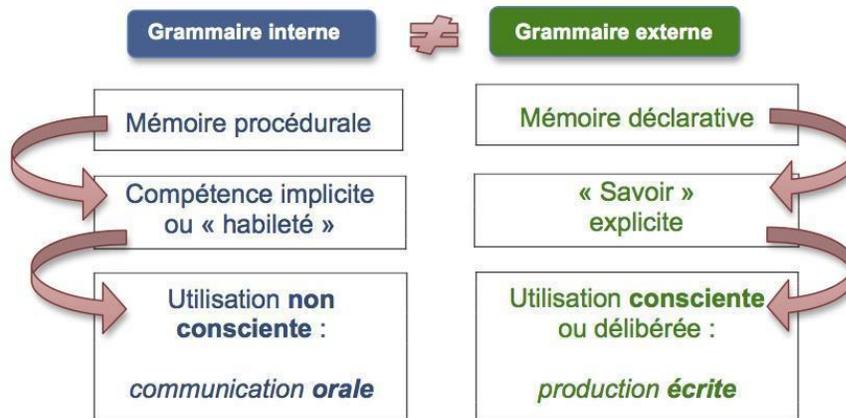
Des bases de prononciation – cette « grammaire de l'oral » – et de graphie, sont indispensables à plus d'un titre. Non seulement sont-elles bien évidemment nécessaires à la fluidité de la communication et essentielles pour comprendre ce qu'a dit/écrit l'autre, mais surtout, elles impliquent une profonde 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 « Rencontres » permettra de travailler la prise de contact et l'échange de coordonnées, l'unité « Envies » l'expression des goûts, habitudes et souhaits, l'unité « Endroits » celle des lieux et des déplacements, et enfin l'unité « Rendez-vous » permettra de s'interroger sur les horaires et de faire des propositions.

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 véritable compétence de communication, selon les principes de la perspective actionnelle ;

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

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 1 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.

Pages d'interaction orale

Leçon 1 • Contacts

S'échauffer

(1) Répétez après votre professeur.
 (2) Écoutez l'enregistrement et entourez ce que vous entendez.

Échanger

(1) Répondez au professeur. (2) Puis, interrogez-vous avec le vocabulaire.

Exemple:
 - Comment vous appelez-vous ? / Tu l'appelles comment ?
 - Vous habitez où ? / Tu habites où ?

J'habite à Paris. J'habite à côté de Paris. Je m'appelle Julie.

Écoutez et imitez.

Bonjour Madame. Bonjour Monsieur. Salut. Tu l'appelles comment ? Julie. Et toi ? Je m'appelle Jean Moreau. Et vous, comment vous appelez-vous ? Moi, c'est Alexandre. Tu habites où, Alexandre ? Moi, c'est Isabelle Martin, enchantée. J'habite à côté de l'université.

12 douze

Prononciation

Développement de la compétence communicative

Développement de la compétence communicative au travers d'échanges dialogués

Interaction orale

À vous de jouer

4 Interrogez-vous à partir des images.

Exemple:
 A: - Il s'appelle comment ?
 B: - Il s'appelle Arthur.
 A: - Et il habite où ?
 B: - Il habite à Strasbourg.
 A: - Merci

5 Jouez les scènes.

13 treize

Systématisation à l'oral

Réemploi des compétences d'interactions à l'oral

Pages de compréhension et d'expression écrites

Leçon 1 • Contacts

S'échauffer

1. Écoutez, notez les groupes de syllabes comme dans l'exemple puis lisez à voix haute.

Le groupe rythmique

→ Exemple :
Bonjour Madame, je suis ravi de faire votre connaissance.

- Bonjour.
- Bonjour Monsieur.
- Bonjour Monsieur, ravi de vous connaître.
- Bonjour Monsieur, ravi de faire votre connaissance.

Lire

2. Repérez puis répondez.

→ Exemple :
Qui est nouveau dans le quartier ?
 Julie Christophe Sophie

- Où habite à Grenoble ?
 Alexandre Julie Christophe
- Qui est nouveau dans la classe ?
 Christophe Camille Julie

3. Lisez puis répondez.

→ Exemple :
A : - Il habite où, Alexandre ?
B : - Il habite à Grenoble.

- Elle habite où, Julie ?
- Sophie habite dans le quartier de Christophe ?
- Il habite où, Christophe ?
- Qui est Monsieur Dujardin ?

4. Remettez ce dialogue dans l'ordre.

a. J'habite à côté de l'université.
Et toi, Arthur ?
b. Bonjour, Manon ! Moi, c'est Arthur.
c. et je suis nouvelle dans la classe.
d. À côté de l'université ? Moi aussi !
e. Bonjour ! Je m'appelle Manon.
f. Moi aussi, je suis nouveau.

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

Compréhension et expression écrites



Écriture

10 (1) Lisez. (2) recopiez puis (3) comparez avec votre voisin.

Elle s'appelle *En* Dujardin. Elle habite à Paris, dans le quartier latin. Elle est nouvelle dans la classe.



Dictée

11 (1) Écoutez et (2) écrivez.



Dictée d'un message en contexte

Rédiger

12 (1) Interrogez votre voisin pour compléter sa fiche, puis (2) présentez-le à un autre groupe. (3) Écoutez les présentations des autres étudiants et complétez deux autres fiches.

Mon voisin

Nom _____

Prénom _____

Ville _____

Lecture à voix haute

Découverte et compréhension globale d'un document écrit

Lecture et compréhension écrite détaillée

Approfondissement formel et informationnel

Expression écrite communicative

14 quatorze

quatre 15

Leçon 1 • Contacts

Grammaire

Les prénoms masculins et féminins

> Observez :

A : - Je m'appelle Christophe. Je suis nouveau dans la classe. Enchanté !

B : - Enchantée, Christophe. Moi, c'est Julie. Moi aussi, je suis nouvelle dans la classe.

13 Classez ces prénoms, comme dans l'exemple.

Alexandre - Julie - Jean - Michelle - Samira - Léo - Jeanne - Léa - Stéphanie - Nicolas - Julien - Stéphane

> Exemple :

A : - Alexandre, c'est masculin, non ?

B : - Oui, c'est ça.

Masculin	Féminin
Alexandre	

L'accord du féminin

> Observez :

A : - Bonjour, je m'appelle Jean Moreau. Vous êtes nouvelle dans le quartier ?

B : - Oui. Je m'appelle Isabelle Martin. Je suis ravie de faire votre connaissance.

A : - Enchanté, Isabelle.

Règle n° 1

• **Accord du féminin**

Masculin	Féminin : « -e »
Il est enchanté [ɑ̃ʃɑ̃tɛ]	Elle est enchantée [ɑ̃ʃɑ̃tɛ]
Il est ravi [savi]	Elle est ravie [savi]

⚠ Attention : Michel est nouveau [nuvo] et Camille est nouvelle [nuvɛ].

14 Complétez puis vérifiez.

1. Julie : « Enchant_____ ».
2. Alexandre : « Enchant_____ ».
3. Monsieur Martin → Madame Durand : « Ravi... de faire votre connaissance ».
4. Madame Durand → Monsieur Martin : « Ravi... de faire votre connaissance ».

La conjugaison des verbes en « -er »

> Observez :

Alexandre : Sophie : Moi, je m'appelle Alexandre. Et toi, tu t'appelles comment ?

M^{me} Martin : M. Moreau : Excusez-moi, comment vous appelez-vous ?

Julie : Aramis : Elle est nouvelle dans la classe, non ? Elle s'appelle comment ? Sophie ?

Règle n° 2

• **Conjugaison des verbes en « -er »**

Habiter	S'appeler
J'habite à Lille.	Je m'appelle Isabelle.
Tu habites où ?	Tu t'appelles comment ?
Il habite à Paris.	Il s'appelle Jean Moreau.
Elle habite à côté de Marseille.	Elle s'appelle Julie.
Vous habitez où ?	Comment vous appelez-vous ?

je / il / elle → -e [.]
tu → -es [.]
vous → -ez [e]

15 Complétez puis vérifiez.

1. Je m'appell_____, _____ et j'habit... à _____
2. Il s'appell_____. Éric.
3. Elle s'appell_____. Sophie.
4. Tu t'appell_____ comment ?
5. Vous vous appel_____. Christophe ?

16

seize

Grammaire

Grammaire

Grammaire

Page de compréhension et d'expression orales

Compréhension et expression orales

S'échauffer

16 Prononcez, puis écoutez et répétez. 🗣️ 🔊 11

[p]	[t]	[k]	
[b]	[d]	[g]	
[m]	[n]	[ŋ]	
[f]	[s]	[ʃ]	
[v]	[z]	[s]	
[l]		[ø]	

> Exemple :
 [p] + [a] = [pa] ; [p] + [i] = [pi] ...
 [t] + [a] = [ta] ; [t] + [i] = [ti] ...
 [k] + [a] = [ka] ; [k] + [i] = [ki] ...

Discrimination auditive

Repérer

17 Regardez la vidéo et répondez. 🗣️ 📺 1

On se tutoie ?

1. Vous entendez quoi ?
- Christophe
 - Sylvie
 - Bonjour Christophe.
 - Et vous, ça va ?
 - Pas bien.
 - Je vous présente Sophie.
 - Bonne journée !
 - Christian
 - Sophie
 - Bonsoir Christophe.
 - Et toi, ça va ?
 - Pas mal.
 - Je te présente Sophie.
 - Bonne soirée !

2. Dites qui c'est et épelez son prénom.

> Exemple :
 A : - Sur la photo 1, c'est qui ?
 B : - C'est Éric.
 A : - Ça s'écrit comment, Éric ?
 B : - É accent aigu-R-I-C.



Écoute d'un document vidéo/audio et compréhension orale

18 Qui le dit ? Qu'est-ce que ça veut dire ? 🗣️ 📺 1

> Exemple :
 - Oui dit « Pas mal... » ? Qu'est-ce que ça veut dire ?
 - C'est Éric. Ça veut dire « ça va bien ».

1. « Tiens, bonjour, Sophie ! »
2. « Ah bon ! »
3. « Sophie, on se tutoie ? »
4. « Avec plaisir ! »

Repérage de façons de dire

À vous de jouer

19 Rejouez les scènes. 🗣️ 📺 1a-d

Présenter quelqu'un / saluer / prendre congé

- 1 A : - Bonjour Christophe ! Comment allez-vous ?
 B : - Bonjour Éric. Très bien, merci. Et vous, ça va ?
 A : - Pas mal.
- 2 A : - Salut Maxime, ça va ?
 B : - Ça va, et toi ?
 A : - Christophe, je vous présente Sophie, notre nouvelle voisine.
 B : - Ah bon ! Enchanté, Sophie.
- 3 A : - Ah bon ! Enchanté, Sophie.
 B : - Ah bon ! Enchanté, Sophie.
- 4 A : - À bientôt Éric. Au revoir Maxime. Bonne journée !
 B : - Oui, à bientôt, Christophe.

Pratique d'actes de parole secondaires

20 En situation. 🗣️ 📺



Tâche finale en situation

2. PRISE EN MAIN DES 20 ACTIVITÉS POUR LA CLASSE

Dans cette deuxième partie du guide pédagogique, une présentation générale de chacune des activités des leçons est présentée à partir des 4 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 A1.1, qui est celui d'*Interactions 1*, sont ici passées en revue les difficultés majeures posées par la prononciation des phonèmes du français tels qu'ils apparaissent dans la langue parlée.

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. Pour cela, on pourra également faire (re)faire quelques vocalises, sur la base du trapèze vocalique simplifié de l'activité n° 1 de la leçon 1, ou des enchaînements de « mots sonores » (ils n'ont pas besoin d'avoir du sens, à ce stade), afin d'échauffer l'appareil vocal et de créer un état d'esprit favorable à ce qui va être travaillé ensuite, par les apprenants entre eux, durant l'activité n° 1.

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 1* 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 les phénomènes sonores à repérer et à produire : tout d'abord, après avoir invité les apprenants à bien l'écouter, l'enseignant lira l'ensemble des éléments sonores introduits (d'abord en ligne, puis en colonne) ; puis il procédera à une nouvelle lecture en demandant aux apprenants, pour chaque élément, de répéter après lui.

