INTERACTIONS 1

MÉTHODE DE FRANÇAIS

Guide pédagogique

Gaël **Crépieux**
Olivier **Massé**
Jean-Philippe **Rousse**

CLE
INTERNATIONAL
www.cle-inter.com

SOMMAIRE

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

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 : Apprentissage d'actes de paroles au travers d'échanges dialogués et Activité 3 : Pratique des actes de parole avec enrichissement lexical 15
Activité 4 : Systématisation à l'oral 22
Activité 5 : Réemploi des compétences d'interactions à l'oral 23

La compréhension écrite 24
Activité 6 : Échauffement – lecture à voix haute 24
Activité 7 : Découverte et lecture d'un document écrit 25
Activité 8 : Questions de compréhension écrite globale 27
Activité 9 : Interactions orales à partir du document écrit 28
Activité 10 : Pratique linguistique 29

L'expression écrite 30
Activité 11 : Échauffement – l'écriture 30
Activités 12 et 13 : Grammaire 31
Activité 14 : Dictée d'un message en contexte 32
Activité 15 : Expression écrite communicative 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

Conseil pour la gestion des *grands groupes* 40

3. CORRIGÉ DES ACTIVITÉS 41

4. TRANSCRIPTIONS 68

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 recherche 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

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.

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].

Enfin, les neurosciences cognitives ont également démontré que le cerveau emmagasinait ses données en contexte. **La sollicitation de ces données, 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 exemple[4].

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 débuter 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 », tel que recommandé depuis plus de 12 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-même[5].

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 particulier[6] ». **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

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.
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.

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 « 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 débuter 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 (2e activité de la leçon), le document de compréhension orale en fin de leçon (17e 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 quatre pages, structurées de la façon suivante :
- une première page consacrée à l'*interaction orale* et à la découverte des actes de parole clés de la leçon ;
- une deuxième page consacrée à la *compréhension écrite* et à la lecture ;
- une troisième page consacrée à l'*expression écrite*, à la grammaire et à l'orthographe ;
- une quatrième page consacrée à la *compréhension* puis à *l'expression orales*.

Chaque page correspond approximativement à une heure 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, quelque 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 cantonnée, 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 la 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.

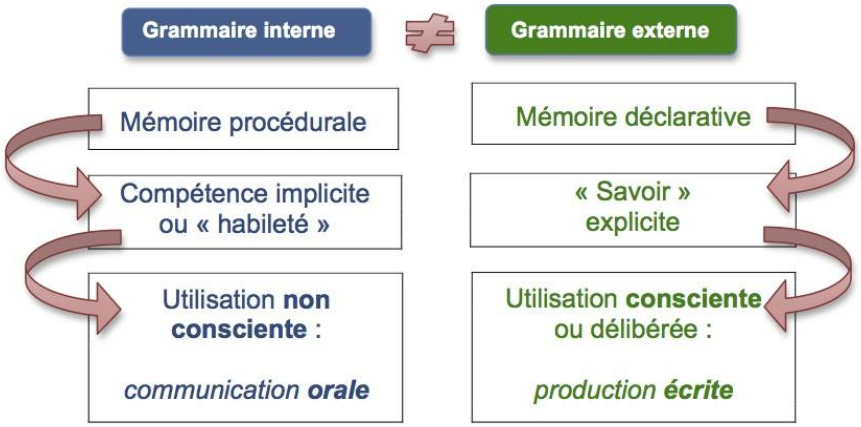
Des bases de prononciation – cette « grammaire de l'oral » – et de graphie, sont indispensables à plus d'un titre. Non seulement sont-elles bien évidemment nécessaires à la fluidité de la communication, et essentielles pour comprendre ce qu'a dit/écrit l'autre, mais surtout, elles impliquent une profonde 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'altérité**[7]. **En positionnant des activités de prononciation, de lecture à voix haute,**

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

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 ; 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.



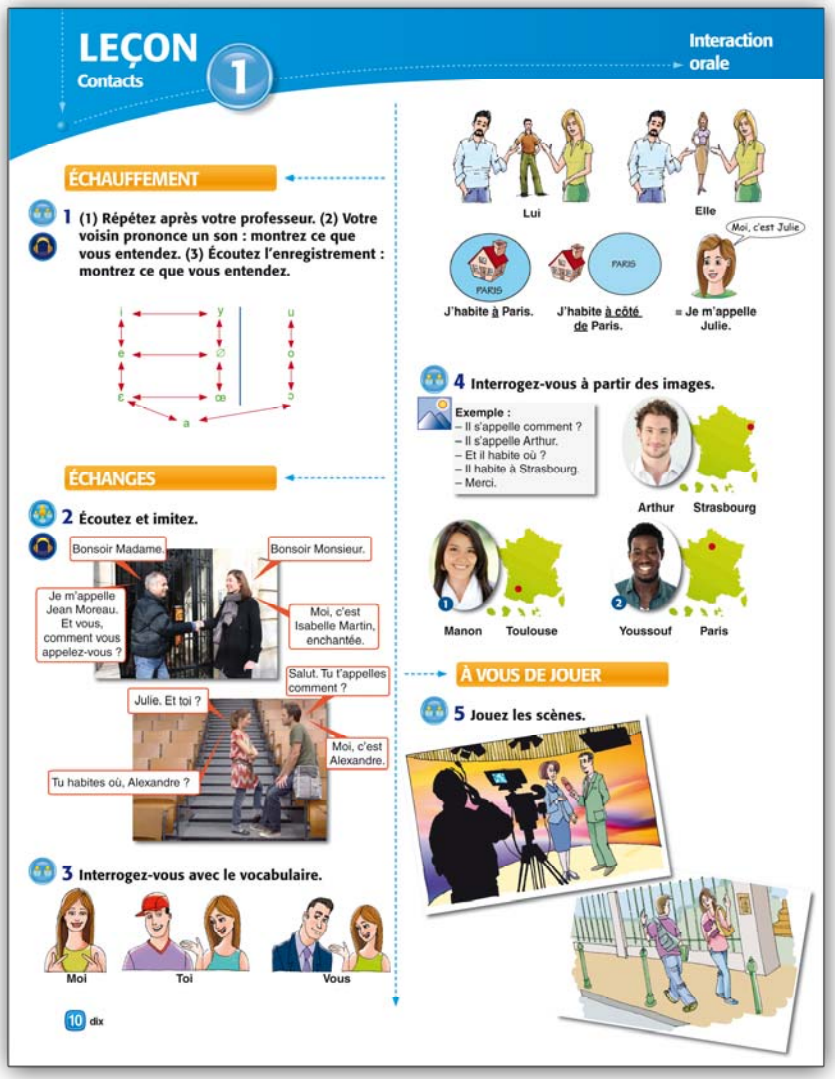
***Interactions 1* comporte 12 leçons, sur 4 unités :**
Chaque leçon d'*Interactions* constitue une unité didactique qui se compose :
- de 3 leçons de 4 pages pour la classe (pour 4 séquences pédagogiques faisant travailler de manière spécifique chacune des activités langagières de communication), accompagnées de 2 pages d'exercices (à réaliser en autonomie).
- d'un projet d'une page constituant la tâche finale de l'unité.

PAGE D'INTERACTION ORALE

Prononciation

Apprentissage d'actes de parole au travers d'échanges dialogués

Pratique des actes de parole avec enrichissement lexical



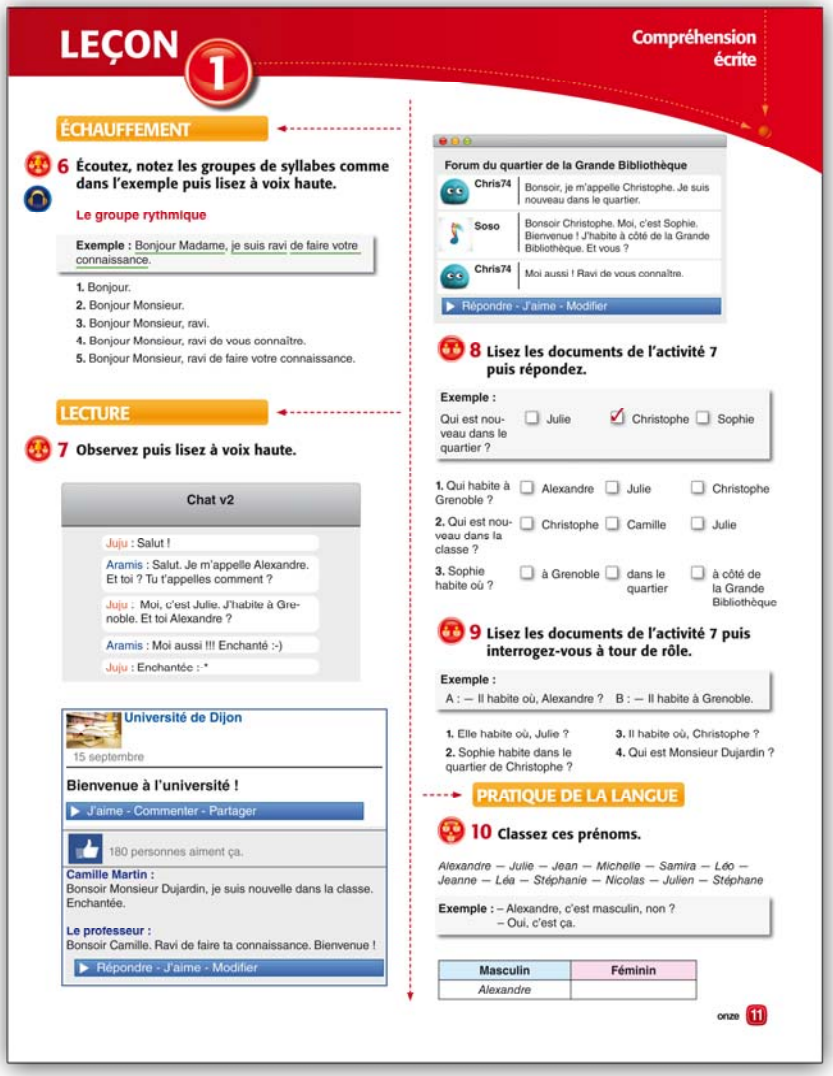
Systématisation à l'oral

Réemploi des compétences d'interactions à l'oral

PAGE DE COMPREHENSION ECRITE

Lecture à voix haute

Découverte et lecture d'un document écrit



LEÇON 1

Compréhension écrite

ÉCHAUFFEMENT

6 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.

1. Bonjour.
2. Bonjour Monsieur.
3. Bonjour Monsieur, ravi.
4. Bonjour Monsieur, ravi de vous connaître.
5. Bonjour Monsieur, ravi de faire votre connaissance.

LECTURE

7 Observez puis lisez à voix haute.

Chat v2

Juju : Salut !

Aramis : Salut. Je m'appelle Alexandre. Et toi ? Tu t'appelles comment ?

Juju : Moi, c'est Julie. J'habite à Grenoble. Et toi Alexandre ?

Aramis : Moi aussi !!! Enchanté :-)

Juju : Enchantée : *

Université de Dijon

15 septembre

Bienvenue à l'université !

J'aime - Commenter - Partager

180 personnes aiment ça.