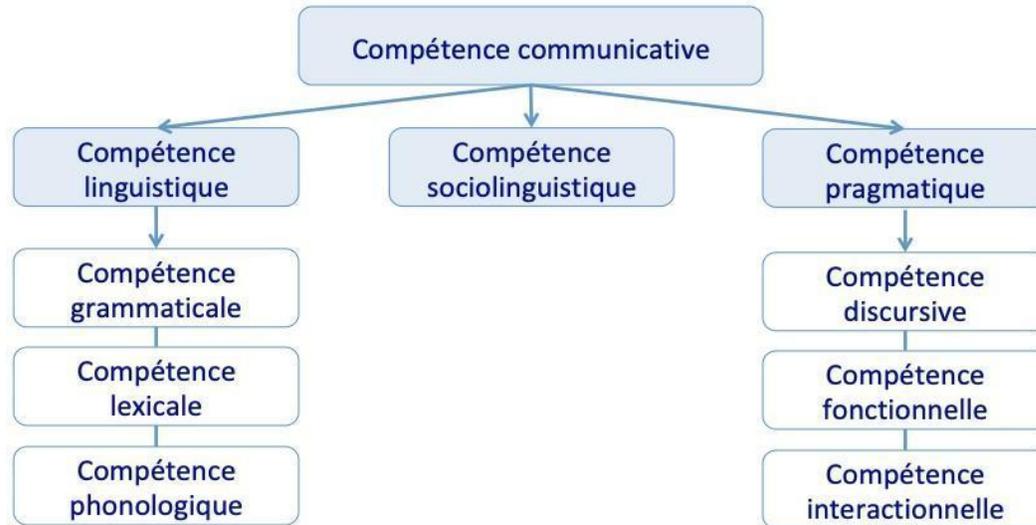
(2) Après ce travail de modélisation des phénomènes sonores avec tout le groupe classe, l'enseignant fera écouter à la classe l'enregistrement audio de l'activité qui servira à évaluer la capacité des apprenants à repérer les mêmes éléments travaillés, mais avec des voix variées de natifs.

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 :

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

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



Considérons la tâche de communication : « Vous organisez une sortie de week-end avec des amis ». Pour réaliser cette tâche, l'apprenant devra réquisitionner les différentes compétences suivantes :

- compétence linguistique (grammaticale : recours à la structure *vouloir* + infinitif ou *venir* + un lieu ; lexicale : les sorties ; phonologique : la prononciation des phonèmes [v] de « tu veux » ou [ɛ̃] de « tu viens », par exemple) ;
- compétence sociolinguistique (degré de politesse, niveau de langue selon le cadre situationnel et interactionnel) ;
- compétence pragmatique (discursive : introduction du projet de sortie, invitation ; fonctionnelle : recours à des actes de parole appropriés, « Tu es libre ? », « Tu veux venir avec nous ? », « Je voudrais bien, mais je ne suis pas libre. » ; interactionnelle : réagir à la demande, proposer une autre activité).

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, puis 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 pourraient lui 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 nous présenter. Par exemple, moi, je m'appelle (prénom de l'enseignant). » L'enseignant écrit alors son prénom au tableau. Il reprend : « Moi, je m'appelle (prénom de l'enseignant). Et vous, comment vous appelez-vous ? »

• Leçon 4 : « Nous allons apprendre à parler de nos goûts. Par exemple, moi, j'aime la musique classique, surtout Debussy. » L'enseignant marque une pause pour vérifier la compréhension des apprenants et au besoin facilite l'accès au sens en dessinant un cœur. Il reprend : « Moi, j'aime la musique classique, surtout Debussy. Et vous, quel genre de musique est-ce que vous aimez ? »

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 5

Enseignant : – Posez-moi la première question.

Apprenant : – Qu'est-ce que vous préférez faire le week-end, rester à la maison ou sortir ?

Enseignant : – J'aime bien sortir, mais je préfère rester à la maison. Et vous, qu'est-ce que vous préférez faire le week-end, rester à la maison ou sortir ?

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.

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

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 5

Enseignant : – (prénom de l'apprenant), qu'est-ce que vous préférez faire le week-end, lire ou regarder la télévision ?

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 1*. 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 avec 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 la leçon 5 d'*Interactions 1* ci-dessous).

3 Écoutez et imitez.  41



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 A1.1, avec *Interactions 1*, puis au-delà.

Incidemment 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).

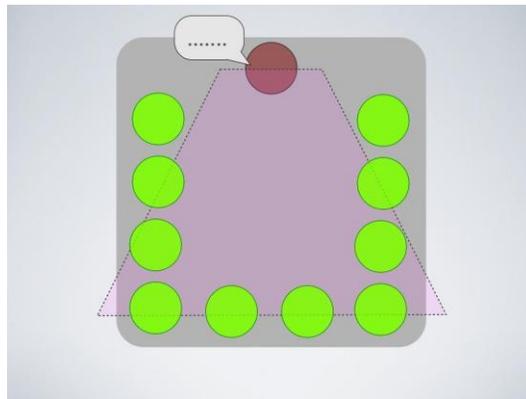
c. La préparation de l'activité en amont de son déroulement : les apprenants ayant déjà manipulé les contenus linguistiques des actes de parole proposés dans l'activité 3, son appréhension ne devrait pas présenter de problème majeur.

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.



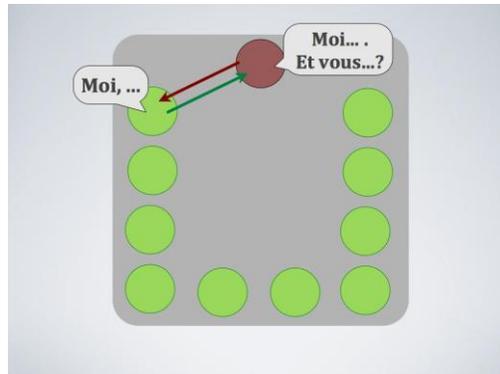
Étape 1 : donner aux apprenants un modèle à utiliser

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.

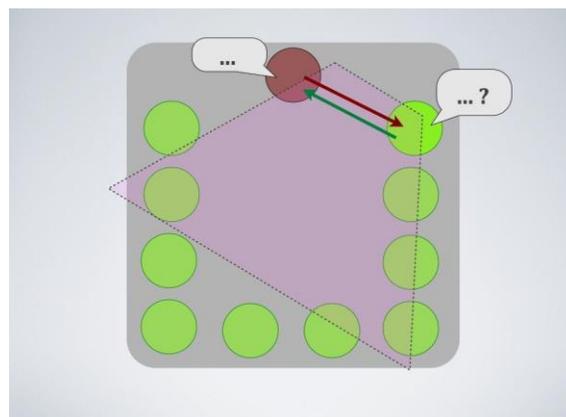
Une fois que l'enseignant a fait ce premier échange avec un apprenant, il en questionne deux ou trois autres (ou plus, en fonction de l'effectif global de la classe) et il les incite à donner des réponses personnelles ; il doit absolument *exiger* d'eux qu'ils répondent en faisant *des phrases complètes*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

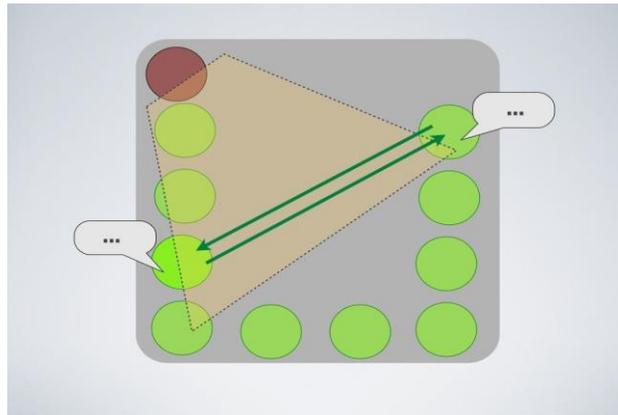
- **Étape 2bis : entraîner à interagir** → L'enseignant invite les apprenants à le questionner (par exemple, en leçon 6, un apprenant pourrait demander : « **Et vous, madame / monsieur, est-ce que vous avez une tablette numérique ?** » ; au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences 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

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 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.

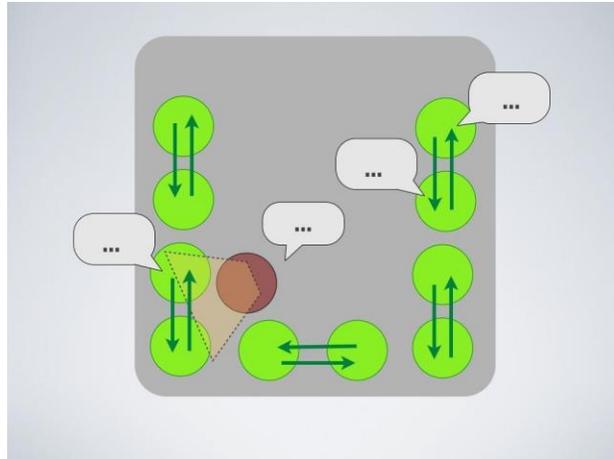


Étape 3 : entraîner à interroger en binôme

- **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**.

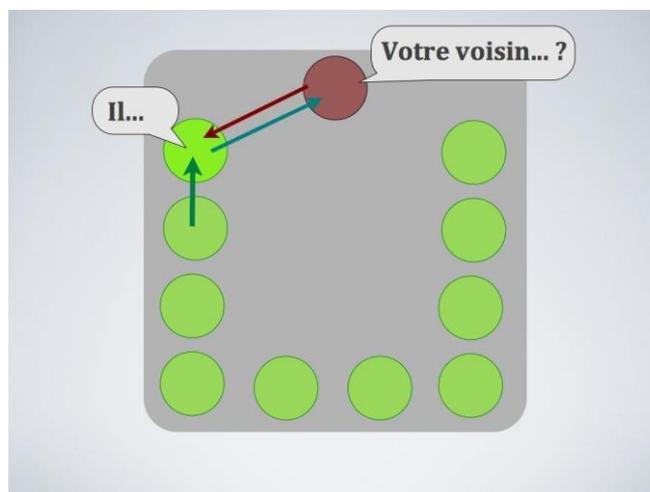
Pendant ce moment, l'enseignant circule dans la classe, s'assure du bon déroulement des échanges, répond à d'éventuelles questions et surtout corrige les erreurs.



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 : « Où est-ce que votre voisin habite ? », l'apprenant devra être capable de transformer le discours de son voisin (« J'habite en ville. Dans mon quartier, il y a... ») pour le rapporter à la troisième personne : « **Il/Elle** habite en ville. Dans **son** quartier, il y a... ». La grammaire est donc bien utilisée dans une perspective actionnelle, puisque l'apprenant y recourt dans le but de rapporter une information.

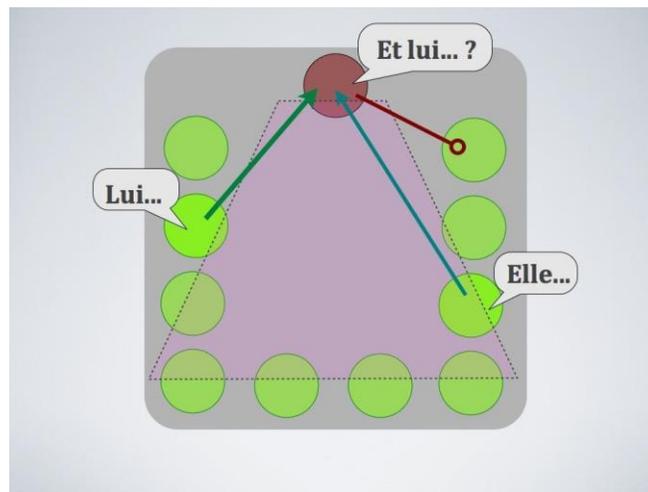
Cette phase est essentielle car elle force l'écoute : dans la mesure où l'apprenant s'attend à ce que l'enseignant l'interroge sur son voisin, ce dernier s'appliquera encore plus dans l'échange en français. Enfin, livrés à eux-mêmes lors de cette étape en binôme, les apprenants attendent de l'enseignant 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 4, par exemple, l'enseignant pourra demander : « Qui aime le cinéma français ? » ou encore : « Qu'est-ce qu'il aime, (prénom) ? ». Nous proposons donc le schéma suivant pour décrire cette dernière interaction :



Étape 6 (durée limitée) : maintenir l'écoute

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

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.

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

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 d'autres supports visuels et l'espace digital de la méthode (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 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 : il s'agit, au terme 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 A1.1. 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 au terme 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 préfère 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 1*, 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 procédera 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 A1.1* 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 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*.

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.

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 (e-mail ? 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 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 » les informations qu'il recèle.

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.

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.

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.

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.

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 littératie spécifique à la L2 », *Réflexions*, vol. 31, n° 1, p. 17-18, 2012.

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.

Activité 10 : Écriture

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.

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.

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

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 « 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 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 1* 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 A1-1* 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,

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

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.

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 photocopiés 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.

Grammaire

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 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 demandera à des 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.

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.

- 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 6, règle n° 16 p. 62 :

Enseignant : « Vous avez un stylo ? Répondez avec *Oui*. » et il demande à la classe de répondre à la forme affirmative. Puis, il poursuit en demandant : « Répondez avec *Non*. »

Leçon 9, règle n°27 p. 92 :

Enseignant : « Vous posez la question avec *Quoi*. Par exemple, je dis *Qu'est-ce qu'il y a à la télé ?* et vous, vous dites : *Il y a quoi à la télé ?* ». L'enseignant s'assure que la consigne est comprise et demande : « *Qu'est-ce que vous faites aujourd'hui ?* » et attend que la classe transforme.

- 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.

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

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.

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'appropriier 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

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.

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 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 notes 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.

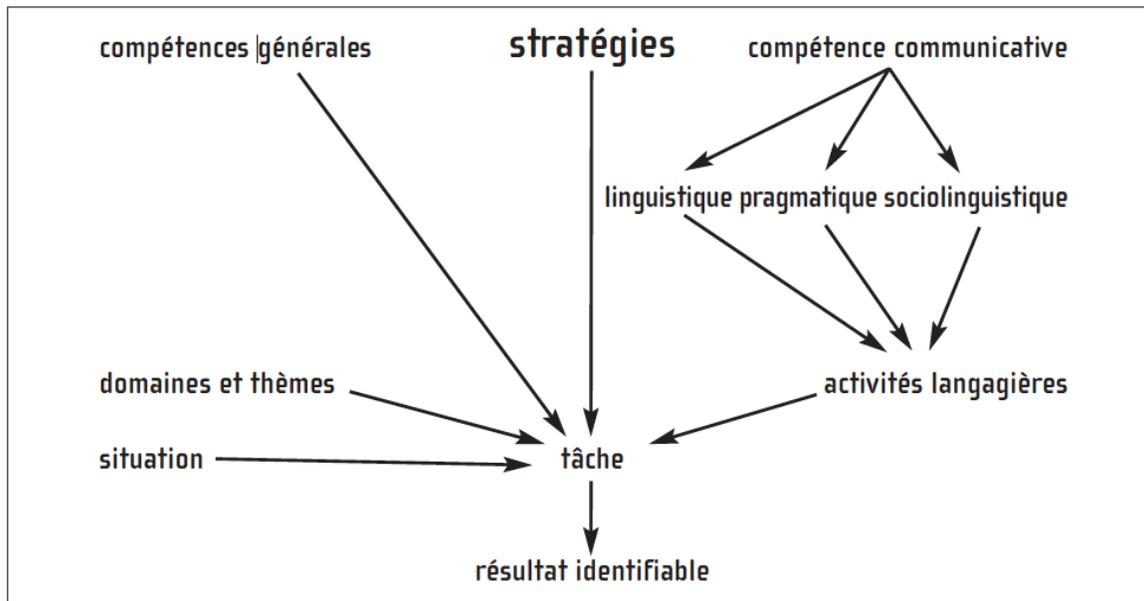
d. La mise en œuvre et le déroulement de l'activité : lire ou faire lire la consigne (l'ensemble des parties de la consigne lorsque la tâche demandée est en plusieurs étapes), s'assurer que les apprenants l'ont bien comprise puis les laisser faire. Il est en effet souhaitable que l'enseignant intervienne 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 s'accompagne d'une démarche qui est la perspective actionnelle, définie comme suit : « [...] La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout **l'usager 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 Francis GOULLIER, *Les Outils du Conseil de L'Europe en classe de langue – Cadre européen commun et Portfolios*, Paris, Didier, 2006, 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 évaluée 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 proposées 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 de 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

Dans cette troisième partie du guide pédagogique, sont présentés, pour chaque leçon et chaque activité, des corrections ou des exemples de *productions possibles*, accompagnées de remarques utiles pour certaines activités en particulier.

LEÇON 0

Nous proposons ici une description détaillée de la séquence pédagogique de la leçon 0, qui se distingue des autres leçons d'*Interactions* puisqu'elle est la première rencontre des apprenants entre eux et avec l'enseignant, en même temps qu'une première prise de contact avec une manière d'apprendre probablement différente de celles à laquelle les apprenants pourraient avoir été habitués dans leur parcours scolaire et universitaire antérieur.

Pour les autres leçons, se référer à : 2. PRISE EN MAIN DES 20 ACTIVITÉS POUR LA CLASSE.

Objectifs :

Cette leçon 0 a pour but de :

- « briser la glace », créer une dynamique de classe et permettre au groupe classe de faire connaissance ;
- s'habituer à la démarche pédagogique et à l'approche proposée dans *Interactions* ;
- montrer aux étudiants qu'il est possible d'utiliser le français dès le premier cours pour agir ;
- enseigner des expressions métacommunicatives (« Comment dit-on... ? », « Vous pouvez répéter ? », « Ça s'écrit comment... ? ») qui seront utiles aux étudiants tout au long de leur parcours d'apprentissage.

Contrat pédagogique :

Avant de se lancer dans l'exploitation des contenus du manuel, l'enseignant prendra quelques minutes pour :

1. Exposer brièvement le principe de l'apprentissage par compétence (voir première partie de ce guide pédagogique).
2. Expliquer que le manuel est accompagné d'un espace digital (interactions.cle-international.com) sur lequel il trouvera tous les dialogues en audio ou vidéo (à écouter/regarder sans limites), et qu'on trouve aussi en fin d'ouvrage un lexique avec la transcription API et un appendice grammatical auxquels il pourra être utile de se référer.
3. Indiquer brièvement l'ensemble des domaines de compétences qui seront développés avec *Interactions 1*.

Présentation de la leçon 0 :

Avant de faire pratiquer les premiers échanges, l'enseignant prendra le temps de :

1. Expliciter les objectifs de cette première leçon (*Premier contact, se présenter à l'oral et à l'écrit*).
2. Expliciter l'objectif de la première activité (*se présenter*)³⁰.
3. Montrer aux étudiants qu'ils disposent systématiquement d'un dialogue contextualisé représentant un schéma communicatif à s'approprier ainsi que d'illustrations du vocabulaire leur permettant d'adapter leurs réponses à leurs besoins.

Pratique de classe : activités 1 et 2 page 8

Après avoir fait pratiquer le premier échange en binômes (soit jusqu'à l'étape 5 décrite dans **L'interaction orale**, seconde partie de ce guide pédagogique), l'enseignant prendra le soin à ce stade de ne pas demander de présenter son voisin à la troisième personne (« il/elle s'appelle... »), mais modélisera l'échange suivant à l'aide de « Voici (+ nom d'un étudiant) ».

Il pourra alors proposer aux étudiants de pratiquer ce deuxième échange en petits groupes.

Activité « brise-glace » :

1. Après avoir fait pratiquer les deux premières situations de communication (Act. 1 et 2 p. 8), l'enseignant demandera aux étudiants de se lever, de laisser leur manuel à sa place, et de constituer des petits groupes de 4 ou 5 personnes.
2. Afin de proposer un modèle, l'enseignant rejouera l'échange 1 avec un étudiant (se présenter), puis se tournera vers une autre personne et lui présentera la personne avec laquelle il s'est présenté (échange 2 : « ..., voici... », « enchanté/enchantée »).
3. Laisser pratiquer en petits groupes, temps pendant lequel l'enseignant peut s'insérer dans des groupes et se présenter à son tour, ce qui lui permet par la même occasion de mémoriser les prénoms des étudiants de la classe.
4. Une fois que les étudiants se sont présentés, faire renouveler l'opération avec d'autres étudiants.

Pratique de classe : activités 3 et 4

1. Faire pratiquer les échanges proposés dans les activités 3 et 4 de la même manière que pour l'activité 1. L'enseignant n'ira pas au-delà de l'étape 4 à ce stade de l'apprentissage.
2. Pour l'activité 4, l'enseignant s'assurera d'abord qu'au travers des échanges proposés en classe, la quasi totalité de l'alphabet aura été abordée.
3. L'enseignant veillera à ce que les binômes écrivent effectivement le prénom qui leur est épelé.
4. Avant de passer à l'activité 5, afin de consolider l'alphabet, l'enseignant pourra écrire en vrac au tableau des noms présentant des sons spécifiques au français et demander comment s'écrit tel ou tel nom.

Exemple : Jacques, Gabrielle (introduire ici « deux l » et faire reformuler), Hélène (introduire « accent aigu » et « accent grave »), Noëlle (introduire « e tréma » et veiller à ce que les étudiants

³⁰ L'ensemble des objectifs – en communication comme en langue et en culture – sont indiqués dans le TABLEAU DES CONTENUS, pages 4 et 5 du manuel *Interactions 1*.

disent « deux l »), Xavier, William (veiller à ce que les étudiants disent « deux l »), Yoann (veiller à ce que les étudiants disent « deux n »), Zoé

→ Enseignant : « Pardon (prénom d'un étudiant), ça s'écrit comment (nom écrit au tableau) ? »

Pratique de classe : activité 5

1. Faire d'abord écouter l'exemple et écrire « Jean » au tableau lorsque le prénom est épelé.
2. Dire aux étudiants d'écouter l'enregistrement et d'écrire les prénoms.
3. Une fois cette étape passée (faire réécouter l'enregistrement si nécessaire), l'enseignant modélise un échange avec un étudiant et lui demande : « Ça s'écrit comment, Jean ? »
4. Il fait alors écouter le premier échange (pour que les étudiants sachent comment prononcer le prénom) et demande aux étudiants d'interroger leur voisin à l'aide de « ça s'écrit comment (+ prénom) ? ».
5. Demander à un binôme de rejouer l'échange en guise de correction.
6. Procéder ainsi pour chacun des cinq dialogues.

Transcription :

Exemple : « Je m'appelle Jean. Ça s'écrit J-E-A-N. »

1. « Je m'appelle Camille. Ça s'écrit C-A-M-I-deux L-E.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

- Oui, C-A-M-I-deux L-E. »

2. « Je m'appelle Thierry. Ça s'écrit T-H-I-E-deux R-Y.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

- Oui, T-H-I-E-deux R-Y. »

3. « Je m'appelle Julie. Ça s'écrit J-U-L-I-E.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

- Oui, J-U-L-I-E. »

4. « Je m'appelle Loïc. Ça s'écrit L-O-I tréma-C.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

- Oui, L-O-I tréma-C. »

5. « Je m'appelle Hélène. Ça s'écrit H-E accent aigu-L-E accent grave-N-E.

- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?

- Oui, H-E accent aigu-L-E accent grave-N-E. »

Pratique de classe : activités 6 et 7

1. L'objectif de cette activité est de développer les *stratégies métacommunicatives* des étudiants. Elle permet également de réemployer les expressions abordées dans la leçon 0 et aussi d'évaluer quels autres mots du français les étudiants connaissent.
2. Préciser aux étudiants que cette activité a pour objectif de leur enseigner à *interagir en classe en français, avec l'enseignant ou avec d'autres étudiants, à chaque fois qu'ils auront besoin d'informations*.
3. Échanger avec des étudiants lors de la pratique du schéma communicatif, d'abord avec des mots utilisés dans la leçon, puis avec des mots plus compliqués afin de les amener à utiliser : « Je ne sais pas » (l'expression de l'ignorance dans certains contextes ne va pas de soi, d'où l'importance de la faire pratiquer également).

UNITÉ 1, LEÇON 1

Activité 1 :

À faire pratiquer le trapèze vocalique en classe :

- l'enseignant donne le modèle de la prononciation des voyelles du français en donnant à voir et à entendre le passage d'une voyelle à l'autre par glissement, la classe imite en grand groupe, puis l'on peut demander à quelques apprenants de le faire individuellement ;
- l'enseignant prononce chaque voyelle isolément et invite la classe à reproduire les mêmes sons, on peut encore une fois demander à quelques apprenants de le faire isolément ;
- l'enseignant procède aux corrections articulatoires nécessaires quand le son produit par les apprenants ne correspond pas à la voyelle du français visée.

Activité 7 :

1. Qui habite à Grenoble ? Alexandre Julie Michel
2. Qui est nouveau dans la classe ? Michel Camille Julie

Activité 8 :

1. Elle habite à Grenoble.
2. Oui, elle habite dans le quartier de Christophe.
3. Il habite à côté de la Grande Bibliothèque.
4. Monsieur Dujardin, c'est le professeur.

Activité 9 :

- Bonjour ! Je m'appelle Manon et je suis nouvelle dans la classe.
- Bonjour, Manon ! Moi, c'est Arthur. Moi aussi, je suis nouveau.
- J'habite à côté de l'université. Et toi, Arthur ?
- À côté de l'université ? Moi aussi !

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

Activité 11 :

- Salut, Léo. Le nouveau, il s'appelle comment ?
- Salut Julie. Il s'appelle Alex.
- Et il habite où ?
- Il habite à côté de l'université.
- OK.