Camille Martin :
Bonsoir Monsieur Dujardin, je suis nouvelle dans la classe. Enchantée.

Le professeur :
Bonsoir Camille. Ravi de faire ta connaissance. Bienvenue !

Répondre - J'aime - Modifier

Forum du quartier de la Grande Bibliothèque

Chris74 : Bonsoir, je m'appelle Christophe. Je suis nouveau dans le quartier.

Soso : Bonsoir Christophe. Moi, c'est Sophie. Bienvenue ! J'habite à côté de la Grande Bibliothèque. Et vous ?

Chris74 : Moi aussi ! Ravi de vous connaître.

Répondre - J'aime - Modifier

8 Lisez les documents de l'activité 7 puis répondez.

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

1. Qui habite à Grenoble ? ☐ Alexandre ☐ Julie ☐ Christophe
2. Qui est nouveau dans la classe ? ☐ Christophe ☐ Camille ☐ Julie
3. Sophie habite où ? ☐ à Grenoble ☐ dans le quartier ☐ à côté de la Grande Bibliothèque

9 Lisez les documents de l'activité 7 puis interrogez-vous à tour de rôle.

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

1. Elle habite où, Julie ?
2. Sophie habite dans le quartier de Christophe ?
3. Il habite où, Christophe ?
4. Qui est Monsieur Dujardin ?

PRATIQUE DE LA LANGUE

10 Classez ces prénoms.

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

Exemple : – Alexandre, c'est masculin, non ?
– Oui, c'est ça.

Masculin	Féminin
Alexandre	

onze 11

Questions de compréhension écrite globale

Interactions orales à partir du document écrit

Pratique linguistique

PAGE D'EXPRESSION ECRITE

Écriture

Grammaire

Grammaire

Dictée d'un message en contexte

Expression écrite communicative

LEÇON 1
Contacts

Expression écrite

ÉCHAUFFEMENT

11 **Recopiez le texte et comparez avec vos voisins.**

Elle s'appelle Léa Lajardin. Elle habite à Paris, dans le quartier Latin. Elle est nouvelle dans la classe.

GRAMMAIRE

12 **Complétez.**

Conjuguez le verbe « s'appeler » puis vérifiez à deux.

1. Je m'appell…
2. Il s'appell…
3. Elle s'appell…
4. Tu t'appell…
5. Vous vous appel…

RÈGLE 1
Conjugaison, écriture et prononciation
je / il / elle → ~e [.]
tu → ~es [.]
vous → ~ez [e]

13 **Complétez, puis vérifiez à plusieurs.**

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 ».

RÈGLE 2
L'accord du féminin
• Masculin : enchanté
• Féminin : enchantée → féminin : ~e [.]
Attention ! *Michel est nouveau* [nuvo] et *Camille est nouvelle* [nuvɛl].

DICTÉE

14 **Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.**

ÉCRITURE

15 **(1) Interrogez votre voisin pour compléter sa fiche, puis (2) présentez-le à la classe. (3) Écoutez les présentations des autres étudiants et complétez deux autres fiches.**

Mon voisin

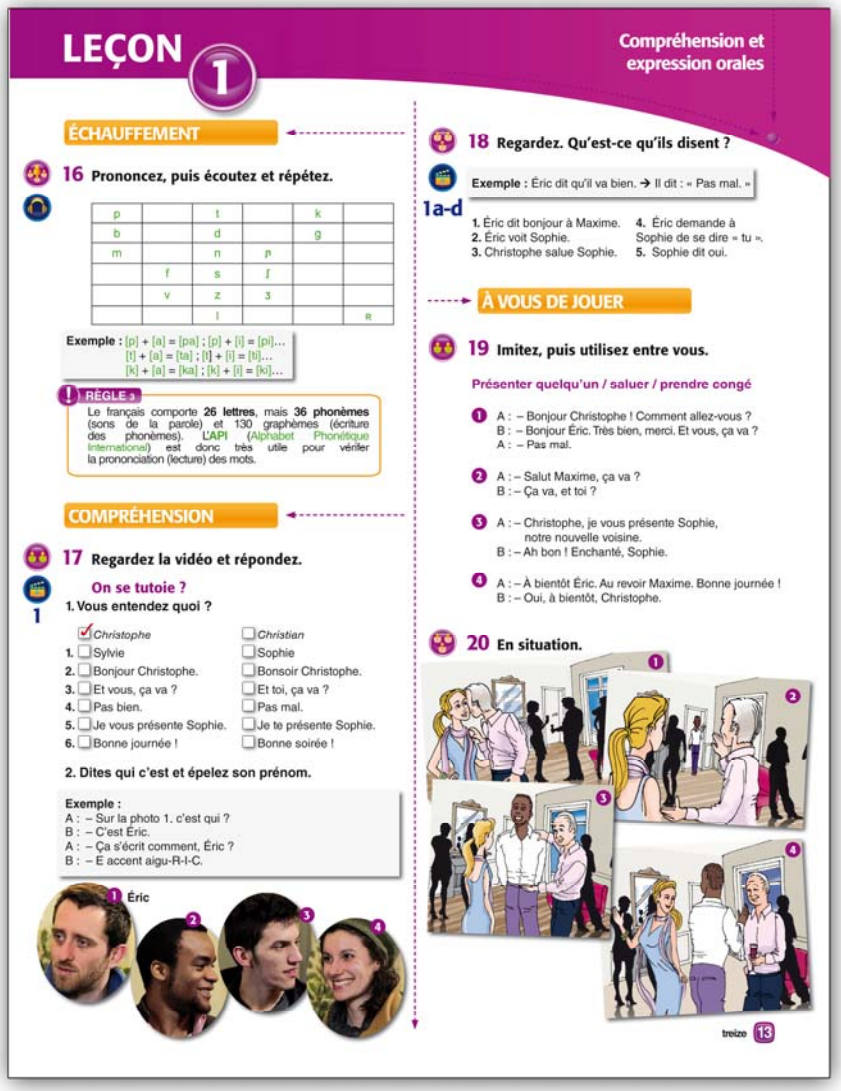
Prénom et nom : .....

Ville et quartier : .....

PAGE DE COMPREHENSION ET D'EXPRESSION ORALES

Discrimination auditive

Écoute d'un document vidéo/audio et compréhension orale



LEÇON 1

Compréhension et expression orales

ÉCHAUFFEMENT

16 Prononcez, puis écoutez et répétez.

p		t		k	
b		d		g	
m		n	ɲ		
	f	s	ʃ		
	v	z	ʒ		
		l			ʀ

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

RÈGLE 3

Le français comporte **26 lettres**, mais **36 phonèmes** (sons de la parole) et 130 graphèmes (écriture des phonèmes). L'API (Alphabet Phonétique International) est donc très utile pour vérifier la prononciation (lecture) des mots.

COMPRÉHENSION

17 Regardez la vidéo et répondez.

1

On se tutoie ?

1. Vous entendez quoi ?

	☑ *Christophe*	☐ *Christian*
1.	☐ Sylvie	☐ Sophie
2.	☐ Bonjour Christophe.	☐ Bonsoir Christophe.
3.	☐ Et vous, ça va ?	☐ Et toi, ça va ?
4.	☐ Pas bien.	☐ Pas mal.
5.	☐ Je vous présente Sophie.	☐ Je te présente Sophie.
6.	☐ Bonne journée !	☐ 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 : – E accent aigu-R-I-C.

1 Éric

18 Regardez. Qu'est-ce qu'ils disent ?

1a-d

Exemple : Éric dit qu'il va bien. → Il dit : « Pas mal. »

1. Éric dit bonjour à Maxime.
2. Éric voit Sophie.
3. Christophe salue Sophie.
4. Éric demande à Sophie de se dire « tu ».
5. Sophie dit oui.

À VOUS DE JOUER

19 Imitez, puis utilisez entre vous.

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 ?
3. A : – Christophe, je vous présente Sophie, notre nouvelle voisine.
   B : – Ah bon ! Enchanté, Sophie.
4. A : – À bientôt Éric. Au revoir Maxime. Bonne journée !
   B : – Oui, à bientôt, Christophe.

20 En situation.

Repérage de façons de dire

Pratique d'actes de parole secondaires

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 intégralement aux 7 étapes de l'ANL développée par Joan Netten et Claude Germain et décrite en première partie de ce guide pédagogique[8]. Toutefois, et dans la mesure ou *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, surtout, d'enrichir la démarche d'enseignement des chercheurs canadiens par 2 étapes complémentaires (pour anticiper la préparation à la compréhension de l'audio et de phrases écrites) ainsi que d'y adjoindre un enrichissement lexical, un réemploi systématisé et enfin un réemploi simulant des situations d'échanges autres que ceux possibles dans la classe.

Activité 1 : Échauffement – prononciation

a. Inscription dans la séquence : 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

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.

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.

b. Objectif dans 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, les phénomènes d'apocope et d'agglutination tels qu'ils apparaissent dans la langue parlée ou constituent des sociolectes ou des niveaux de langue.

c. Préparation en amont : 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 danse[9]. 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 publics[10].

d. Mise en œuvre & déroulement :
(1) Avant de livrer les apprenants à la réalisation de l'activité en interaction par eux-mêmes, l'enseignant prendra soin de modéliser en 3 étapes les phénomènes sonores à repérer et à produire : tout d'abord, après avoir invité les apprenants à bien l'écouter, l'enseignant lira à l'ensemble des éléments sonores introduits (d'abord en ligne, puis en colonne) ; puis il procèdera 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, il demandera à un, deux ou trois apprenants (en fonction de son effectif global) de prononcer un, deux ou trois items pour lesquels il montrera ce qu'il entend, puis il fera le travail inverse, en demandant à un, deux ou trois apprenants de montrer ce qu'ils entendent quand le professeur prononce des éléments pris au hasard parmi ceux proposés par l'activité. Il invitera alors l'ensemble des apprenants de sa classe à procéder de la même manière deux par deux, afin que *chacun s'entraîne à prononcer et à reconnaître ce que l'autre prononce*. Enfin, l'enseignant procèdera à une très rapide

9. À ce titre, nous vous recommandons les clips de formation de Régine LORCA : http://francparler-oif.org/FP/articles/llorca2008.htm
10. De nombreuses suggestions vous sont proposées sur : http://phonetiquedufle.canalblog.com

évaluation du travail fait avec quelques apprenants en leur demandant aux uns de prononcer et aux autres de désigner ce qu'ils entendent.
(3) Une fois ce travail de prononciation-écoute-repérage fait par les apprenants entre eux, l'enseignant leur fera écouter l'enregistrement audio de l'activité qui servira à évaluer la capacité des apprenants à repérer les mêmes éléments travaillés, mais avec des voix de natifs et variées.