Activité 13 :

Masculin	Féminin
Alexandre Jean Léo Nicolas Julien Stéphane	Julie Michelle Samira Jeanne Léa Stéphanie

Activité 14 :

1. Julie : « Enchantée. »
2. Alexandre : « Enchanté. »
3. Monsieur Martin → Madame Durand : « Ravi de faire votre connaissance. »
4. Madame Durand → Monsieur Martin : « Ravie de faire votre connaissance. »

Activité 15 :

1. Je m'appelle _____ et j'habite à _____.
2. Il s'appelle Éric.
3. Elle s'appelle Sophie.
4. Tu t'appelles comment ?
5. Vous vous appelez Christophe ?

Activité 16 :

Faire prononcer chaque consonne par appariement avec plusieurs voyelles pour permettre de prendre conscience de l'articulation de chacun des phonèmes du français.

À SAVOIR : Le français comporte **26 lettres**, mais **36 phonèmes** (sons de la parole) et **130 graphèmes** (écriture des phonèmes). Il importe donc et avant toute chose d'entraîner les apprenants à la maîtrise articulatoire de ces phonèmes.

La relation graphie-phonie du français n'étant que partiellement systématique, l'utilisation de l'API (Alphabet Phonétique International) s'avère donc très utile pour aider les apprenants à bien identifier la bonne prononciation (la lecture) des mots de la langue cible.

1. /pa/, /ta/, /ka/, /ba/, /da/, /ga/, /fa/, /sa/, /ʃa/, /va/, /za/, /ʒa/, /ma/, /na/, /la/, /ʎa/.
2. /pø/, /tø/, /kø/, /bø/, /dø/, /gø/, /fø/, /sø/, /ʃø/, /vø/, /zø/, /ʒø/, /mø/, /nø/, /lø/, /ʎø/.
3. /py/, /ty/, /ky/, /by/, /dy/, /gy/, /fy/, /sy/, /ʃy/, /vy/, /zy/, /ʒy/, /my/, /ny/, /ly/, /ry/.

Activité 17 :

1.
 1. Sophie
 2. Bonjour Christophe.
 3. Et vous, ça va ?

4. Pas mal.
5. Je vous présente Sophie.
6. Bonne journée !

2.

1. A : - Sur la photo 1, c'est qui ?
B : - C'est Éric.
2. A : - Sur la photo 2, c'est qui ?
B : - C'est Christophe.
3. A : - Sur la photo 3, c'est qui ?
B : - C'est Maxime.
4. A : - Sur la photo 4, c'est qui ?
B : - C'est Sophie.

Activité 18 :

1. C'est Éric. Il voit Sophie.
2. C'est Michel. Il est surpris.
3. C'est Éric. Il demande à Sophie de se dire "tu".
4. C'est Sophie. Elle dit oui.

UNITÉ 1, LEÇON 2

Activité 1 :

1. -ois : chinois, hongrois, québécois.
2. -ain/en : américain, indien, coréen.
3. -ais : anglais, français, japonais.
4. -aine/enne : américaine, indienne, coréenne.
5. anglaise, française, japonaise.
6. -oise : chinoise, hongroise, québécoise.

Activité 6 :

1. *I/l es/t é/tu/diant.*
2. *E/lle es/t é/tu/diante.*
3. *I/l es/t aus/tra/lien/ et/ i/l es/t a/vo/cat.*
4. *E/lle es/t a/mé/ri/caine/ et/ e/lle est/ méd/ecin.*

Activité 7 :

1. C'est Maxime.
2. C'est Sarah.
3. C'est Maxime.

Activité 8 :

1. Elle est canadienne.
2. Elle habite en Belgique.
3. Il habite à Paris.
4. Il est cuisinier.
5. Elle est avocate.

Activité 9 :

Prénom : *Nathalie*

Nom : *Nguyen*

Profession : *professeur*

Adresse : *188 Thao Dien, Ho Chi Minh-Ville, Vietnam*

Nationalité : *française*

Activité 11 :

Ma voisine s'appelle Audrey. Elle habite en France mais elle est belge. Elle est étudiante.

Activité 13 :

Il est...	Elle est...
français	française
américain	américaine
indien	indienne
russe	russe
chinois	chinoise

Il est...	Elle est...
avocat	avocate
cuisinier	cuisinière
journaliste	journaliste
écrivain	écrivaine
mannequin	mannequin

Activité 14 :

1. Je suis étudiant.
2. Tu es musicienne ?
3. Nous sommes professeurs.
4. Il est peintre.
4. Elles sont américaines.
5. Vous êtes français ?

Activité 15 :

1. Ils sont écrivains.
2. Elles sont australiennes.
3. Ils sont serveurs.
4. Elles sont retraitées.
5. Ils sont anglais.

Activité 16 :

Mots avec le son [ɛ]	Mots avec le son [ɛ̃] ou [jɛ̃]	Mots avec le son [wa]
un mé <u>d</u> ecin – fran <u>ç</u> ais – con <u>n</u> aissance	un mé <u>d</u> ecin – b <u>i</u> en – t <u>i</u> ens	bonso <u>i</u> r – vo <u>i</u> là – mo <u>i</u> – pourqu <u>o</u> i – vo <u>i</u> ci – mademo <u>i</u> selle

Activité 17 :

1. S'il vous plaît.
2. Excusez-moi.

3. Ravi.
4. Ça ne va pas.
5. M. Garnier est belge.
6. M. Lambert est français.

<p>Cabinet médical Dr Frédéric Garnier</p>
<p>10, rue de Brest, 69002 Lyon Tél. : 04 78 41 30 25</p>

<p>Hôtel de Flandres *** Fiche de renseignements</p>
<p>Nom : Lambert Prénom : Jean Adresse : 10, rue Vauban, 69006 Lyon Profession : Médecin N° de tél. : 04 78 50 25 32</p>

Activité 18 :

1. C'est M. Garnier. Il aborde M. Lambert.
2. C'est M. Garnier. Il est surpris que M. Lambert habite à Lyon.
3. C'est M. Lambert. Il est fatigué de parler à M. Garnier.
4. C'est la cliente. Elle appelle la réceptionniste.

UNITÉ 1, LEÇON 3

Activité 1 :

1. son
2. ta
3. mot
4. va
5. ma
6. cent

Activité 6 :

1. J'ha/bite /à Pa/ris.
2. J'ha/bite/ quai/ Saint-/Mi/chel,/ à /Pa/ris.
3. J'ha/bite/ au/ 6/ quai/ Saint-/Mi/chel,/ à/ Pa/ris.
4. J'ha/bite/ au/ 6/ quai/ Saint-/Mi/chel/, à /Pa/ris,/ en/ France.

Activité 7 :

1. C'est Romain Roux.
2. C'est Mathieu Lambert.
3. C'est Benjamin Denis

Activité 8 :

1. C'est le 06 11 08 20 12.
2. C'est le 08 03 20 26 15.
3. C'est romain-roux@latourdargent.com.
4. C'est sophie.nguyen@ac-dijon.fr.

Activité 9 :

1. l'entreprise
2. le prénom
3. le nom de famille
4. la profession
5. l'adresse
6. le numéro de téléphone
7. l'adresse électronique

Activité 11 :

Romain Roux travaille dans un restaurant.

Son adresse e-mail, c'est r tiret roux arobase orange point fr. Voici son numéro de téléphone, c'est le 06 11 08 10 09.

Activité 13 :

On écrit en lettres majuscules (A, B, C, D...) et pas en minuscules (a, b, c, d...)	Oui	Non
Le début des mots		✓
Le début des phrases	✓	
La fin des phrases		✓
Le début des noms (de famille, de ville, de rue, d'entreprise...), les prénoms	✓	

Activité 14 :

1. Romain Roux est cuisinier. Il travaille à la Tour d'Argent, à Paris.
2. Benjamin Denis est avocat et il travaille à Genève, 3 place du Molard.
3. Sophie Nguyen est professeure de piano, elle habite à Dijon et travaille au conservatoire.
4. Mathieu Lambert est dentiste. Il travaille à l'hôpital Brugmann de Bruxelles.

Activité 15 :

1. J'ai une carte de visite.
2. Qui a un téléphone portable ?
3. Vous avez une carte de visite ?
4. Tu as un numéro de portable.
5. Elle a une adresse e-mail.

Activité 16 :

Mots avec le son [a]	Mots avec le son [ã]	Mots avec le son [o]	Mots avec le son [õ]
journal <u>a</u> liste – <u>a</u> rtiste – <u>a</u> ttends	comment <u>a</u> – long <u>a</u> temps – mainten <u>a</u> nt – att <u>a</u> nds – prés <u>a</u> nte – fian <u>a</u> cée – en <u>a</u> chanté	co <u>o</u> mment – vol <u>o</u> ntiers – co <u>o</u> rdonnées – num <u>o</u> éro – bureau	long <u>õ</u> temps – vol <u>õ</u> ntiers – mon – non – bon <u>õ</u> soir

Activité 17 :

- 1.
1. Ils s'appellent Nicolas, Sophie et Monica.
2. Il est journaliste.
3. Il voudrait les coordonnées de Sophie.
4. Elles sont au bureau.
5. Monica, c'est la fiancée de Nicolas.
6. Elle est italienne.

2.

Sophie Morel
Artiste
Peinture, sculpture
Restauration de tableaux

8, rue des artistes, 75014 Paris
Tél : 06 19 12 07 06
Email : smorel.pro-5@mac.fr

Prénom Nicolas
Nom Gautier
Profession / société Journaliste
N° de tél. 06 14 11 07 18
E-mail ngautier-16@orange.fr

Activité 18 :

1. C'est Nicolas Gautier. Il prend du champagne.
2. C'est Nicolas. Il voudrait le numéro de téléphone ou l'adresse e-mail de Sophie.
3. C'est Nicolas. Il n'a pas ses cartes de visite.
4. C'est Sophie Morel. Elle a fini d'écrire les coordonnées de Nicolas.

UNITÉ 2, LEÇON 4

Activité 1 :

1. J'aime l'opéra.
2. C'est dans la rue.
3. Il y a Carmen ?
4. Tu aimes le sport ?
5. C'est à Paris.

Activité 6 :

1. Tu aimes les films ? ↗
2. J'aime bien les films. ↘
3. Tu aimes bien le cinéma ? ↗
4. Oui, j'aime surtout les films français. ↘
5. Et vous ? ↗ Qu'est-ce que vous préférez ? ↗

Activité 7 :

1. Il y a 40 jeux vidéo dans la Box.
2.
 - Jeanne Lefèvre est retraitée
 - Thomas Lefèvre est lycéen.
 - Nicole Lefèvre est musicienne
 - Benoît Lefèvre est ingénieur.

Activité 8 :

1. Elle aime les documentaires sur les animaux ou sur la nature.
2. Il préfère les jeux vidéo.
3. Ils aiment le football et le tennis.
4. Ils aiment les documentaires sur les animaux ou sur la nature.

Activité 9 :

1. les documentaires sur les animaux ou sur la nature
2. les jeux vidéo
3. le football et le tennis.

Activité 11 :

Sondage : les activités culturelles des Français

La télévision est l'activité culturelle préférée des Français.
Ils aiment beaucoup la littérature et la musique.

Ils préfèrent la musique pop française, mais ils aiment aussi la musique classique. Ils apprécient aussi le cinéma et le théâtre.

Activité 13 :

1. J'aime bien les films, **mais** je préfère les documentaires.
2. Je déteste les séries télévisées françaises **et** américaines.
3. J'aime le cinéma, et les enfants **aussi**.
4. Moi, j'aime le sport, comme le football **et** le tennis.

Activité 14 :

1. J'adore les documentaires.	1. J'aime	1. J'adore
2. Ils aiment bien ça !	2. Tu aimes	2. Tu adores
3. J'aime beaucoup les films américains.	3. Il aime	3. Elle adore
4. Je préfère les jeux vidéo.	4. Nous aimons	4. Nous adorons
5. Nous aimons le sport.	5. Vous aimez	5. Vous adorez
	6. Ils aiment	6. Ils adorent

Activité 15 :

1. Jeanne Lefèvre : elle aime beaucoup **les** documentaires, par exemple **les** documentaires sur **les** animaux ou sur **la** nature. Et **les** enfants aussi, ils aiment bien ça.
2. Thomas Lefèvre : il adore **les** films américains et **les** séries télé. Mais il préfère **les** jeux vidéo.
3. Benoît Lefèvre : avec sa femme, ils aiment **le** sport, comme **le** football et **le** tennis.