Activité 2 : Apprentissage d'actes de paroles au travers d'échanges dialogués et Activité 3 : Pratique des actes de parole avec enrichissement lexical

a. *Inscription dans la séquence :* cette **activité 2 est le moment le plus essentiel de toute la séquence pédagogique** que constitue chaque leçon d'*Interactions 1.* C'est également le moment où, plus qu'à tout autre moment, 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, le seul en mesure de fournir un exemple d'*interaction authentique dans la langue visée* par l'apprentissage au sein d'une relation sociale réelle dans la classe.
Parce que l'apprentissage d'une langue, comme de toute habileté psychomotrice, prend sa source dans l'activation de « neurones miroirs[11] », les apprenants ont donc besoin de voir l'enseignant, ses gestes autant que les expressions de son visage, de l'entendre mais aussi de ressentir une proximité situationnelle dans le moment où les actes de paroles qui leur sont enseignés sont introduits (d'après le *principe du* Processus de Transfert Approprié exposé en ***1. Principes méthodologiques et unité didactique***, plus encore qu'avec les supports multimédias, la relation humaine authentique garantit une saisie plus précise de l'input et un ancrage mémoriel plus solide).
Ainsi, c'est sur la base de la modélisation d'actes de paroles dialogués réalisée durant cette étape que repose l'acquisition d'une *grammaire interne*, condition d'une fluidité et d'une aisance à communiquer langagièrement. **Cette étape de l'apprentissage est donc la clé de voûte** qui 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).

b. *Objectif de l'activité :* l'activité 2 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.

11. Voir *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*, OCDE, 2007, p. 183.

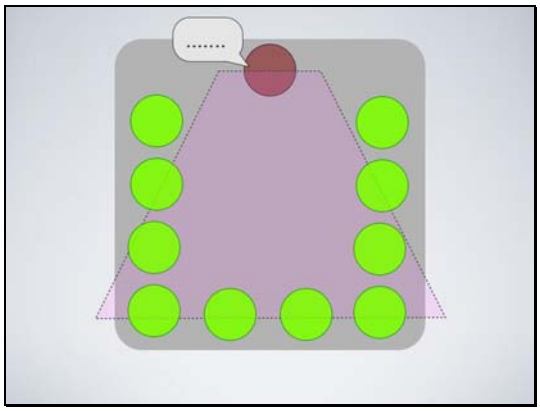
Incidemment et parce que ces échanges seront introduits directement en langue cible dans la classe, au moyen d'une contextualisation de chaque situation (rendue possible par les supports visuels fournis par la méthode), les apprenants pourront développer progressivement leur capacité d'induction en langue 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. *Préparation en amont :* avant d'engager cette activité, l'enseignant prendra donc soin de préparer des visuels qui viendront contextualiser la situation d'échange (images fournies par la méthode ou d'autres de son choix qui lui pourraient paraître plus pertinentes pour son public spécifique).
Il veillera également à ce que tous les apprenants puissent à la fois voir ces visuels de contextualisation 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).

Mise en garde : pour introduire le contexte d'échange, l'enseignant pourra utiliser les images des activités 2 en masquant les bulles, pour éviter que la lecture du texte n'interfère avec l'écoute.

d. *Mise en œuvre & déroulement :* ce manuel propose une séquence pédagogique pour développer l'interaction orale en 7 (ou 8) étapes :

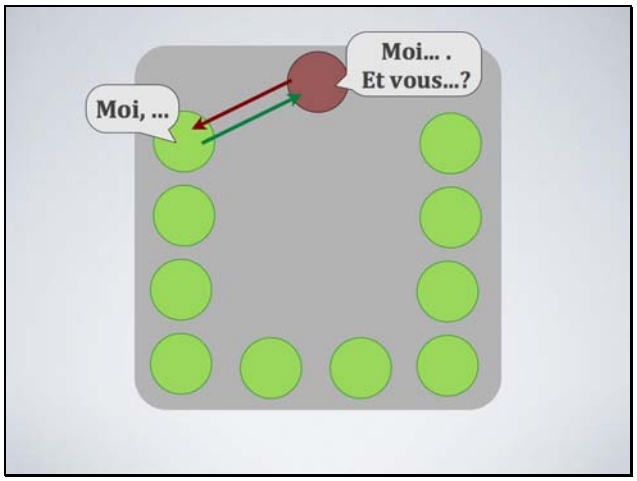
- Étape 1 : donner aux apprenants un modèle à utiliser → pour cela, l'enseignant présente l'objectif communicatif et exprime une affirmation évidente (sur lui-même ou son environnement), qui va servir de modèle de réponse à la question qu'il va ensuite poser à un apprenant.



Exemples :
Leçon 2 : « Moi, je suis professeur et je suis français » ;
Leçon 3 : « Voici ma carte de visite. Mon adresse e-mail, c'est... », l'enseignant écrit son adresse e-mail au tableau ;

Leçon 4 : « Moi, j'aime la musique classique, surtout Mozart. »

- ***Étape 2 : entraîner à répondre*** → 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).

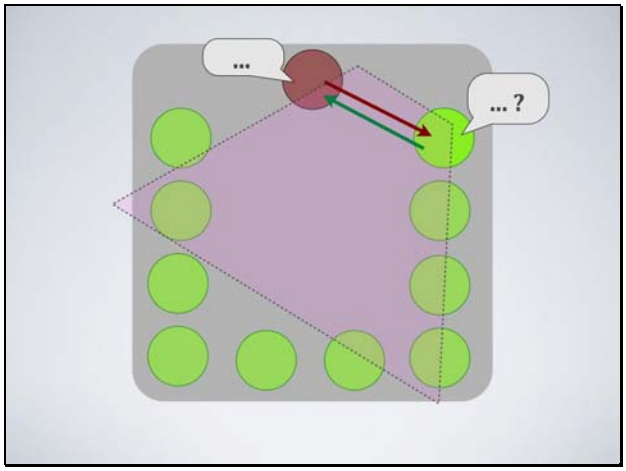


Exemples :
Leçon 2 : « Moi, je suis professeur et je suis français. **Et vous, (prénom), vous êtes français ? »** ;
Leçon 3 : « Mon adresse e-mail, c'est... », l'enseignant dicte son adresse et interroge un apprenant : « **Et vous, (prénom) vous avez une adresse e-mail ?** » ;
Leçon 4 : « Moi, j'aime la musique classique, surtout Mozart. **Et vous, (prénom), quel genre de musique est-ce que vous aimez ?** », etc.

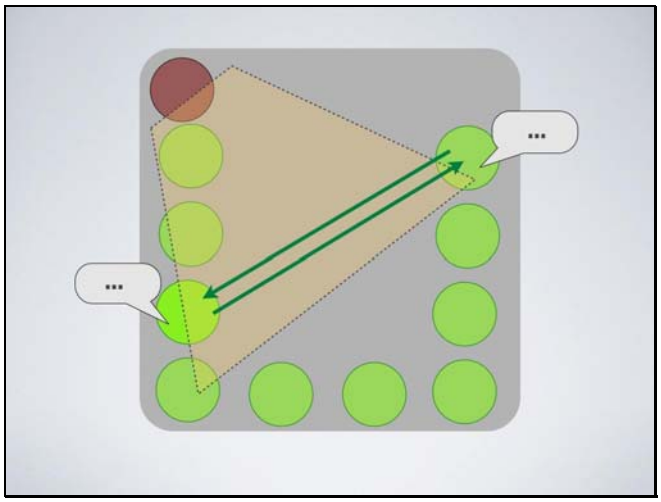
Mise en garde : si cette manière « directe » d'interroger peut surprendre des apprenants qui pourraient ne pas être habitués à cette approche, elle n'en est pas moins pour autant *la manière naturelle avec laquelle les échanges se font dans la vie quotidienne*, dans la vie hors de la salle de classe ; l'enseignant aura donc soin de le rappeler au besoin[12], ainsi que de systématiquement rappeler les phrases de métacommunication nécessaires pour débloquer la possibilité de l'échange en langue cible : « Comment dit-on "x" (dans ma langue) ? », « Qu'est-ce que ça veut dire "x" ? », etc. ; enfin, l'enseignant aura également soin de choisir pour partenaire de ce premier échange modèle (répété 2, 3 fois ou plus, en fonction de son effectif de classe) celui qui manifeste le plus d'aptitude à la communication orale spontanée et pourra servir de premier modèle aux autres de la classe.

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

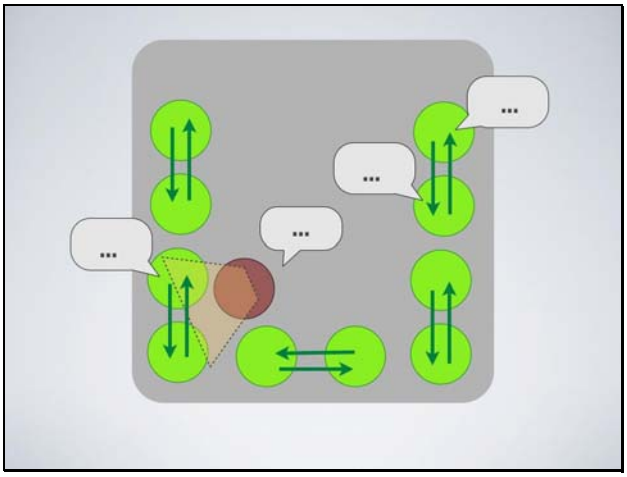
- Étape 3 : entraîner à interagir → l'enseignant invite les apprenants à le questionner (par exemple, en leçon 6, un apprenant pourrait demander : « **Et vous, monsieur, est-ce que vous avez une tablette numérique ?** » ; au fur et à mesure que les apprenants acquièrent des compétences linguistiques, 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.



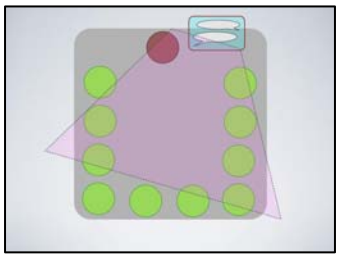
- Étape 4 : entraîner à interroger en binôme → l'enseignant demande à un apprenant de poser la question précédemment travaillée à un autre apprenant, en faisant employer le tutoiement (sauf quand la situation impose le vouvoiement). L'enseignant peut ainsi se mettre en retrait et veiller à ce que les 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.



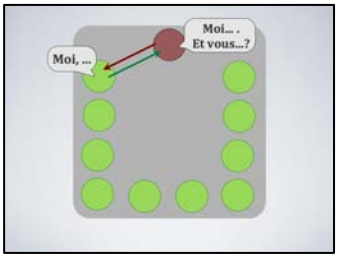
- ***Étape 5 : faire utiliser les phrases modèles*** → les apprenants sont invités à s'interroger mutuellement (en binômes) en employant les structures qui viennent d'être introduites. Cette étape vise la conceptualisation de la grammaire interne des phrases qu'ils sont conduits à employer, et elle doit être très brève pour éviter le passage à la langue maternelle.
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 prononciations approximatives).



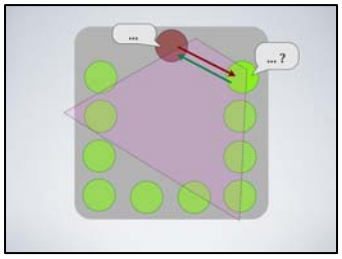
- ***Étape 6 :*** **développer la compétence pragmatique et enrichir le lexique** → jusqu'à présent, les apprenants ont échangé des informations restreintes aux structures et au lexique travaillés dans la phase de découverte précédente. C'est à ce moment qu'interviennent les échanges enregistrés d'*Interactions 1* qui permettent un développement de la compétence pragmatique puisqu'ils proposent des modèles de schémas discursifs que les apprenants peuvent facilement s'approprier.
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 (1). 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 (2). Après avoir interrogé 2 ou 3 apprenants, l'enseignant procède comme dans l'étape 3 et demande à quelques apprenants de l'interroger afin de proposer des modèles de réponse authentique (3). De là, il désigne un apprenant et lui demande d'effectuer un échange avec un autre apprenant (4). L'exercice ayant été renouvelé à plusieurs reprises, l'enseignant demande alors aux apprenants de pratiquer les objectifs communicatifs en binômes (5).



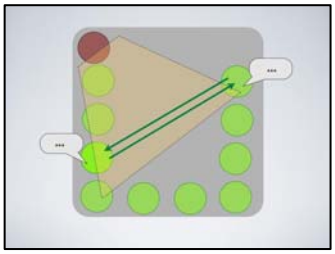
(1)



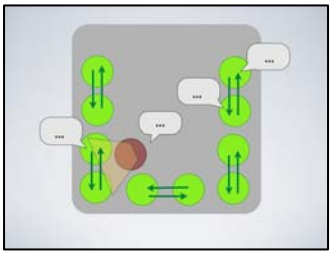
(2)



(3)



(4)

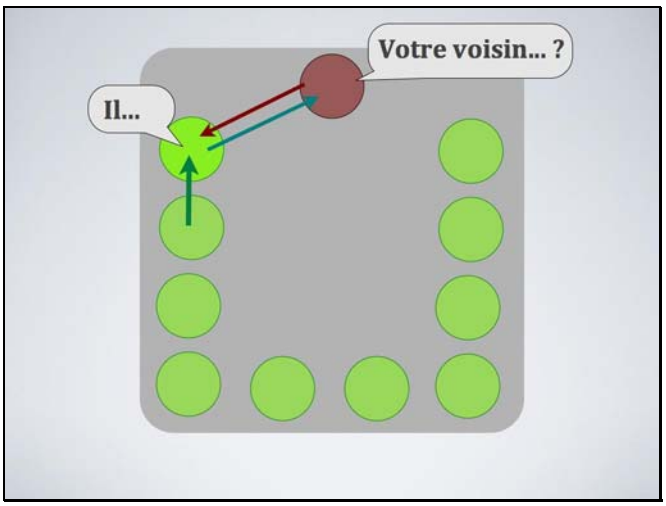


(5)

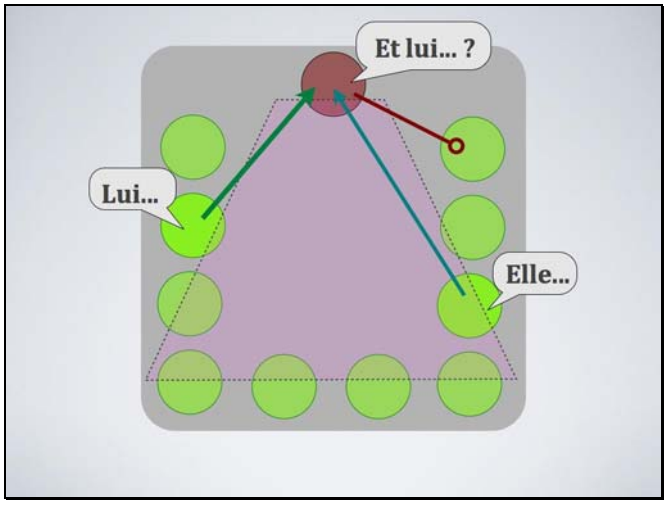
- Étape 7 : faire transmettre une information et développer la grammaire interne → à la suite du travail en binôme, l'enseignant interroge un apprenant au sujet du voisin avec lequel il vient d'échanger. Cette étape permettra aux apprenants non seulement de pratiquer les conjugaisons, mais aussi d'effectuer 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 8 (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 :



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.

Mise en garde : dans certaines leçons, il n'est pas possible de créer immédiatement des échanges interactionnels à partir du lexique illustré (par exemple pour la leçon 3 qui introduit les chiffres ou pour la leçon 8 qui introduit la localisation dans l'espace). Dans ce cas, l'enseignant aura recours à des activités intermédiaires (par exemple, faire se placer les apprenants debout dans la classe et les faire se situer les uns par rapport aux autres pour la leçon 8). Mais dans tous les cas, quelle que soit la liste lexicale introduite, l'enseignant prendra soin d'introduire et de faire manipuler ce lexique dans des échanges authentiques.
En cas de difficultés de repérage ou de mémorisation de la prononciation des mots, ne pas hésiter à recourir à l'API (qui est systématique, alors que le rapport phonie-graphie du français ne l'est qu'à 80 %).

Activité 4 : Systématisation à l'oral

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

c. Préparation en amont : 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 le DVD-Rom 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. Mise en œuvre & déroulement : 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

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

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

b. Objectif dans 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. Préparation en amont : 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. Mise en œuvre & déroulement : cette activité a été conçue pour être proposée aux termes et dans la continuité de la séquence pédagogique du travail de l'oral (dans le fil des quatre activités précédentes) ; mais elle pourra également être le lieu d'un travail de

révision et d'évaluation ultérieure, en séance S+1 ou S+2 ; au même titre, elle pourra être proposée au début ou à la fin d'une séance dont le cœur sera, cette fois, le travail sur l'une des trois autres habiletés langagières. Pour cette activité n° 5, enfin, on suppose que les consignes données aux apprenants seront minimales, qu'aucun contenu linguistique ne sera plus introduit, le « but du jeu » étant de les livrer à une situation où ils devraient pouvoir résoudre le problème communicatif posé par eux-mêmes et, ainsi, mesurer leur degré d'autonomie langagière.

La compréhension écrite

Activité 6 : Échauffement – lecture à voix haute

a. Inscription dans la séquence : 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. Objectif dans 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 pr**e**fer ch**o**colate » ≠ « je préf**è**re le chocol**a**t »).

c. Préparation en amont : 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). En fonction des besoins de son groupe classe, l'enseignant pourra envisager d'ajouter des items (variations ou allongement de phrases) ou encore de créer d'autres activités sur le

modèle proposé : dans tous les cas, il s'agit de faire repérer ce qui doit être lu ou prononcé et dont ne rend pas compte la trace orthographique. 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. Mise en œuvre & déroulement : nous recommandons d'expliciter 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 *éloquence* en français, qui est une composante de la compétence culturelle qu'il serait regrettable de ne pas introduire dès le premier niveau de l'apprentissage). Dans un premier temps, l'enseignant lira simplement l'exemple, puis il le lira de nouveau en faisant remarquer le point de phonétique qui constitue l'objectif de l'activité. Ensuite, il fera écouter les enregistrements, d'abord intégralement, puis phrase par phrase, en faisant répéter les apprenants. Durant cette phase, il s'assurera que les apprenants reproduisent conformément le phénomène sonore qu'ils vont devoir repérer durant l'activité. Une fois cette phase d'écoute/répétition achevée, l'enseignant demandera aux apprenants de vérifier entre eux leurs réponses, leurs annotations (en binômes ou petits groupes, en fonction de l'effectif global de la classe) ; durant ces quelques instants, l'enseignant sera alors en mesure de répondre individuellement à ceux qui pourraient exprimer des difficultés particulières. Enfin, l'enseignant procèdera à une correction collective, durant laquelle il pourra faire les remarques qui lui semblent utiles au vu des erreurs ou des difficultés observées.

Recommandation : dès lors que le groupe classe sera constitué et que les apprenants seront en confiance les uns vis-à-vis des autres, nous recommandons de *pousser plus avant encore la démarche interactionnelle* et d'envoyer au tableau un ou des apprenants qui ont bien réussi l'activité pour présenter cette correction, bien sûr en réemployant les phrases de métacommunication en français nécessaires à la réalisation de l'activité et qui ont été préalablement utilisée par l'enseignant (« combien de syllabes ? », « ça monte ou ça descend ? », etc.).

Activité 7 : Découverte et lecture d'un document écrit

a. *Inscription dans la séquence :* le bloc LECTURE (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

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.

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, puis une « lecture globale » visant à identifier les contenus d'information, les apprenants seront donc guidés pour apprendre 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° 11 à n° 15) tout en même temps qu'une précieuse source d'information sur les Français, la France et la francophonie.

b. *Objectif dans 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 CECRL[17]. 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. *Préparation en amont :* la préparation de la lecture à haute voix des documents 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, l'enseignant aura pris soin, durant les échanges qu'il aura eus auparavant avec son groupe classe, d'avoir introduit la thématique, les mots et la prononciation des éléments qui auraient pu ne pas apparaître durant la première séquence de classe dédiée à l'oral, – le principe général étant d'*anticiper les difficulté*s.

d. *Mise en œuvre & déroulement :* 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

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.

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 haut degré d'acuité et de fluidité. 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.

Activité 8 : Questions de compréhension écrite globale

a. Inscription dans la séquence : avec l'activité précédente, il était question de lire au sens de « proférer » les textes écrits, et donc d'engager les apprenants à focaliser leur attention sur le rapport entre les traces écrites et ce qu'ils savent prononcer ; désormais, il va s'agir de lire au sens de « déchiffrer » le contenu d'information porté par le document.

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

d. Mise en œuvre & déroulement : si l'enseignant juge ses apprenants encore hésitants en prononciation, il pourra demander à une partie d'entre eux de lire à haute voix les questions écrites avant d'inviter la classe à répondre par paires ; mais au fil des leçons du manuel, les apprenants vont s'habituer à la démarche de la séquence de compréhension écrite, de même qu'ils vont nécessairement développer la qualité de leur lecture à haute voix, et il deviendra progressivement possible de les laisser faire cette activité par eux-mêmes avec de moins en moins de guidage en amont. Pendant que les

apprenants répondent 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 psychopédagogique[18].

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 complètes[19].

Activité 9 : Interactions orales à partir du document écrit

a. Inscription dans la séquence : avec l'activité précédente, il était question de « déchiffrer » les documents, c'est-à-dire d'amener les apprenants à situer globalement les textes à partir des informations les plus saillantes. Avec les questions de cette activité, les apprenants sont conduits à *approfondir leur lecture* par une analyse des *informations spécifiques* aux textes, qu'elles soient *culturelles* ou *situationnelles*.

b. Objectif dans 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. Si *Interactions 1* propose un certain nombre de questions sur les documents, le but est bien sûr de permettre peu à peu aux apprenants de formuler leurs propres questions et, ainsi, de *développer leur autonomie* dans la langue cible.

c. Préparation en amont : 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 première lecture du texte (activité n° 7), il pourra poser oralement un certain nombre de questions pour anticiper celles auxquelles les apprenants vont devoir *répondre entre eux* avec cette activité n° 8.

d. Mise en œuvre & déroulement : 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

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.
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.