Activité 16 :

Le son [ʁ] est au début du mot	Le son [ʁ] est au milieu du mot	Le son [ʁ] est à la fin du mot	Il y a plusieurs sons [ʁ] dans le mot
rose	Aur ^u lie – sur ^u tout – Mar ^u seille – Mar ^u ion – mer ^u ci	alors – pa ^u r – sur ^u – j'adore – Cotilla ^u rd	je pré ^u fère

Activité 17 :

<i>Aur^ulie</i>	<i>Tintin</i>	<i>les dessins animés</i>	<i>W9</i>
M. Martin	Lyon-Marseille	le football	TF1
M ^{me} Martin	<i>La Môme</i>	le cinéma français	Canal+
Alexandre	<i>Questions pour un champion</i>	les jeux télévisés	TV5

Activité 18 :

1. C'est M. Martin, le père d'Aur^ulie. Il demande à Aur^ulie d'être raisonnable.

2. Aurélie. Elle ne veut pas regarder le football.
3. C'est Alexandre. Il n'aime pas le football non plus.
4. C'est M^{me} Martin. Elle est contente parce qu'il y a *La Môme* à la télé.

UNITÉ 2, LEÇON 5

Activité 1 :

1. Il est sûr.
2. Elle est pour.
3. Un début
4. C'est vous.
5. Saturne

Activité 6 :

Exemple : J'adore sortir ↗, faire les magasins ↗ et aller au cinéma ↘.

1. Elle aime rester à la maison ↗ et lire ↘.
2. Elle aime rester à la maison ↗, lire ↗ et écouter de la musique ↘.
3. Elle aime rester à la maison ↗, lire ↗, écouter de la musique ↗ et regarder la télévision ↘.
4. Tu préfères aller au cinéma ↗ ou regarder la télévision ↘ ?
5. J'aime bien regarder la télévision ↗, mais je préfère aller au cinéma ↘.

Activité 7 :

1. C'est une enquête sur les activités préférées des Français quand ils ont du temps libre.
2. Les activités sont : écouter de la musique, regarder un film à la maison, aller au cinéma, téléphoner, surfer sur Internet, utiliser l'ordinateur, jouer à des jeux vidéo.
3. L'enquête interroge tous les Français, les jeunes et les seniors.

Activité 8 :

1. Ils préfèrent écouter de la musique.
2. Ce sont les jeunes.
3. Ils préfèrent écouter de la musique.
4. Elles préfèrent regarder un film à la maison.
5. Ils n'aiment pas beaucoup jouer à des jeux vidéo ou utiliser l'ordinateur.

Activité 9 :

Les trois activités préférées en France

	les femmes	les hommes
1. Écouter de la musique	88 %	85 %
2. Regarder la télévision	87 %	82 %
3. Sortir avec des amis	83 %	81 %

Activité 11 :

Vous voudriez sortir ce week-end ?

Vous aimez aller au cinéma ?

Vous adorez les films français ?

Le cinéma Garnier présente le festival du cinéma français.

Activité 13 :

1. Ils aiment écouter de la musique.
2. Ils adorent regarder un film à la maison ou aller au cinéma.
3. Ils préfèrent surfer sur Internet.
4. Peu de personnes âgées aiment jouer à des jeux vidéo.

Activité 14 : Réponses personnelles

Activité 15 :

1. En général, **le** soir, j'aime lire un livre.
2. Tu aimerais sortir **ce** week-end ?
3. J'aimerais regarder un film **ce** soir.
4. Vous préférez faire quoi **le** week-end, généralement ?
5. En général, **le** week-end, elle aime sortir, mais **ce** week-end, elle aimerait rester à la maison. Elle est un peu fatiguée.

Activité 16 :

Mots avec le son [i]	Mots avec le son [y]	Mots avec le son [u]
lire – livre – week-end – allez-y – minute – oui – nuit	excusez-moi – du – minute – une – nuit	vous – beaucoup – ou – pour – oui

Activité 17 :

	- Il n'aime pas trop	+ Il aime bien	++ Il aime beaucoup
Lire des livres		✓	
Regarder la télévision		✓	
Jouer à des jeux vidéo	✓		
Aller au cinéma			✓
Aller au restaurant			✓
Faire du sport	✓		
Danser		✓	
Aller en boîte de nuit		✓	

Activité 18 :

1. C'est le premier homme. Il refuse de répondre.
2. C'est le jeune homme. Il accepte de répondre.
3. C'est le jeune homme. Il n'aime pas trop les jeux vidéo.
4. C'est le jeune homme. Il hésite.

UNITÉ 2, LEÇON 6

Activité 1 :

1. Lui, il aimerait un **chien**. → chien
2. Elle, elle n'a **pas** de hamster. → pa
3. Oui, oui, **j'sais** bien ! → chè
4. Alors, **t'es** libre? → tè
5. Désolée **mais...** je n'ai pas'l **temps** ! → mè + tan

Activité 6 :

1. Cin/quante/**-deux**.
2. Cin/quante/**-deux/** pour/ **cent**.
3. Cin/quante/**-deux/** pour/ **cent/** des/ Fran/**çais**.
4. Cin/quante/**-deux/** pour/ **cent/** des/ Fran/**çais/** on/t un/ a/ni/mal/ do/mes/**tique**.

Activité 7 :

- des chiens sales
- des poissons rouges
- des animaux domestiques
- des vieux ordinateurs
- des motos bruyantes
- des médecins

Activité 8 :

1. En général, ils ont un chien, un chat, un poisson rouge, un oiseau ou un petit animal.
2. L'animal préféré des Français, c'est le chien.
3. Parce qu'ils sont sales ou bruyants.

Activité 9 :

1. 52, 28, 26, 11, 6, 5, 60 000
2. Et vous, vous désirez un nouvel ami ?
3. Venez vite et adoptez un animal de compagnie !
4. Médor et Félix
5. www.60000amis.fr

Activité 11 :

Adoptez-moi ! Téléphonez au : 06 07 16 17 90.
Vous voudriez un animal domestique ?
Vous avez un petit appartement.
Félix est un chat propre et calme.
Il aime les enfants et les personnes âgées.

Activité 13 :

Réponses personnelles

1. Si, j'ai une voiture. / Non, je n'ai pas de voiture.
2. Si, j'ai un animal domestique. / Non, je n'ai pas d'animal domestique.
3. Si, j'ai un ordinateur portable. / Non, je n'ai pas d'ordinateur portable.
4. Si, j'ai un smartphone. / Non, je n'ai pas de smartphone.

Activité 14 :

1. En France, 52 % des gens ont **un** animal domestique.
2. Les animaux abandonnés n'ont pas **d'**ami.
3. Médor et Félix voudrais avoir **une** famille.
4. Beaucoup de Français ont **des** chiens et **des** chats mais peu de personnes ont **un** poisson rouge ou **un** oiseau.

Activité 15 :

Avant de commencer : dire aux étudiants qu'il y a plusieurs réponses possibles.

1. Pourquoi Monsieur Durand n'a pas de chien ? Parce que c'est sale (ou : Parce que c'est bruyant).
2. Pourquoi Stéphane n'a pas de tablette numérique ? Parce que c'est cher.
3. Pourquoi Laure n'aime pas les jeux vidéo ? Parce que c'est ennuyeux (ou : Parce que c'est bruyant).
4. Pourquoi les Dupont n'aiment pas habiter dans le centre-ville ? Parce que c'est bruyant (ou : Parce que c'est cher).

Activité 16 :

Mots avec le son [a]	Mots avec le son [ã]	Mots avec le son [ɛ]	Mots avec le son [ẽ] ou [jẽ]
ch <u>a</u> t – <u>a</u> llergique – <u>a</u> musant – <u>a</u> ppartement	bruy <u>a</u> nt – <u>a</u> nnuyeux – <u>a</u> mus <u>a</u> nt – <u>a</u> pp <u>a</u> rte <u>a</u> ment	No <u>e</u> l – v <u>o</u> udr <u>a</u> it – <u>a</u> im <u>e</u> – <u>b</u> elle – <u>a</u> ll <u>e</u> rgique	ch <u>ie</u> n – <u>bie</u> n – <u>bie</u> nt <u>o</u> t

Activité 17 :

1.

	Léo	Chloé	La mère
un chat		✓	
une surprise			✓
un ours en peluche		✓	
un vélo	✓		
un poisson rouge		✓	
un ordinateur	✓		
un chien		✓	

2.

1. Parce que Léo n'a pas de vélo et aussi parce qu'il aime aller au parc.
2. Elle dit : « C'est sale et c'est trop bruyant. » (accepter : « Parce que c'est sale et trop bruyant », ou introduire *il/elle dit que...* pour rapporter des propos qui n'engagent que celui qui les tient).
3. Parce que Léo est allergique.
4. Il dit : « C'est un peu ennuyeux. »

Activité 18 :

1. C'est la mère. Elle est surprise : elle ne veut pas de chien.
2. C'est le père. Il propose un chat.
3. C'est le père. Il a une idée.
4. C'est le père. Il est tendre avec sa femme.

UNITÉ 3, LEÇON 7

Activité 1 :

1. C'est près de la **tour**.
2. À côté de la grande **porte**.
3. En face de l'**opéra**.
4. L'Arc de Triomphe, c'est à **Paris**.
5. Là, c'est ma mère, mon père et mon **frère**.

Activité 6 :

1. Vous connaissez le Palais Royal ?
2. Vous connaissez la place du Palais Royal ?
3. Est-ce que vous connaissez la place du Palais Royal ?
4. Vous connaissez le Louvre, bien sûr, mais est-ce que vous connaissez la place du Palais Royal ?

Activité 7 :

1. C'est Juliette.
2. Elle habite chez son amie Élodie, à Paris.
3. Elle écrit à ses parents (ou : à son papa et à sa maman).
4. Elle parle de sa vie en France.

Activité 8 :

1. Juliette est contente parce qu'elle habite dans le centre de Paris.
2. Oui, elle apprécie vraiment la capitale.
3. Elle aime la cathédrale Notre-Dame, la tour Eiffel, les Champs-Élysées et ses magasins. Elle dit que la ville est magique.
4. Cette région s'appelle/C'est la vallée de la Loire.
5. C'est une région très intéressante. Parce qu'il y a beaucoup de châteaux.

Activité 9 :

1. « Me voilà (...) quelle chance ! »
2. « Juliette »
3. « Ce week-end (...) à 200 km de Paris »
4. « Bon, je vous laisse (...) Je vous embrasse. »
5. « J'apprécie vraiment Paris (...) Cette ville est magnifique. »

Activité 11 :

Chère Chloé,
J'habite maintenant à Paris, à côté de la tour Eiffel.
Sur la carte, c'est l'opéra Bastille. Son architecture est moderne.
J'adore la vie à Paris. Les monuments sont magnifiques.
Et il y a aussi beaucoup de musées intéressants.
Gros bisous,
Juliette

Activité 13 :

1. En France, il y a beaucoup d'endroits très connus. À Paris, il y a **le** Louvre, l'opéra Garnier, **la** cathédrale Notre-Dame et **les** Champs-Élysées.
À Lyon, il y a **le** musée des Beaux-Arts, **la** célèbre place Bellecour et **le** quartier de la Croix-Rousse.
2. Dans le sud de **la** France, à Avignon, vous avez **le** palais des Papes, **le** célèbre pont de la chanson, mais aussi **le** centre-ville historique. Pas loin, vous avez **les** Alpes, avec **le** mont Blanc.

Activité 14 :

1. C'est en Italie.
2. C'est en Angleterre.
3. C'est en Égypte.
4. C'est aux États-Unis.
5. C'est au Népal et en Chine.

Activité 15 :

1. - Tu connais le pont d'Avignon ?
- Oui, je connais ce pont. C'est dans le sud-est de la France.
2. - Tu connais l'opéra Garnier ?
- Oui, je connais cet opéra. C'est à Paris.
3. - Tu connais l'avenue des Champs-Élysées ?
- Oui, je connais cette avenue. C'est dans le centre de Paris.
4. - Tu connais l'hôtel Ibis ?
- Oui, je connais cet hôtel. C'est à côté de la gare.
5. - Tu connais les Pyrénées ?
- Oui, je connais ces montagnes. C'est dans le sud-ouest de la France.

Activité 16 :

Pratique de classe : s'assurer que les apprenants comprennent l'en-tête de chaque colonne, en écrivant, par exemple, au tableau :

- une consonne : b, c, d, f, g, ...
- une voyelle : a, e, i, o, u, ...
- lire : le son [k] est au début du mot : corrida
- le son [ʁ] est entre deux voyelles : corrida
- le son [o] est devant la consonne [ʁ] : corrida
- le son [i] est après la consonne [ʁ] : corrida
- le son [a] est à la fin du mot : corrida

Le son [ʁ] est au début du mot	Le son [ʁ] est devant une consonne	Le son [ʁ] est à la fin du mot	Le son [ʁ] est entre deux voyelles	Le son [ʁ] est après une consonne
r <u>é</u> péter – un r <u>est</u> aurant	un port <u>ab</u> le – par <u>co</u> ntre	une cuisini <u>èr</u> e – le pont du Gard – pour <u>u</u> – bien s <u>ûr</u> – par <u>co</u> ntre – un pe <u>int</u> re	un restaur <u>an</u> t – un num <u>ér</u> o – une cor <u>ri</u> da – des ar <u>è</u> nes	tr <u>ès</u> – par <u>co</u> ntre – un pe <u>int</u> re – un <u>pr</u> ofil – la Pr <u>ov</u> ence – la Fr <u>an</u> ce – les Fr <u>an</u> çais

Activité 17 :

1. Parce qu'elle n'est pas française.
2. Il est à Avignon.
3. Il est célèbre.
4. Elles sont très anciennes.
5. Il est près de Marseille.
6. Parce qu'elle ne connaît pas ce pont.
7. De gauche à droite et de haut en bas : Le palais des Papes – Les arènes de Nîmes – Le pont de Roquefavour – La ville de Nîmes

Activité 18 :

1. C'est Juliette : elle change de sujet.
2. C'est Juliette : elle dit qu'elle connaît un peu le Palais des Papes.
3. C'est Juliette : elle est surprise qu'il y ait des corridas en France.
4. C'est Juliette : elle demande des précisions.

UNITÉ 3, LEÇON 8

Activité 1 :

1. Vous connaissez le palais de **justice** ?
2. **J'**adore le **zoo** de Vincennes.
3. Jean Nouvel est un **architecte** célèbre.
4. Le Champ de Mars ? C'est **sous** la tour Eiffel.
5. Tu sais où il est, le **supermarché** ?

Activité 6 :

1. C'es/t en / ville.
2. L'a/ppar/te/ment/ es/t en/ ville.
3. Le / nou/vel /a/ppar/te/ment/ es/t en/ ville.
4. Le / nou/vel a/ppar/te/ment/ est/ si/tu/é/ dans/ le/ cen/tre/-ville-

Activité 7 :

Pratique de classe : montrer aux étudiants la règle 22 qui peut les aider à répondre aux questions de l'activité.

1. Dans la maison, il y a cinq pièces. Dans l'appartement de l'annonce 1, il y a trois pièces. Dans le deuxième appartement, il y a deux pièces.
2. C'est le premier appartement ; il est dans le centre-ville de Nantes.
3. C'est la maison ; elle est dans un village.
4. C'est l'appartement de l'annonce 1.

Activité 8 :

Pratique de classe : demander à un groupe de faire un premier item en exemple et veiller à ce que l'expression de la cause « parce que » soit utilisée.

1. C'est la maison parce qu'elle est dans un village calme.
2. C'est l'appartement de l'annonce 1 parce qu'il est à côté de la cathédrale.
3. C'est la maison parce qu'elle est dans un village, à quinze minutes de Nantes.
4. C'est l'appartement de l'annonce 3 parce qu'il n'est pas cher.
5. (Réponse libre)

Activité 9 :

1. Annonce 3
2. Annonce 2 et 3
3. Annonce 3
4. Annonce 2
5. Annonce 3

Activité 11 :

Estelle habite dans le sixième arrondissement de Paris.
Son appartement n'est pas loin de la station de métro Odéon.
Elle aime son quartier parce qu'il y a beaucoup de restaurants mais la vie est chère.

Activité 13 :

1. Sur la place, il y a **un** café ; c'est **le** café de l'Ecluse.
2. Vous connaissez **le** palais de justice de Nantes ? C'est l'immeuble de l'architecte Jean Nouvel.
3. Dans **le** quartier Graslin, il y a **un** théâtre ancien.
4. Dans **le** centre-ville de Nantes, on trouve **le** château des Ducs de Bretagne, **des** commerces et **des** immeubles.

Activité 14 :

1. Oui, elle n'est pas très grande.
2. Oui, il n'est pas très amusant.
3. Oui, il n'est pas très propre.
4. Oui, il n'est pas très calme.
5. Oui, il n'est pas très près.

Activité 15 :

1. Oui, il y a un cinéma près de cet appartement.
2. Non, il n'y a pas d'ascenseur dans cet immeuble.
3. Oui, il y a des magasins près de cette maison.
4. Oui, il y a une école près de cette maison.

Activité 16 :

Mots avec le son [s]	Mots avec le son [z]	Mots avec le son [ʃ]	Mots avec le son [ʒ]
la place – ancienne – sympathique – ce – ça – sais – si – sur – en face – aussi – ce soir – près d'ici – ici – passer	un magasin – une pizzeria – l'église	un chat – une boucherie – un château	une boulangerie – génial

Activité 17 :

1.
 - une boulangerie,
 - une boucherie,
 - un restaurant italien

2.

- a. - Où est la poste ? - Elle est près du café.
- b. - Où est l'église ? - Elle n'est pas loin du café (elle est là-bas).
- c. - Où est la pizzeria ? - Elle est sur la place.
- d. - Où est la gare ? - Elle est loin du café.
- e. - Où est la banque ? - Elle est en face de la gare.

3.

- 1. Parce qu'il y a des commerces et des services.
- 2. Elle est très ancienne.
- 3. Non, parce qu'il n'y a pas de boîte de nuit. Il n'y a pas de cinéma non plus.
- 4. Non, parce qu'il n'y a pas de banque et aussi parce que la gare est loin.

Activité 18 :

- 1. Il n'y a pas de boîte de nuit et Clément est choqué
- 2. Clément propose d'aller au cinéma.
- 3. Clément est déçu.
- 4. Clément demande à aller à la banque.

UNITÉ 3, LEÇON 9

Activité 1 :

1. Au revoir !
2. 'Y a une boulang'rie ?
3. J'suis fatiguée !
4. J'me présente : j'm'appelle Henri.
5. Ce week-end, je vais dans le Nord.

Activité 6 :

1. Il / y / a / une / belle / vue. = 6
2. Vous / venez / du / Langue/doc ? = 5
3. Il / y / a / une / prome/nade / ma/gni/fique. = 9
4. C'es/t une / é/glise / très / an/cienne. = 7
5. La / sta/tue/ de la / prin/cesse / est / der/rière. = 9

Activité 7 :

1. Elle se trouve dans le sud de la France.
2. C'est une ville ancienne parce qu'il y a un château et une porte du douzième siècle.
3. Non. Il y a un parking à l'extérieur de la ville.

Activité 8 :

1. La spécialité régionale, c'est le cassoulet.
2. Dame Carcas est la princesse de la Cité. C'est la princesse de Carcassonne.
3. On peut faire une promenade.
4. On peut écouter de la musique religieuse.

Activité 9 :

1. 5
2. 2
3. 1
4. 3
5. 4

Activité 11 :

La Camargue est située dans le sud-est de la France.
Cette région est connue pour son parc naturel.
On peut faire des promenades à cheval.
On peut aussi manger des fruits de mer et du poisson.

Activité 13 :

1. Une vue → Vous **voyez** (pouvez voir) toute la ville depuis les remparts.
2. Une visite → Vous pouvez **visiter** le château de la cité de Carcassonne.
3. Un **déjeuner** → Vous déjeunez à l'hôtel du Donjon.
4. Une **promenade** → Les remparts, c'est parfait pour se promener.
5. Un **accès** → Vous pouvez accéder à la vieille ville de 9 h 00 à 19 h 00.

Activité 14 :

1. On peut découvrir quoi dans le château de la cité ?
On peut découvrir l'histoire de la ville.
2. On peut manger quoi à l'hôtel du Donjon ?
On peut manger la spécialité locale : le cassoulet.
3. On peut écouter quoi dans la basilique Saint-Nazaire ?
On peut écouter de la musique religieuse.
4. On peut faire quoi sur les remparts ?
On peut se promener.

Activité 15 :

1. On peut acheter des souvenirs à côté de l'hôtel Mercure.
2. Le parking est sur la place du Château.
3. Je voudrais prendre une photo des montagnes.
4. On peut manger des plats de la région.

Activité 16 :

Mots avec le son [E] = [e] ou [ɛ]	Mots avec le son [œ]	Mots avec le son [u]
m <u>e</u> ssieurs – a <u>i</u> der – rense <u>i</u> gnement – ch <u>e</u> rche – cath <u>e</u> drale – pr <u>e</u> s – r <u>e</u> gion – vis <u>i</u> ter – remer <u>e</u> cie	m <u>e</u> ss <u>i</u> eurs – p <u>e</u> ux – – centr <u>e</u> -ville – re <u>m</u> ercie – e <u>u</u> h	v <u>o</u> us – t <u>o</u> ut – c <u>o</u> uvent – ch <u>o</u> ucrou <u>t</u> e – r <u>o</u> ute

Activité 17 :

1.

Qui ?	Quoi ?	Où ?
La touriste	La cathédrale Notre-Dame	Dans le centre-ville, près de l'office de tourisme
La touriste	Le château du Haut-Koenigsbourg	Dans la région
La touriste	Le mont Sainte-Odile	Près d'Obernai
Le touriste	La route des vins d'Alsace	Vers Colmar
Le touriste	L'hôtel du Lion	À côté de la gare

2.

Strasbourg et sa région

à voir / à visiter : la cathédrale Notre-Dame, le château du Haut-Koenigsbourg et le couvent du Mont Sainte-Odile

à faire : la route des vins

spécialités régionales : les vins blancs, la choucroute

Activité 18 :

1. C'est la femme, elle est intéressée, elle aime les sites touristiques.
2. C'est l'homme, il est intéressé, il aime les spécialités locales.
3. C'est l'homme, il dit « merci » à la dame de l'office du tourisme.
4. C'est l'homme, il est satisfait parce que l'hôtel n'est pas cher.

UNITÉ 4, LEÇON 10

Activité 1 :

1. b. (5 syllabes)
2. a. (9 syllabes)
3. a. (11 syllabes)
4. b. (5 syllabes)

Activité 6 :

1. J'ai / des / con/gés.
2. Je prends / des / con/gés.
3. Je / peux / prendre / des / con/gés.
4. Je ne / peux / pas / prendre / de / con/gés.
5. Je tra/vaille, / a/lors / je ne / peux / pas / prendre / de / con/gés.

Activité 7 :

1. C'est un article sur les Français quand ils ne sont pas au travail / sur les activités des Français le week-end.
2. Les personnes interviewées sont Kevin, Laëtitia et Laurent.
3. Ils sont ouvrier, secrétaire et ingénieur.
4. Ils ont 32, 26 et 38 ans / ils sont jeunes.

Activité 8 :

1. Le dimanche, Kévin fait du bricolage et du jardinage et sa femme va au marché.
2. Ils vont à la mer le week-end, de temps en temps.
3. Le vendredi après-midi, elle fait les boutiques, parce qu'il y a moins de monde et parce qu'elle ne travaille pas.
4. Laurent ne peut pas prendre de congés le vendredi parce qu'il travaille dans une petite entreprise.
5. Généralement, il va au théâtre ou au concert le samedi soir et il fait une promenade à la campagne ou loue un film le dimanche.

Activité 9 :

	Activités culturelles	Activités sportives	Autres loisirs
Kévin et sa famille	regarder la télévision	aller à la piscine, aller à la mer	Faire du bricolage et du jardinage
Laëtitia et ses amies			faire les boutiques, aller au café, aller en boîte de nuit
Laurent et son amie	sortir au théâtre, aller au concert, regarder un film	promenade à la campagne	

Activité 11 :

Salut Laëtitia !

Qu'est-ce que tu fais ce week-end ?

Jean-Marc et moi, nous allons à la montagne.

Nous louons un appartement.

Tu es libre ? Tu ne voudrais pas faire du ski avec nous ?

Téléphone-moi !

Élodie

Activité 13 :

1. Moi, je vais à la mer, mais mes amis, eux, ils vont à la montagne.
2. Kévin, lui, il fait du jardinage, mais son ami, lui, il fait du bricolage.
3. Laëtitia, elle, elle fait les boutiques le vendredi, mais son amie, elle, elle va au café.
4. Laurent et sa femme, eux, ils vont au théâtre, mais nous, nous allons au cinéma.

Activité 14 :

1. Qu'est-ce qu'ils **font** ce week-end ? Ils **sortent** ?
– Oui, ils **vont** au cinéma.
2. Tu **fais** quoi lundi ?
– Lundi, je **sors**. Je vois des amis ; nous **allons** au café.
3. En classe, nous **faisons** des activités, nous **voyons** des vidéos et nous **lisons** des textes.
4. À la médiathèque, les personnes **lisent** des livres ou **voient** des films.
5. Le matin, il ne **sort** pas : il **lit** un livre, mais l'après-midi, il **va** au parc.