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 erronée[20]. Deux conséquences donc : ces activités n° 8 et n° 9 (comme la suivante la n° 10) 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 : Pratique linguistique

a. Inscription dans la séquence : l'ensemble des activités du bloc LECTURE (activité n° 7 à n° 9) vise à faire apprendre aux débutants comment suivre une démarche de lecture de texte en langue étrangère qui soit méthodique, allant d'un repérage global à une analyse fine des détails. Si, jusqu'à présent, l'approche dialoguée (par deux) permettait de focaliser l'attention des apprenants essentiellement sur le sens plutôt que sur la forme des textes de compréhension écrite – conformément à notre visée d'un développement de la littératie –, dans la perspective du travail de production écrite qui va suivre (séquence pédagogique suivante en troisième page), l'activité n° 10 va permettre un travail de « grammaire à l'oral », contextualisé par sa référence aux textes de compréhension écrite, et qui pourra être réinvesti ultérieurement par les apprenants dans leur production.

b. Objectif dans l'activité : cette activité vise au *repérage et à la systématisation d'éléments formels* (formes écrites ou orales, structure des discours, etc.) contenus dans les textes de lecture et qui invitent à un réemploi dialogué. Si l'automatisation des structures employées vise au développement de la *grammaire interne*, la prise de conscience et la formulation de ces structures en « règle », bien souvent, sera le premier pas de la démarche de formulation d'une *grammaire externe*, développée dans

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.

la séquence pédagogique suivante (3e page des leçons) et nécessaire pour la production écrite qui va être demandée.

c. Préparation en amont : toujours dans l'optique de *préparer tout d'abord des automatismes langagiers avant d'inviter à réfléchir sur leur construction et leur usag*e, l'enseignant prendra soin d'anticiper, dans ses questions ou ses remarques, les points qui vont ensuite devoir être travaillés par les apprenants durant cette dixième activité de la leçon.

d. Mise en œuvre & déroulement : 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, comme cela a été suggéré pour l'activité no 6.

L'expression écrite

Activité 11 : Échauffement – l'écriture

a. Inscription dans la séquence : les séquences pédagogiques dédiées à l'interaction orale ainsi que celle dédiée à la compréhension écrite démarrent par un ÉCHAUFFEMENT permettant à l'apprenant de préparer les *composantes psychomotrices* à mettre en action pour travailler les compétences visées. La séquence pédagogique dédiée à l'expression écrite commence cette fois-ci 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 no 11 offre ainsi la possibilité aux apprenants de s'entraîner à déchiffrer la forme des lettres composées de pleins et de déliés, 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. Objectif dans l'activité : le CECRL nous indique que l'apprenant débutant « peut copier des textes courants en script ou en écriture lisible »[21]. C'est donc cette compétence qui est travaillée, au travers de chacun des douze fragments proposés ici.

c. Préparation en amont : nous recommandons aux enseignants, lorsqu'ils écrivent au tableau, d'entraîner leurs apprenants à lire avec une forme d'écriture liée plutôt qu'avec des caractères séparés (dans bien des pays, l'usage en a malheureusement été trop répandu par la diffusion de l'anglais langue étrangère). 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 à une écriture liée durant leur apprentissage de la langue étrangère va rendre d'autant plus difficile leur déchiffrage de celle-ci le jour où ils y seront confrontés.

d. Mise en œuvre & déroulement : 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.

Activités 12 et 13 : Grammaire

a. Inscription dans la séquence : 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 en « habileté langagière »[22]. 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. Objectif dans l'activité : les activités n° 12 et n° 13 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.

21. CECRL, chap. 4.6.4.2, Paris, Didier, p. 77.
22. 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.

c. Préparation en amont : avant de livrer les apprenants aux activités, qui sont 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 écrits de l'ÉCHAUFFFEMENT de la séquence d'expression écrite) les éléments grammaticaux qui vont précisément être travaillés dans ces deux activités.

d. Mise en œuvre & déroulement : lorsque l'activité ne demande qu'un repérage élémentaire d'un point de grammaire, aisément identifiable dans les textes précédemment travaillés, l'activité est proposée en binôme ; lorsqu'il s'agit de repérer et d'utiliser un phénomène morphosyntaxique plus complexe, nous proposons de faire réfléchir ensemble des petits groupes (trois, quatre personnes ou plus) afin d'encourager la collaboration et l'entraide entre les apprenants. Pour lancer l'activité, l'enseignant commencera par lire l'énoncé – éventuellement le traduire – puis il considérera s'il est nécessaire de montrer ou non, encore une fois, dans les textes qui ont été travaillés, le point qui va devoir être identifié et utilisé.

Recommandation : l'enseignant demandera aux apprenants, avant de se lancer dans l'écriture des réponses, de les formuler tout d'abord oralement entre eux, de s'entendre sur leurs réponses, et ensuite seulement de les écrire ; il leur demandera également, après les avoir écrites, de les vérifier entre eux. Pendant ce travail des apprenants, l'enseignant passera parmi eux pour vérifier les réponses, répondre aux questions et encourager. En fonction de son effectif, il pourra choisir de procéder à une correction générale en envoyant un ou plusieurs apprenants au tableau écrire les corrections sous la dictée de leurs camarades (toujours afin de démultiplier les « interactions didactiques », c'est-à-dire les occasions authentiques d'échanger en langue cible, tout en même temps que de développer des « interactions pédagogiques», c'est-à-dire favorisant la dynamique du groupe classe et le développement de la confiance en soi des apprenants).

Activité 14 : Dictée d'un message en contexte

a. Inscription dans la séquence : la relation phonie-graphie a été travaillée dans la séquence pédagogique consacrée à la compréhension écrite (LECTURE), puis l'ÉCHAUFFFEMENT de cette séquence (l'activité n° 11 de *recopie*) a focalisée l'attention des apprenants sur l'acte d'écrire, enfin les particularités orthographiques liées aux règles grammaticales ont été mises en exergue. 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 mémoriel[23]), *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. Objectif dans 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. Préparation en amont : dans les premières séances, présenter (puis rappeler de temps en temps) la prononciation des marques de ponctuation (« virgule » pour «, », « point » pour «. », etc.).

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

Remarque : afin d'approfondir le travail sur le format des notes écrites, cette activité n° 14 pourra être prolongée en proposant aux apprenants d'écrire (individuellement ou en petits groupes) des variations de ces phrases, mais toujours dans le cadre contextuel proposé (message SMS, petite annonce dans un commerce, carte postale ou mémo professionnel, etc.) qui, une fois corrigées par l'enseignant, pourront permettre aux apprenants de se faire des dictées entre eux, et ainsi de s'approprier davantage les formes discursives et l'exercice de la dictée.

Activité 15 : Expression écrite communicative

a. Inscription dans la séquence : lorsqu'on écrit, c'est soit pour prendre des notes, soit pour transmettre des informations aux autres. L'activité n° 15, 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 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 (ce qui sera, en détail, l'objet de la 4e et dernière séquence pédagogique de la leçon).

b. Objectif dans 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

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

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. Préparation en amont : 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° 15 au tableau, ou alors préparer des polycopiés 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, feedback réalisable plus facilement en cas de très grands effectifs).

d. Mise en œuvre & déroulement : 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.

La compréhension et l'expression orales

Activité 16 : Échauffement – discrimination auditive

a. Inscription dans la séquence : comme chacune des trois séquences pédagogiques précédentes, celle consacrée à la « compréhension » 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, simplement parce qu'on l'a d'abord appris à l'écrit, ou alors que *sa trace mnésique sonore est déformée par la lecture que l'on fait de sa trace 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, et l'activité n° 16 constitue donc dans cette première leçon le pendant de l'activité n° 1 visant à introduire le système de transcription du matériel sonore du français.

b. Objectif dans 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. Préparation en amont : 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. Mise en œuvre & déroulement : 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 dans les colonnes proposées, 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 dans les colonnes 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 blocage[24]. 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 se contenter de l'encourager, de le féliciter pour ses réussites plutôt que de stigmatiser ses tentatives malheureuses.

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

a. Inscription dans la séquence : au terme des trois séquences pédagogiques précédentes, les apprenants ont désormais assimilé des contenus linguistiques pouvant servir d'encrage 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,

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.

qui à son tour fait l'objet d'une séquence pédagogique ad hoc dans notre méthode. En outre, si dans les contextes scolaires et lors des examens, les apprenants sont toujours soumis à des documents purement audiophoniques, il est à relever que, à part quelques rares situations de la vie quotidienne (téléphone, radio, etc.), on n'a rarement affaire à de l'audio pure : 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. Objectif dans 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.

c. Préparation en amont : 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. Mise en œuvre & déroulement : 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. Inscription dans la séquence : saisir le « quoi ? », le « qui ? », le « où ? », le « quand ? », le « pourquoi ? » et le « comment ? » est la condition de possibilité de la compréhension d'un document audio/vidéo, mais, 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 rendue

évidente par le contexte ou les attitudes (savoir-faire capital pour apprendre à apprendre une nouvelle langue).

b. Objectif dans l'activité : cette activité vise à faire apprendre à inférer du sens à des formules inconnues employées par des natifs à partir d'un contexte identifiable.

c. Préparation en amont : l'objectif de l'activité étant davantage la conceptualisation que le réemploi, 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 et/ou de mettre en garde contre l'usage de l'ironie, trait caractéristique des « échanges à la française ».

d. Mise en œuvre & déroulement : 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 audiophonique des expressions qui sont à relever. Il n'y a que 4 éléments à repérer/retenir, afin de ne pas surcharger les apprenants[25]. Leur demander de mettre en commun ce qu'ils ont relevé avant de leur demander (ou de leur demander de se demander d'un groupe à l'autre) ce qu'ils ont noté/retenu pour chaque expression des protagonistes des saynètes.

Activité 19 : Pratique d'actes de parole secondaires

a. Inscription dans la séquence : avec le document de compréhension audio/audiovisuel, les apprenants sont exposés à un extrait réaliste de « vie à la 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 si de telles formules sont repérables alors même que le lexique impliqué n'est pas nécessairement connu, si l'induction est possible, c'est que 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

25. À part la leçon 1 qui pour le démarrage en dénombre 5.

codes lorsque ceux de la langue cible ne concordent pas avec ceux de leur propre culture[26].

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

c. Préparation en amont : il sera utile de préparer les apprenants à cette démarche d'observation/analyse/participation[27] en leur expliquant les enjeux de la dimension non-verbale et en leur donnant quelques exemples de codes culturels terriblement relatifs alors même que leur évidence, dans le monde où ils sont en usage, pourrait les laisser croire universels (quelques exemples : les Européens se désignent eux-mêmes en portant la paume de la main sur la poitrine, les Chinois ou les Japonais en pointant de leur index leur nez au milieu du visage ; mettre les mains sur les hanches peut avoir une signification de défi chez les Mexicains alors que ce sera l'expression de la surprise chez les Nord-Américains, etc.).

d. Mise en œuvre & déroulement : la séquence vidéo (qui fixe le cadre situationnel) ayant été déjà 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. Inscription dans la séquence : 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

26. Voir par exemple Edward T. HALL, *The Hidden Dimension*, New York, Doubleday, 1966 ; trad. fr. *La Dimension cachée*, Paris, Le Seuil, 1978.
27. 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 étrangère*s, Paris, Hachette, 2004, p. 47.

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

c. Préparation en amont : 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. Mise en œuvre & déroulement : 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'on 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.