Activité 15 :

1. Ils vont à la piscine.
2. Nous allons au supermarché / au marché.
3. Elle va à la montagne.
4. Elles vont à l'opéra.

Activité 16 :

Mots avec le son [E]	Mots avec le son [œ]	Mots avec le son [u]	Mots avec le son [y]
eh non – vais – faire – chéri – République – marché – bière – déjeune – poulet – excusez – téléphoner	peux – déjeune	loue – choucroute – poulet	tu – du – voiture – sur – République – puis – excusez

Activité 17 :

1.

Pratique de classe : lors de la correction, laisser les étudiants répondre à la deuxième phrase complètement, et préciser ensuite qu'il n'est pas nécessaire de répéter « vendredi » s'il s'agit du même jour. Faire alors reformuler.

→ Le vendredi après-midi, elle travaille.

Le (vendredi) soir, elle reste à la maison et elle regarde la télévision avec son chéri.

Le samedi matin, elle fait le marché (ou : elle va au marché).

L'après-midi, elle fait une promenade à vélo et ensuite, elle fait la cuisine.

Le soir, elle dîne avec des amis.

Le dimanche matin, elle va à la piscine.

L'après-midi, elle déjeune avec la famille.

	vendredi	samedi	dimanche
matin	travail	marché	piscine
après-midi	travail	promenade à vélo, cuisine	déjeuner avec la famille
soir	télévision	dîner avec des amis	

2.

1. Il va à la montagne faire du ski avec des amis.

2. Il y a un festival de théâtre.

3. Éric aime sortir avec ses amis.

Mélanie, elle, préfère rester à la maison avec sa famille.

4. Parce qu'il ne peut pas travailler.

Activité 18 :

Pratique de classe : expliquer aux étudiants que la gestuelle fait partie du langage et leur proposer d'imiter également les mimiques et la gestuelle des acteurs en faisant des arrêts sur image.

1. C'est Mélanie. Elle est surprise.
2. C'est Christophe. Il n'est pas content parce qu'il voudrait travailler.
3. C'est Mélanie. Elle dit qu'elle n'aime pas les festivals.
4. C'est Christophe. Il demande le silence.

UNITÉ 4, LEÇON 11

Activité 1 :

1. un euro
2. deux heures
3. cinq heures
4. sept euros
5. neuf heures

Activité 7 :

1. C'est Jean-Pierre Martin. / Jean-Pierre Martin écrit l'e-mail.
2. Il écrit à Marie Nowak.
3. Il écrit à propos d'un rendez-vous à Bruxelles.
4. Ils travaillent à la SOCOPEC.

Activité 8 :

1. Non, il voyage en train.
2. Il voyage en première classe.
3. Il part de la gare du Nord à Paris.
4. Elle commence à dix heures et demie et elle finit à midi et demi.
5. Il doit déjeuner avec le directeur général et les clients.
6. Il est sur la Grand-Place de Bruxelles.

Activité 9 :

	Message 1	Message 2	Message 3	Message 4
Date	Vendredi 4 octobre 2019	Lundi 7 octobre 2019	Lundi 7 octobre 2019	Lundi 7 octobre 2019
Heure	16h47	8h47	9h23	?
Expéditeur	Jean-Pierre Martin	Jean-Pierre Martin	Marie Nowak	Jean-Pierre Martin
Demande	- Réservez un billet - Choisissez un restaurant s'il vous plaît	- Comment est-ce que je fais pour la réunion ? - Le billet est réservé ?	Pas de demande	- Vous aimez les chocolats ?

Activité 11 :

Chérie, ce soir, je finis mon travail vers 20 h.
Ensuite, je vais au restaurant avec des clients.
Je rentre à la maison vers 22 h.
Mange sans moi !
À ce soir !
Laurent

Activité 13 :

tu peux - tu pars - tu prends
il, elle peut - il, elle part - il, elle prend
vous pouvez - vous partez - vous prenez
ils, elles peuvent - ils, elles partent - ils, elles prennent

Activité 14 :

1. Une mère à son enfant (manger) → Mange !
2. Un garçon à son frère (arrêter) → Arrête !
3. Un guide à des touristes (regarder) → Regardez !
4. Un mari à sa femme (aller au restaurant) → Allons au restaurant !
5. Un policier aux voyageurs (présenter son passeport) → Présentez vos passeports !

Activité 15 :

1. - Comment est-ce que je peux aller à Marseille ?
- Prends l'avion ! Il part de l'aéroport de Paris-Orly à quinze heures et il arrive à l'aéroport de Marseille à seize heures quinze.
2. - Comment est-ce que je peux aller à la tour Eiffel ?
- Prends le taxi ! Il part de la gare Montparnasse à midi et il arrive à la tour Eiffel à midi et quart.
3. - Comment est-ce que nous pouvons aller au musée Rodin ?
- Prenez le métro ! Il part de la station Gare du Nord à onze heures quarante-cinq et il arrive à la station Varenne à douze heures quinze.

Activité 16 :

Prononciation	Chiffres	Prononciation	Chiffres
[tʁwa]	3	[tʁāt]	30
[katʁøʁ]	4h00	[katɔʁzøʁ]	14h00
[sɛ̃køʁ]	5h00	[sɛ̃køʁo]	5 €
[sā]	100	[sɛ̃k]	5
[katʁøʁvɛ̃sis]	86	[vɛ̃tsis]	26
[tʁwazøʁ]	3h00	[tʁɛzøʁ]	13h00
[dizøʁ]	10h00	[duzøʁ]	12h00

Activité 17 :

Nombre de voyageurs	3
Gare de départ	Paris-Gare de Lyon
Gare d'arrivée	Nîmes
Horaire de départ choisi	10h38
Horaire d'arrivée	13h32
Billet	Aller simple
Classe	1 ^{re}
Prix	186 euros
Moyen de paiement	par carte bleue

Activité 18 :

1. C'est le client : il ne veut pas de billet en 1^{re} classe.
2. C'est l'agente : elle accepte le changement en première classe et confirme les informations.
3. C'est l'agente : elle commence à se fâcher.
4. C'est l'agente : elle demande au client de répéter.

UNITÉ 4, LEÇON 12

Activité 1 :

1. pont
2. banc
3. vont
4. mont
5. gains
6. rang
7. long

Activité 6 :

1. On va en boîte ↗, vendredi soir ! ↘ / Vendredi soir ↗, on va en boîte. ↘
2. On dîne ↗, puis on part. ↘ / On part ↗, puis on dîne. ↘
3. On se voit sur la place ↗, à sept heures. ↘ / À sept heures ↗, on se voit sur la place. ↘
4. Rendez-vous au café ↗, après le cours. ↘ / Après le cours ↗, rendez-vous au café. ↘

Activité 7 :

1. Il écrit à 16 heures 43.
2. Elle répond à 22 heures 43
3. Nicolas dit : "Salut", "Juju", "Tu", "Bises".
Juliette dit : "Salut", "Nico", "ton invitation", "Bisous"

Activité 8 :

Au sujet de Nicolas

1. Il propose d'aller en boîte de nuit (Il voudrait aller en boîte de nuit).
2. Ils veulent dîner chez leur ami Stéphane.
3. Ils ont rendez-vous à 19 heures.

Au sujet de Juliette

4. Oui, elle accepte. Elle dit : « Je viens avec vous, bien sûr. »
5. Elle ne peut pas parce qu'elle a un cours de littérature.
6. Elle peut arriver chez lui à 21 heures 30.

Activité 9 :

Objet de l'e-mail	sortie en boîte
Pour exprimer le projet	On va en boîte avec les copains vendredi soir.
Pour inviter	Tu veux venir avec nous ?
Pour donner rendez-vous	Rendez-vous chez Stéphane.
Pour remercier	Merci pour ton invitation.
Pour accepter l'invitation	Je viens avec vous, bien sûr.

Activité 11 :

Salut Kévin !

Samedi soir, je fais une fête.

La soirée commence à dix-neuf heures.

Est-ce que tu peux venir avec du vin et du fromage ?

Téléphone-moi ! À samedi.

Camille

Activité 13 :

1. Oui, je viens dîner chez vous demain.
2. Oui, je fais la cuisine pour eux.
3. Oui, je peux faire les courses sans toi.
4. Oui, je prends le métro avec lui.
5. Oui, je vais à la montagne avec elles.

Activité 14 :

Tu veux - Tu dois - Tu viens

Il/elle/on veut - Il/elle/on doit - Il/elle/on vient

Nous voulons - Nous venons

Vous voulez - Vous devez - Vous venez

Ils/elles doivent

Activité 15 :

1.

A. Tu ne dois pas aller en boîte, tu dois étudier pour tes examens.

B. C'est gentil, merci, mais, je ne veux pas étudier pour mes examens.

Je préfère aller en boîte.

A. Écoute mes conseils ! Ne va pas en boîte ! Étudie pour tes examens !

2.

A. Vous ne devez pas rester chez vous, vous devez faire du sport.

B. C'est gentil, merci, mais, je ne veux pas faire du sport. Je préfère rester chez moi.

A. Écoutez mes conseils ! Ne restez pas chez vous ! Faites du sport !

3.

A. Tu ne dois pas habiter en ville, tu dois habiter en banlieue.

B. C'est gentil, merci, mais, je ne veux pas habiter en banlieue.

Je préfère habiter en ville.

A. Écoute mes conseils ! N'habite pas en ville ! Habite en banlieue !

4.

A. Tu ne dois pas aller à la montagne, tu dois venir à la mer.

B. C'est gentil, merci, mais, je ne veux pas aller à la mer. Je préfère aller à la montagne.

A. Écoute mes conseils ! Ne va pas à la montagne ! Viens à la mer !

Activité 16 :

Mots avec le son [ɛ̃]	Mots avec le son [ɑ̃]	Mots avec le son [ɔ̃]	Mots sans voyelle nasale
ti <u>en</u> s ? – vi <u>en</u> s ! – Eh be <u>n</u> ! – très bie <u>n</u> ! – mercredi proch <u>ai</u> n ! – un dess <u>in</u> – une pe <u>in</u> ture – s' <u>in</u> scrire	<u>En</u> core – ta <u>n</u> t pis... – vraime <u>n</u> t ? – e <u>n</u> réalité – je comp <u>re</u> nds – pre <u>n</u> dre –	Hé <u>no</u> n. – Ah <u>bo</u> n ? – je comp <u>re</u> nds – nous all <u>o</u> ns	probl <u>è</u> me – c'est domm <u>ag</u> e – à la proch <u>ai</u> ne !

Activité 17 :

1.

Qui veut voir un film ? Ce sont les deux filles.

Qui veut aller au musée ? C'est le professeur.

Qui veut aller au café ? C'est Jérémie.

Qui veut passer un examen ? C'est Mélanie.

2.

1. Jérémie veut prendre un verre vendredi soir.

2. Il invite Mélanie, puis les deux filles.

3. Mélanie ne peut pas car elle doit passer le test de dessin samedi matin. Les deux filles ne peuvent pas car elles vont au cinéma avec leur copain.

4. Le professeur propose d'aller voir une exposition.

5. Jérémie répond qu'il ne peut pas car il doit passer le test de dessin samedi matin.

Activité 18 :

1. C'est Jérémie. Il est triste parce que Mélanie ne peut pas venir.
2. C'est Jérémie. Il souhaite bon courage à Mélanie pour le test de dessin.
3. C'est Jérémie. Il pense qu'il n'a pas de chance.
4. C'est Jérémie. Il dit au professeur qu'il ne peut pas aller à l'exposition.

4. PRÉPARATION AU DELF A1 - CORRIGÉS

UNITÉ 1

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 3

Image B : message 5

Image C : message 2

Image D : message 4

Image E : message 6

Image F : message 1

Transcription :

Préparation au DELF A1

Partie 1 – Compréhension de l'oral

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse, ou écrivez l'information demandée.

Exercice 1

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Associez chaque situation à une image.

Exemple : Vous entendez : « Message 1 – Qu'est-ce qu'ils aiment faire, tes amis ?

- Mes amis ? Ils aiment jouer au football. » La bonne réponse est l'image F.

Message 2 :

- Qu'est-ce qu'elle aime faire, Chloé ?

- Chloé ? Elle aime lire et écouter de la musique.

Message 3 :

- Il voudrait quoi pour son anniversaire ?

- Euh... il voudrait un vélo.

- Un vélo ? Hum... c'est un peu cher !

Message 4 :

- Tu ne voudrais pas un chien pour Noël ?

- Un chien ? Non, j'habite dans un petit appartement.

- Ah oui, ce n'est pas pratique d'avoir un chien dans un petit appartement.

Message 5 :

- (femme) Tu ne voudrais pas faire les magasins ce week-end ?

- (homme) Faire les magasins ? Oh non, s'il te plaît... je déteste ça ! C'est ennuyeux.