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 groupes[28], 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.

28. 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 DVD-rom comprenant 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 zéro :

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*)[29].
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 7

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. 7), 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

29 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*.

à ce que les étudiants 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 8 :

1. Julie
2. Camille
3. à côté de la Grande Bibliothèque

Activité 9 :

1. Julie ? Elle habite à Grenoble.
2. Oui, elle habite à côté de la Grande Bibliothèque. Christophe aussi.
3. Il habite à côté de la Grande Bibliothèque.
4. C'est le professeur.

Activité 10 :

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

Activité 12 :

1. Je m'appelle
2. Il s'appelle
3. Elle s'appelle
4. Tu t'appelles
5. Vous vous appelez

Activité 13 :

1. « Enchantée »
2. « Enchanté »
3. « Ravi de faire votre connaissance »
4. « Ravie de faire votre connaissance »

Activité 14 :

- 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 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 Christophe. »
2. A : « Sur la photo 2, c'est qui ?
   B : - C'est Éric. »
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. Il dit : « Salut, Maxime ! »
2. Il dit : « Tiens, bonjour, Sophie ! »
3. Il dit : « Enchanté, Sophie. »
4. Elle dit : « Sophie, on se tutoie ? »
5. « Avec plaisir ! »

UNITÉ 1, LEÇON 2

Activité 8 :

1. C'est Maxime.
2. C'est Sarah.
3. C'est Maxime.
4. C'est Audrey.
5. C'est Sarah.

Activité 9 :

1. Elle est belge.
2. Oui, elle est canadienne.

3. Oui, elle habite en Belgique.
4. Il habite à Paris.
5. Il est cuisinier.
6. Audrey ? Elle est avocate.

Activité 10 :

1. Maxime Richard est français.
2. Audrey Leroy est canadienne.
3. Sarah Moreau est belge.
4. (votre nationalité)
5. & 6. (la nationalité de votre professeur/professeure)
7. & 8. (la nationalité d'étudiants dans la classe)

Activité 12 :

Il est...	Elle est...
français	française
anglais	anglaise
américain	américaine
australien	australienne
indien	indienne
russe	russe

Il est...	Elle est...
avocat	avocate
cuisiner	cuisinère
journaliste	journaliste
musicien	musicienne
écrivain	écrivaine
mannequin	mannequin

Activité 13 :

1. Je suis étudiant.
2. Tu es musicienne.
3. Il est peintre.
4. Elle est femme au foyer.
5. Vous êtes professeur.

Activité 16 :

Mots avec le son [ɛ]	Mots avec le son [ɛ̃] ou [jɛ̃]	Mots avec le son [wa]
un médecin – français – connaissance	un médecin – bien – tiens	bonsoir – voilà – moi – pourquoi – voici – mademoiselle

Activité 17 :

1.

1. Bonsoir Monsieur.
2. S'il vous plaît.
3. Excusez-moi.
4. Ravi.
5. Tout va bien ?
6. Ça ne va pas.
7. M. Garnier est belge.
8. M. Lambert est français.

2.

Cabinet médical
Dr Jean Lambert

10, rue de Brest, 69002 Lyon
Tél. : 04 78 41 30 25

Hôtel de Flandres ***
Fiche de renseignements

Nom : Lambert Prénom : Jean
Adresse : 10, rue Vauban, 69006 Lyon
Profession : Médecin
N° de tél. : 04 78 50 25 32

Activité 18 :

1. Il dit : « Pardon Monsieur, vous êtes médecin ? »
2. Il dit : « Tiens, vous habitez à Lyon ? »
3. Il dit : « Oui, oui » ou « Ah oui ? »
4. Elle dit : « Excusez-moi, Mademoiselle... »

UNITÉ 1, LEÇON 3

Activité 8 :

1. C'est Romain Roux.
2. C'est Romain Roux.
3. C'est Mathieu Lambert.
4. C'est Romain Roux et Sophie Nguyen.
5. (accepter Romain, Benjamin et Sophie, sauf Mathieu)

Activité 9 :

1. Elle est professeure de piano.
2. Il est dentiste.
3. C'est le 06-11-08-20-12.

4. C'est le 08-03-20-26-15.
5. C'est romain-roux@latourdargent.com.
6. C'est sophie.nguyen@ac-dijon.fr.

Activité 10 :

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 12 :

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 13 :

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 email.

Activité 14 :

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 16 :

Mots avec le son [a]	Mots avec le son [ã]	Mots avec le son [o]	Mots avec le son [õ]
journaliste – artiste – champagne – attends	comment – longtemps – maintenant – champagne – attends – présente – fiancée – enchanté	comment – volontiers – coordonnées – numéro – bureau	longtemps – volontiers – mon – non – bonsoir

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. Il dit : « Oui, volontiers. »
2. Il dit : « Euh... non, elles sont au bureau... »
3. Elle dit : « C'est bon ! »
4. Il dit : « Monica, voici Sophie. Sophie, Monica, ma fiancée. »

UNITÉ 2, LEÇON 4

Activité 8 :

1. Il y a cent cinquante chaînes de télévision.
2. Il y a quarante jeux vidéo.
3. C'est Nicole et Benoît.
4. C'est Thomas.
5. C'est Jeanne.
6. C'est Thomas.

Activité 9 :

1. Qu'est-ce qu'il aime, Thomas ? → Il aime les films américains, les séries télévisées et les jeux vidéo.
2. Qu'est-ce qu'ils aiment, Nicole et Benoît ? → Ils aiment le sport, comme le football et le tennis.

Activité 10 :

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 12 :

a.

1. J'adore les documentaires.
2. Ils aiment bien ça !
3. J'aime beaucoup les films américains.
4. Je préfère les jeux vidéo.
5. Nous aimons le sport.

b.

1. J'aime	1. J'adore
2. Tu aimes	2. Tu adores
3. Il aime	3. Elle adore
4. Nous aimons	4. Nous adorons
5. Vous aimez	5. Vous adorez
6. Ils aiment	6. Ils adorent

Activité 13 :

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 les matchs de football et le tennis.

Activité 14 :

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 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	Aurélie – surtout – Marseille – Marion – merci	alors – par – sur – j'adore – Cotillard	je préfère

Activité 17 :

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

Activité 18 :

1. Il dit : « Au-ré-lie... »
2. Elle dit : « Quoi ? Ah non ! Pas le football ! »
3. Il dit : « Ouais... Bof... »
4. Elle dit : « *La Môme ?* C'est génial ! »

UNITÉ 2, LEÇON 5

Activité 8 :

1. C'est une enquête.
2. 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 séniors.
4. Oui, ils adorent ça.
5. Non, ils ne jouent pas beaucoup à des jeux vidéo.

Activité 9 :

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.
6. Ils préfèrent regarder un film à la maison.

Activité 12 :

1. Ils aiment écouter de la musique.
2. Ils adorent regarder un film à la maison ou aller ou cinéma.
3. Ils préfèrent surfer sur Internet.
4. Ils n'aiment pas beaucoup jouer à des jeux vidéo.

Activité 13 :

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 14 :

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 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. Il dit : « Non, désolé, je n'ai pas le temps. »
2. Il dit : « Euh... oui... allez-y ! »
3. Il dit : « Eh bien, euh... »
4. Il dit : « Juste un peu. »

UNITÉ 2, LEÇON 6

Activité 8 :

Les Français ont...	
1. un animal domestique	52 %
2. un chien	28 %
3. un chat	26 %
4. un poisson rouge	11 %
5. un oiseau	6 %
6. un petit animal	5 %

Activité 9 :

1. Cinquante-deux pour cent (des Français ont un animal domestique).
2. En général, ils ont un chien, un chat, un poisson rouge, un oiseau ou un petit animal.
3. L'animal préféré des Français, c'est le chien.

4. Parce qu'ils sont sales ou bruyants.
5. Médor, c'est un chien et Félix, c'est un chat.

Activité 12 :
1. En France, 52 % des gens ont un animal domestique.
2. Les animaux abandonnés n'ont pas d'ami.
3. Médor et Félix voudraient 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 13 :
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 14 :
Adoptez-moi ! Téléphonez au : 06 07 16 17 90 70.
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 16 :

Mots avec le son [a]	Mots avec le son [ã]	Mots avec le son [ɛ]	Mots avec le son [ɛ̃] ou [jɛ̃]
chat – allergique – amusant – appartement	bruyant – ennuyeux – amusant – appartement	Noël – voudrait – aime – belle – allergique	chien – bien – bientôt

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. »
5. Parce qu'elle aime les animaux et les poupées.

Activité 18 :
1. Elle dit : « Un petit chien ? Ah non, pas de chien ! Ça ne va pas. »
2. Il dit : « Pourquoi pas un petit chat ? »
3. Il dit : « Voilà ! »
4. Il dit : « Et toi, ma chérie, qu'est-ce que tu voudrais pour Noël ? »

UNITÉ 3, LEÇON 7

Activité 8 :
1. C'est Juliette.
2. Elle écrit à ses parents (ou : à son papa et à sa maman).
3. Elle habite chez son amie Élodie, à Paris.
4. Ils habitent à Montréal.
5. Elle est étudiante.

Activité 9 :
1. 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 10 :
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 12 :
Tu connais
Il connaît
Elle connaît

Nous connaissons
Vous connaissez
Ils connaissent

Activité 13 :

Pratique de classe : *présenter des photos au tableau. Avec l'exemple, pointer la photo de la place Bellecour et dire : « Cette place, c'est la place Bellecour à Lyon ». Lorsque les étudiants auront complété l'exercice, leur proposer cette activité de contextualisation en petits groupes (demander à un groupe de faire un item en exemple), avant de corriger.*

1. Ce pont, c'est le pont d'Avignon, de la chanson.
2. Les Champs-Élysées, c'est cette avenue du centre de Paris.
3. Ces montagnes, ce sont les Pyrénées, entre la France et l'Espagne.
4. Cet opéra moderne, c'est l'opéra Bastille. Et cet autre, l'ancien, c'est l'opéra Garnier.
5. Cet hôtel de ville est loin du centre-ville.
6. Cette église n'est pas une simple église, c'est la cathédrale Notre-Dame de Paris.

Activité 14 :

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 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 : co**rr**ida*
*le son [o] est devant la consonne [ʁ] : co**rr**ida*
*le son [i] est après la consonne [ʁ] : co**rr**ida*
le son [a] est à la fin du mot : corrida

Le son [ʀ] est à la fin du mot	Le son [ʀ] est devant une consonne	Le son [ʀ] est au début du mot	Le son [ʀ] est entre deux voyelles	Le son [ʀ] est après une consonne
une cuisinière – le pont du Gard – pour – bien sûr – par contre – un peintre	le pont du Gard – un portable – par contre	répéter – un restaurant	une cuisinière – un restaurant –un numéro – une corrida – des arènes	très – par contre – un peintre – un profil – la Provence – la France – les Français

Activité 17 :

1.

De gauche à droite et de haut en bas : La ville de Nîmes - Le pont de Roquefavour – Le palais des Papes - Les arènes de Nîmes

2.

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.