Message 6 :

- homme : Alors, elle est comment, cette voiture ?

- femme : Oh, elle est très bien, cette voiture. J'aime beaucoup, mais elle est un peu grande...

Exercice 2

1. (C'est) Sarah.
2. (C'est) le 06 09 13 0219.
3. (C'est) sarah16@gmail.com.

Transcription :

Exercice 2

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Salut Baptiste ! C'est Sarah. Tu vas bien ? Qu'est-ce que tu fais ce week-end ? Téléphone-moi ! Mon numéro de portable, c'est le 06-09-13-02-19 ou bien écris-moi un mail. Mon adresse électronique, c'est sarah seize arobase gmail point com. Allez, ciao !

Salut Baptiste ! C'est Sarah. Tu vas bien ? Qu'est-ce que tu fais ce week-end ? Téléphone-moi ! Mon numéro de portable, c'est le 06-09-13-02-19 ou bien écris-moi un mail. Mon adresse électronique, c'est sarah seize arobase gmail point com. Allez, ciao !
Fin de la compréhension de l'oral.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. Elle s'appelle Eloïse Perrin.
2. C'est une femme.
3. Elle habite à Lyon.
4. C'est le 04-20-14-01-19.
5. Elle est journaliste.

Exercice 2

Nom : Dumont

Prénom : Marie

Société/Profession : Cabinet médical Dumont/Médecin généraliste

Adresse : 20, rue de Solférino

Tél : 03.20.15.10.19

E-mail : mariedumont@gmail.com

Partie 3 : Production écrite

Production libre

Partie 4 : Production orale

Production libre

UNITÉ 2

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 4

Image B : message 2

Image C : message 6

Image D : message 3

Image E : message 5

Image F : message 1

Transcription :

Préparation au DELF A1

Partie 1 – Compréhension de l'oral

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse, ou écrivez l'information demandée.

Exercice 1

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Associez chaque situation à une image.

Exemple : Vous entendez : « *Message 1 – Qu'est-ce qu'ils aiment faire, tes amis ?*

- *Mes amis ? Ils aiment jouer au football.* » La bonne réponse est l'image F.

Message 2 :

- Qu'est-ce qu'elle aime faire, Chloé ?
- Chloé ? Elle aime lire et écouter de la musique.

Message 3 :

- Il voudrait quoi pour son anniversaire ?
- Euh... il voudrait un vélo.
- Un vélo ? Hum... c'est un peu cher !

Message 4 :

- Tu ne voudrais pas un chien pour Noël ?
- Un chien ? Non, j'habite dans un petit appartement.
- Ah oui, ce n'est pas pratique d'avoir un chien dans un petit appartement.

Message 5 :

- Tu ne voudrais pas faire les magasins ce week-end ?
- Faire les magasins ? Oh non, s'il te plaît... je déteste ça ! C'est ennuyeux.

Message 6 :

- Alors, elle est comment, cette voiture ?
- Oh, elle est très bien, cette voiture. J'aime beaucoup, mais elle est un peu grande...

Exercice 2

1. aller en discothèque.
2. Elle aime la musique pop française.

3. Il voudrait aller voir Zaz.

Transcription :

Exercice 2

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Sonnerie de téléphone

Sarah : Salut Nathan ! Comment vas-tu ?

Nathan : Ça va, et toi ?

Sarah : Super !

Nathan : Dis... j'aimerais bien aller en boîte de nuit ce week-end. Pas toi ?

Sarah : En boîte de nuit ? Ah non ! Je déteste aller en boîte de nuit. Tu sais bien... Je préfère écouter un concert.

Nathan : Ha, ha, ha ! Pas de problème... Tu aimes la musique pop française, non ?

Sarah : Euh... oui, pourquoi ?

Nathan : Tu ne voudrais pas aller voir Zaz au stade de France samedi soir ? J'ai trois billets : un pour toi, un pour moi et un pour Émilie !

Sarah : Wouah ! Zaz ? Génial, j'adore !

Sonnerie de téléphone

Sarah : Salut Nathan ! Comment vas-tu ?

Nathan : Ça va, et toi ?

Sarah : Super !

Nathan : Dis... j'aimerais bien aller en boîte de nuit ce week-end. Pas toi ?

Sarah : En boîte de nuit ? Ah non ! Je déteste aller en boîte de nuit. Tu sais bien... Je préfère écouter un concert.

Nathan : Ha, ha, ha ! Pas de problème... Tu aimes la musique pop française, non ?

Sarah : Euh... oui, pourquoi ?

Nathan : Tu ne voudrais pas aller voir Zaz au stade de France samedi soir ? J'ai trois billets : un pour toi, un pour moi et un pour Émilie !

Sarah : Wouah ! Zaz ? Génial, j'adore !

Fin de la compréhension de l'oral.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. une publicité
2. une tablette numérique
3. les amateurs de multimédias

Exercice 2

1. C'est un texto.
2. (C'est) Lisa.
3. b - e

Partie 3 : Production écrite

Production libre

Partie 4 : Production orale

Production libre

UNITÉ 3

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 1

Image B : message 4

Image C : message 3

Image D : message 2

Image E : message 6

Image F : message 5

Transcription :

Préparation au DELF A1

Partie 1 – Compréhension de l'oral

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse, ou écrivez l'information demandée.

Exercice 1

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Associez chaque situation à une image.

Exemple : Vous entendez : « Message 1 – Salut Eliot. Tu connais Carcassonne, n'est-ce pas ? Où est-ce qu'on peut manger un bon cassoulet ? – Ah ! Tu peux aller à l'hôtel du Donjon. C'est très bon et ce n'est pas cher. ». La bonne réponse est l'image A.

Message 2 :

- Allô, Elodie... C'est Juliette.

- Hey ! Juliette ? Alors, c'est comment tes vacances à Nîmes ?

- Nîmes ? J'adore : il y a plein de monuments historiques ! Je fais des photos magnifiques !

Message 3 :

- Allo, Nico ? C'est Martin.

- Tiens, Martin. Qu'est-ce qui se passe ?

- Ben... je vais aller en Belgique pour le travail. Qu'est-ce qu'il y a à faire à Liège ?

- Ah ! En Belgique, il y a la bière, les frites, et à Liège, la spécialité, c'est les gaufres !

Message 4 :

- Allô Victor ? C'est Agathe.

- Ouais... Qu'est-ce que tu veux ?

- Dis-moi, tu sais où il y a du bon vin blanc dans le quartier ?

- Ben... chais pas moi...

Message 5 :

- Allô... Inès ? Alors, cette maison à la campagne, elle est belle ?

- Coucou Marion ! Oui, elle est grande et calme. J'aime beaucoup... (chants d'oiseaux) Oui, vraiment, j'aime beaucoup cette maison.

Message 6 :

- Allô ? Romain ? C'est Maéva !
- Maéva ! Alors, Nice, la Provence, c'est comment ? La mer est belle ?
- Oui, c'est magnifique, mais il y a trop de monde !

Exercice 2

1. Il habite à côté de la station de métro (Convention), en face de la poste. (2 points par élément)
2. Il y a une poste et un cinéma. (2 points par élément)
3. Il aimerait aller voir un film / aller au cinéma.

Transcription :

Exercice 2

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Salut Clémence, c'est Romain. Alors euh..., pour ce soir, c'est OK. Tu as mon adresse ? C'est facile : j'habite à côté de la station de métro Convention, en face de la poste. C'est au-dessus de la boulangerie. Dans mon quartier, il y a un aussi cinéma. Après le dîner, tu n'aimerais pas aller voir un film ? Allez, appelle-moi. À plus tard !

Salut Clémence, c'est Romain. Alors euh..., pour ce soir, c'est OK. Tu as mon adresse ? C'est facile : j'habite à côté de la station de métro Convention, en face de la poste. C'est au-dessus de la boulangerie. Dans mon quartier, il y a un aussi cinéma. Après le dîner, tu n'aimerais pas aller voir un film ? Allez, appelle-moi. À plus tard !

Fin de la compréhension de l'oral.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1. C'est au Québec.
2. Un parc national
3. Du ski, des promenades en raquettes, nager, faire du bateau, du kayak (*deux éléments suffisent pour avoir les points*).
4. Le pâté chinois et les crêpes au sirop d'érable.
5. Par mail à info@lanse-saint-jean.ca ou par Facebook.

Exercice 2

1. C'est Jean Fournier.
2. (Je peux) visiter l'appartement.
3. Il y a deux pièces.
4. Il y a un séjour, un salon et deux chambres. (*le salon peut être omis car il est dans le séjour*)
5. près de la place. / près des commerces. / pratique.

Partie 3 : Production écrite

Production libre

Partie 4 : Production orale

Production libre

UNITÉ 4

Partie 1 : Compréhension de l'oral

Exercice 1

Image A : message 1

Image B : message 4

Image C : message 3

Image D : message 6

Image E : message 2

Image F : message 5

Transcription :

Préparation au DELF A1

Partie 1 – Compréhension de l'oral

Pour répondre aux questions, cochez la bonne réponse, ou écrivez l'information demandée.

Exercice 1

Regardez les images. Vous allez entendre 5 messages. Associez chaque situation à une image.

Exemple : Vous entendez : « Message 1 voix homme- Allô ? Juliette ? C'est Nico ! Dis, tu veux venir voir une pièce de théâtre avec nous ce vendredi ?

- Oh ! J'adore le théâtre, mais ce vendredi, je ne peux pas, je dois dîner avec mes collègues. »

La bonne réponse est l'image A.

Message 2 :

- Allô, Steff... C'est Nolween.

- Nolween ? À cette heure-ci ? Qu'est-ce qui se passe ?

- Ben... tu voudrais bien m'accompagner à l'aéroport, s'il te plait ? Mon avion part à minuit dix...

Message 3 :

- Allô, Garance ? C'est Bastien.

- Tiens, Bastien. Comment ça va ?

- Ça va, ça va... Dis, tu vas toujours à la piscine tous les mercredis avec Antoine ?

- Ben... oui, pourquoi tu me poses cette question ?

Message 4 :

- Allô ? Monsieur Petit ?

- Oui Madeleine ?”

- Eh bien, Monsieur Legros voudrait un rendez-vous jeudi matin, à 10h00. C'est possible ?

- À 10h00... à 10h00... Voyons, voyons... Oui, pas de problème, c'est possible.

Message 5 :

- Allô, Natacha ?

- Oh ! Jean-Marc. Oui, qu'est-ce qu'il y a ?

- Heu... À quelle heure commence le concert, ce soir, déjà ?

- Le concert commence à 19h30, ce soir, Jean-Marc ! Tu es en retard !

Message 6 :

- Allô ? Rebecca, c'est Karim !

- Salut Karim.
- Euh... salut. Dis, tu viens avec nous faire du jogging dimanche ?
- Ah... ce dimanche, non. J'ai un examen lundi, je voudrais réviser. Mais on peut prendre un verre samedi soir, si tu veux ?
- Samedi soir ? Ouais. C'est cool.

Exercice 2

1. Nous allons à Marseille.
2. Nous partons de la Gare de Lyon.
3. Il part à 18h15.
4. Il arrive à 21h45.
5. Il coûte 19 euros.

Transcription :

Exercice 2

Vous allez entendre 2 fois un document. Vous aurez 30 secondes de pause entre les 2 écoutes puis 30 secondes pour vérifier vos réponses. Lisez d'abord les questions.

Salut, c'est Géraldine. Ça y est, j'ai les billets ! Alors, euh... nous partons de la Gare de Lyon... vendredi soir à 18h15 et euh... nous arrivons à la gare de Marseille-Saint-Charles 3h30 après, à 21h45. C'est cool, non ? Et en plus, c'est pas cher : ça fait 19 € par personne. On va bien s'amuser !

Salut, c'est Géraldine. Ça y est, j'ai les billets ! Alors, euh... nous partons de la Gare de Lyon... vendredi soir à 18h15 et euh... nous arrivons à la gare de Marseille-Saint-Charles 3h30 après, à 21h45. C'est cool, non ? Et en plus, c'est pas cher : ça fait 19 € par personne. On va bien s'amuser !

Fin de la compréhension de l'oral.

Partie 2 : Compréhension des écrits

Exercice 1

1.
 - il doit passer un examen
 - il travaille
2.
 - samedi après-midi
 - dimanche matin
3.
 - Il a rendez-vous avec Alex à la gare
 - Il va dîner avec Alex et voir un film

Exercice 2

1. À Nouméa.
2. 24h30 (8h35 + 4h d'attente + 11h55)
3. Clément
4. Ils vont à la plage.
5. Ils vont au bureau et au restaurant.

Partie 3 : Production écrite

Production libre

Partie 4 : Production orale

Production libre