Activité 18 :

1. Elle dit : « Dis donc, elles sont pas mal, tes photos. »
2. Elle dit : « Euh oui, j'connais de nom. »
3. Elle dit : « Quoi ? Des corridas ? »
4. Elle dit : « Le pont de quoi ? Et... c'est connu ? »

UNITÉ 3, LEÇON 8

Activité 8 :

Pratique de classe : *montrer aux étudiants la règle 20 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 un, 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 un.
5. C'est l'appartement de l'annonce un ; il est ancien.

Activité 9 :

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 un 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 la maison parce qu'elle a un jardin et aussi parce qu'elle est à côté d'une école.
5. C'est l'appartement de l'annonce trois parce qu'il n'est pas cher.
6. (Réponse libre. Demander d'expliquer pourquoi)

Activité 12 :
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.
5. Oui, il y a une poste près de cet appartement (il y a des services).
6. Non, il n'y a pas de cinéma près de cette maison.

Activité 13 :
1. Sur la place, il y a un café ; c'est le café de l'Écluse.
2. Vous connaissez le palais de justice de Nantes ? C'est un immeuble de l'architecte Jean Nouvel.
3. L'Erdre, la Sèvre et la Loire sont des rivières de Nantes.
4. Dans le quartier Graslin, il y a un théâtre ancien.
5. Dans le centre-ville de Nantes, on trouve le château des Ducs de Bretagne, des commerces et des immeubles.

Activité 14 :
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 16 :

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

Activité 17 :
1.
☐ une banque ☐ une boîte de nuit ☑ une boulangerie
☑ une boucherie ☐ un cinéma ☐ une église
☐ une gare ☐ une poste ☑ 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 dit : « Quoi ? Il n'y a pas de boîte ? »
2. Il dit : « Bon, un cinéma, alors ? »
3. Il dit : « Ouais, d'accord... Génial. »
4. Il dit : « Dis, j'aimerais passer à la banque » (ou : « On y va ? »).

UNITÉ 3, LEÇON 9

Activité 8 :

1. C'est Carcassonne.
2. Elle se trouve dans le sud de la France.
3. C'est une ville ancienne parce qu'il y a un château et une porte du douzième siècle.
4. Qu'est-ce que c'est :
    a. Dame Carcas, c'est une statue.
    b. La basilique Saint-Nazaire, c'est un monument religieux.
    c. Le cassoulet, c'est une spécialité régionale.
    d. Le château, c'est un monument historique.

Activité 9 :

1. On peut voir une statue de Dame Carcas.
2. On peut visiter la vieille ville.
3. On peut faire du shopping sur la place du château.
4. Les spécialités locales sont le cassoulet et le vin rouge du Languedoc.
5. On peut faire une promenade.
6. Non, on ne peut pas.

Activité 10 :

1. On peut voir quoi sur la place du château ?
› On peut voir la vieille ville.
2. On peut découvrir quoi dans le château ?
› On peut découvrir l'histoire de la ville.
3. On peut manger quoi à l'hôtel du Donjon ?
› On peut manger un cassoulet.
4. On peut écouter quoi dans la basilique Saint-Nazaire ?

› On peut écouter de la musique religieuse.
5. On peut faire quoi sur les remparts ?
› On peut faire une promenade.

Activité 12 :
1. L'entrée du château est une grande porte du XII^{e} siècle.
2. La statue de Dame Carcas est derrière la porte Narbonnaise.
3. Il y a une belle vue de la ville sur la place du château.
4. La visite du château est très intéressante.
5. Le déjeuner n'est pas cher à l'hôtel du Donjon.
6. On peut écouter de la musique religieuse dans la basilique Saint-Nazaire.

Activité 13 :

1. Une découverte	Derrière la porte Narbonnaise, vous découvrez (pouvez découvrir) Dame Carcas.
2. Une vue	Vous voyez (pouvez voir) toute la ville depuis les remparts.
3. Une visite	Vous pouvez visiter le château de la cité de Carcassonne.
4. Un déjeuner	Vous déjeunez à l'hôtel du Donjon.
5. Une promenade	Les remparts, c'est parfait pour se promener.
6. Un accès	Vous pouvez accéder à la vieille ville de 9h00 à 19h00.

Activité 14 :
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 16 :

Mots avec le son [E] = [e] ou [ɛ]	Mots avec le son [Œ]	Mots avec le son [u]
messieurs – aider – renseignement – cherche – cathédrale – près – région – visiter – remercie	messieurs – peux – renseignement – centre-ville – remercie – euh	vous – tout – couvent – choucroute – route

Activité 17 :

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

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. Elle dit : « Très intéressant ! »
2. Il dit : « Hum ! Pas mal. »
3. Il dit : « Je vous remercie, madame. »
4. Il dit : « C'est parfait ! »

UNITÉ 4, LEÇON 10

Activité 8 :
1. C'est Laurent : il travaille dans une petite entreprise.
2. C'est Kévin : il va à la mer avec sa femme et ses enfants.
3. C'est Laurent : il va au théâtre et à des concerts.
4. Ce sont les enfants de Kévin : ils vont souvent à la piscine.
5. C'est Laëtitia.
6. C'est Kévin : il fait du bricolage ou du jardinage le dimanche.

Activité 9 :
1. Il a quinze jours de congés en plus.
2. Il va à la mer.
3. Le dimanche, Kévin fait du bricolage ou du jardinage. Sa femme, elle, elle va au marché, fait le ménage et regarde la télévision. Et ses enfants, eux, ils vont à la piscine.
4. En général, elle va dans le centre-ville.
5. Elle trouve ça bien parce qu'il y a moins de monde.
6. Elles vont au café ou en boîte de nuit.
7. Non, il ne peut pas parce qu'il travaille dans une petite entreprise.
8. Non, il ne peut pas parce qu'en général, il dîne avec des collègues.
9. Généralement, il va au théâtre, à des concerts ou à la campagne.

Activité 10 :

1. Le vendredi après-midi, Laëtitia et Laurent font quoi ?

› Le vendredi après-midi, Laëtitia fait les boutiques et Laurent, lui, travaille.

2. Le dimanche, Laëtitia, Laurent et son amie font quoi ?

› Le dimanche, Laëtitia ne fait rien de spécial mais Laurent et son amie, eux, font une promenade ou regardent un film à la maison.

3. Le dimanche, Kévin, sa femme et ses enfants font quoi ?

› Le dimanche, Kévin fait du bricolage ou du jardinage. Sa femme, elle, va au marché et reste à la maison et ses enfants, eux, vont à la piscine.

4. Le dimanche, je... . Et toi, (prénom du voisin), tu fais quoi ?

› Moi, le dimanche, je...

Activité 12 :

Pratique de classe : *veiller à ce que les étudiants fassent cet exercice en faisant appel à leur réflexion, et non en consultant les pages de conjugaison en annexe. Au moment de la correction, pour gagner du temps et aussi pour les habituer à consulter les outils mis à leur disposition, les inviter alors à s'autocorriger en se reportant aux pages 90-91.*

Activité 13 :

1. Qu'est-ce que le mari de Flore fait samedi matin ?

› Samedi matin, il va au parc et il fait du jogging.

2. Qu'est-ce que leurs enfants font l'après-midi ?

› L'après-midi, ils vont à l'école.

3. Qu'est-ce que Laëtitia fait vendredi après-midi ?

› Vendredi après-midi, elle va à la campagne et elle fait du vélo.

4. Qu'est-ce que Laurent fait en général le vendredi après-midi ?

› En général, le vendredi après-midi, il va à la bibliothèque et il lit ou il étudie.

Activité 14 :

Salut Laetitia !
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 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. Parce qu'il part bientôt en week-end.
2. Il va à la montagne faire du ski avec des amis.
3. Il y a un festival de théâtre.
4. Éric aime sortir avec ses amis. Mélanie, elle, préfère rester à la maison avec sa famille.
5. 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 l'image.*

1. Elle dit : « Tu ne travailles pas cet après-midi ? »
2. *Faire travailler ici le savoir-être : il lève les yeux au ciel, se pince les lèvres et secoue la tête.*
3. Elle dit : « Oh... bof. Tu sais, moi, les festivals... »
4. Il dit : « Excusez-moi. Je peux travailler ? »

UNITÉ 4, LEÇON 11

Activité 8 :

1. C'est Jean-Pierre Martin.
2. Il écrit à Marie Nowak, son assistante.
3. À propos de son voyage.
4. Il va à Bruxelles.
5. Parce qu'il a une réunion.

Activité 9 :

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.
4. Ils déjeunent à une heure de l'après-midi.
7. Il est sur la Grand-Place de Bruxelles.
8. Il rentre à Paris à huit heures moins vingt-cinq du soir.

Activité 10 :

1. Quand est-ce que le train arrive à la gare de Bruxelles-Midi ?
› Il arrive à Bruxelles à neuf heures quarante-sept.
2. Quand est-ce que la réunion commence ?
› Elle commence à dix heures et demie.
3. Quand est-ce que la réunion finit ?
› Elle finit à midi et demi.
4. Quand est-ce qu'ils déjeunent à la Cave du Roy ?
› Ils déjeunent à une heure de l'après-midi.
5. Quand est-ce que le train part de la gare de Bruxelles-Midi ?
› Il part de Bruxelles à dix-huit heures treize.
6. Quand est-ce qu'il rentre à Paris ?
› Il rentre à Paris à huit heures moins vingt-cinq du soir.

Pratique de classe : *rappeler aux étudiants que l'heure se lit de deux manières. On privilégiera une lecture analogique (système de 0 à 12 heures) pour la conversation (on lira les minutes approximativement, par tranche de 5 minutes, en utilisant « et quart », « et demi(e) » et « moins » à partir de ..h35) et une lecture numérique ou officielle (système de 0 à 24 heures) pour les horaires précis (dans ce cas, on lira l'heure précisément).*

Activité 12 :

Pratique de classe : *comme pour la leçon 10, veiller à ce que les étudiants fassent cet exercice en faisant appel à leur réflexion, et non en consultant les pages de conjugaison en annexe. Au moment de la correction, pour gagner du temps et aussi pour les habituer à consulter les outils mis à leur disposition, les inviter alors à s'autocorriger en se reportant aux pages 90-91.*

Activité 13 :

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 14 :
Chérie, ce soir, je finis mon travail vers 20h.
Ensuite, je vais au restaurant avec des clients.
Je rentre à la maison vers 22h.
Mange sans moi !
À ce soir !
Laurent

Activité 16 :

Prononciation	Chiffres	Prononciation	Chiffres
[tʀwa]	3	[tʀãt]	30
[katʀøʀ]	4h00	[katoʀzøʀ]	14h00
[sɛ̃køʀ]	5h00	[sɛ̃køʀo]	5 €
[sã]	100	[sɛ̃k]	5
[katʀøvɛ̃sis]	86	[vɛ̃tsis]	26
[tʀwazøʀ]	3h00	[tʀɛzøʀ]	13h00
[dizøʀ]	10h00	[duzøʀ]	12h00

Activité 17 :
1.
Nombre de voyageurs ☐1 ☐2 ☑3 ☐4
Gare de départ
☑Paris-Gare de Lyon ☐Paris-Gare du Nord ☐Paris-Gare de l'Est ☐Paris-Gare d'Austerlitz
Gare d'arrivée
☐Nantes ☑Nîmes ☐Nancy ☐Nice
Horaire de départ choisi ☐2h38 ☐12h38 ☑10h38 ☐11h10
Horaire d'arrivée ☐3h34 ☐4h06 ☑13h32 ☐14h06
Billet ☑Aller simple ☐Aller-retour
Classe ☑1re ☐2e
Prix ☐46 euros ☐286 euros ☑186 euros ☐126 euros
Moyen de paiement ☐en liquide ☑par carte bleue
2.
1. Parce que ce n'est pas cher : on peut voyager en première classe pour 5 euros de plus.
2. Son ami ne peut pas prendre le train à 10h38 parce que son cours de français finit à dix heures et demie.

Activité 18 :
1. Il dit : « Non, non, merci. En seconde, s'il vous plaît ».
2. Elle dit : « Très bien... Alors, trois allers simples Paris-Nîmes, demain à 11h10, en première classe ».
3. Elle dit : « Ouiiii ? » (ou : « Vous êtes sûr ? »)
4. Elle dit : « Pardon ? »

UNITÉ 4, LEÇON 12

Activité 8 :
1. C'est Juliette et Nicolas.
2. Il propose d'aller en boîte de nuit (Il voudrait aller en boîte de nuit).
3. Parce que son cours de littérature finit à neuf heures du soir.
4. Elle s'appelle La Maison Blanche.

Activité 9 :
A. Au sujet de Nicolas
1. Il propose de sortir avec des amis.
2. Ils veulent sortir vendredi soir.
3. Ils veulent dîner chez Stéphane.

B. Au sujet de Juliette
4. Oui. Elle dit : « Génial ! »
5. Oui. Nicolas dit : « Tu aimes la techno, je crois » et Juliette accepte l'invitation.
6. Il finit à neuf heures du soir.

Activité 10 :
Pratique de classe : *après la lecture de l'exemple, insister sur l'allongement de la durée de la syllabe accentuée, accompagnée d'une variation montante : ['vjɛ̃] pour « Viens ! » et [vœ'nE] pour « Venez ! »*
Expliquer que cela permet d'insister amicalement. Produire un exemple et demander de répéter.

1. A. Tu prends un verre avec nous ce soir ?
B. Je voudrais bien, mais je vois une amie.
A. Viens avec nous !
2. A. Vous voulez voir un match de foot samedi soir ?
B. Je voudrais bien, mais je vais au théâtre avec des amis.
A. Venez !
3. A. Vous venez déjeuner au restaurant à 12h ?
B. Je voudrais bien, mais je reste au bureau. J'ai du travail.
A. Venez !
4. A. Tu viens à une exposition avec moi samedi matin ?
B. Je voudrais bien, mais je vais à la piscine.

A. Viens avec moi !
5. A. Tu veux voir un film au cinéma Gaumont après les cours ?
B. Je voudrais bien, mais je vais en boîte avec Juju et Nico.
A. Viens !

Activité 12 :
Pratique de classe : *comme pour la leçon 10, veiller à ce que les étudiants fassent cet exercice en faisant appel à leur réflexion, et non en consultant les pages de conjugaison en annexe. Au moment de la correction, pour gagner du temps et aussi pour les habituer à consulter les outils mis à leur disposition, les inviter alors à s'autocorriger en se reportant aux pages 90-91.*

Activité 13 :
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 14 :
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 16 :

Mots avec le son [ɛ̃]	Mots avec le son [ɑ̃]	Mots avec le son [ɔ̃]	Mots sans voyelle nasale
tiens ? – viens ! – Eh bien ! – très bien ! – ce matin... – mercredi prochain ! – un dessin – une peinture – s'inscrire	Encore – tant pis… – vraiment ? – en réalité – vendredi soir – je comprends – prendre – bonne chance !	Hé non. – Ah bon ? – je comprends – nous allons	problème – c'est dommage – à la prochaine !

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 Jérémy.
Qui veut passer un examen ? C'est Mélanie.

2.

	La (Les) personne(s)	Activité proposée	Quand	Personne invitée	Raison du refus
1	Jérémy	prendre un verre	vendredi soir	Mélanie	Elle doit passer le test de dessin samedi matin.
2	Jérémy	prendre un verre	vendredi soir	les deux filles	Elles vont au cinéma avec leur copain.
3	Le professeur	voir une exposition	vendredi soir	Jérémy	Il doit passer le test de dessin samedi matin.

Activité 18 :

1. Il dit : « Ah... Bon, tant pis, je comprends. C'est dommage ».
2. Il dit : « OK. Bon courage pour le test, hein ! »
3. Il dit : « Eh ben, j'ai pas de chance ! »
4. Il dit : « Ah zut ! Je ne peux pas ! »

4. TRANSCRIPTIONS

LEÇON 0

1. Écoutez et répétez.
- Bonjour, je m'appelle Céline Thomas.
- Moi, je m'appelle Nicolas Dubois.
- Enchantée Nicolas !
- Enchanté Céline !

2. Écoutez et répétez.
- Julien, voici Céline !
- Enchanté, Céline !
- Enchantée, Julien !

3. Écoutez et répétez.
- Comment allez-vous, Julien ?
- Très bien, et vous Céline, ça va ?
- Ça va.

4. Écoutez et répétez.
- Je m'appelle Christophe Leroy.
- Pardon, ça s'écrit comment « Leroy » ?
- L-E-R-O-Y
- Vous pouvez répéter, s'il vous plaît ?
- L-E-R-O-Y
- Merci.

5. Écoutez et écrivez.
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.

6. Écoutez et répétez.
- Excusez-moi, comment dit-on « welcome » en français ?
- On dit « bienvenue ».
- Ça s’écrit comment ?
- B-I-E-N-V-E-N-U-E
- Merci.

- Excusez-moi, comment dit-on « welcome » en français ?
- Je ne sais pas.

UNITÉ 1 – RENCONTRES

LEÇON 1

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

1. [i] -› [e] -› [ɛ]-› [a]
2. [a] -› [ɛ] -› [e] -› [i] -› [y] -› [ø] -›[œ]
3. [a] -› [ɔ] -› [o] -› [u]
4. [u] -› [o] -› [ɔ] -› [a]
5. [i] -› [e] -› [ɛ]-› [a]
6. [a] -› [ɛ] -› [e] -› [i] -› [y] -› [ø] -›[œ]
7. [a] -› [ɔ] -› [o] -› [u]
8. [u] -› [o] -› [ɔ] -› [a]

2. Écoutez et imitez.

- Bonsoir Madame.
- Bonsoir Monsieur.
- Je m'appelle Jean Moreau. Et vous, comment vous appelez-vous ?
- Moi, c'est Isabelle Martin, enchantée.

- Salut ! Tu t'appelles comment ?
- Julie. Et toi ?
- Moi, c'est Alexandre.
- Tu habites où, Alexandre ?
- J'habite à Grenoble. Et toi, Julie ?
- Moi, j'habite à Lyon, à côté de l'université.

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

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

1. Bonjour.
2. Bonjour Monsieur.
3. Bonjour Monsieur, ravi.
4. Bonjour Monsieur, ravi de vous connaître.
5. Bonjour Monsieur, ravi de faire votre connaissance.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

- 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.

16. Prononcez, puis écoutez et répétez.

1. /pa/, /ta/, /ka/, /ba/, /da/, /ga/, /fa/, /sa/, /ʃa/, /va/, /za/, /ʒa/, /ma/, /na/, /la/, /ʀa/.

2. /pø/, /tø/, /kø/, /bø/, /dø/, /gø/, /fø/, /sø/, /ʃø/, /vø/, /zø/, /ʒø/, /mø/, /nø/, /lø/, /ʀø/.

3. /py/, /ty/, /ky/, /by/, /dy/, /gy/, /fy/, /sy/, /ʃy/, /vy/, /zy/, /ʒy/, /my/, /ny/, /ly/, /ʀy/.

17. Écoutez et répondez.

ÉRIC : Bonjour Christophe ! Comment allez-vous ?
CHRISTOPHE : Ah ! Bonjour Éric, très bien, merci. Et vous, ça va ?
ÉRIC : Pas mal.
Salut Maxime, ça va ?
MAXIME : Ça va, et toi ?
CHRISTOPHE : Bonjour Maxime.
ÉRIC : Tiens, bonjour Sophie !
SOPHIE : Bonjour Éric.
ÉRIC : Christophe, je vous présente Sophie, notre nouvelle voisine.
CHRISTOPHE : Ah bon ! Enchanté, Sophie. Vous habitez dans le quartier ?
SOPHIE : Euh... oui, j’habite à côté. *(elle montre une porte)*
CHRISTOPHE : Eh bien bienvenue, Sophie !
SOPHIE : Merci, Christophe. Ravie de faire votre connaissance.
CHRISTOPHE : À bientôt, Sophie. À bientôt Éric. Au revoir Maxime. Bonne journée !
SOPHIE : Oui, à bientôt, Christophe.
ÉRIC : Au revoir, Christophe. Bonne journée !
ÉRIC : Sophie, on se tutoie ?
SOPHIE : Avec plaisir. *(ils trinquent)* Mmmh !
Éric : Servez-vous !

LEÇON 2

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

1. chinois, hongrois, québécois.
2. américain, indien, coréen.
3. anglais, français, japonais.
4. américaine, indienne, coréenne.
5. anglaise, française, japonaise.
6. chinoise, hongroise, québécoise

2. Écoutez et imitez.

- Vous êtes français ?
- Oui, et vous ?
- Moi aussi. Qu'est-ce que vous faites dans la vie ?
- Je suis journaliste. Voici ma carte.

- Tu es française ?
- Non, je suis américaine.
- Et tu fais quoi dans la vie ?
- Je suis avocate, et toi ?

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

Exemple : Elle/ es/t an/glaise/ et /elle/ es/t ar/tiste.

1. Il est étudiant.
2. Elle est étudiante.
3. Il est australien et il est avocat.
4. Elle est australienne et elle est avocate.
5. Il est américain et il est médecin.
6. Elle est américaine et elle est médecin.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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

17. Écoutez et répondez.

RÉCEPTIONNISTE : Bonsoir Monsieur.
M. LAMBERT : Bonsoir. J'ai une réservation au nom de Lambert.
RÉCEPTIONNISTE : Bien sûr, Monsieur. Remplissez cette fiche, s'il vous plaît.
M. LAMBERT : Voilà !
RÉCEPTIONNISTE : Merci Monsieur. Excusez-moi, quelle est votre profession ?
M. LAMBERT : Je suis médecin.
M. GARNIER : Pardon Monsieur, vous êtes médecin ?
M. LAMBERT : Oui. Pourquoi ?
M. GARNIER : Moi aussi, je suis médecin. Je m'appelle Frédéric Garnier. Voici ma carte !
M. LAMBERT : Moi, c'est Jean Lambert.
M. GARNIER : Ravi de faire votre connaissance ! Tiens, vous habitez à Lyon ?
M. LAMBERT : Oui, oui.
M. GARNIER : Moi aussi ! Et vous êtes français ?
M. LAMBERT : Oui, et vous ?
M. GARNIER : Non. Moi, je suis belge.
M. LAMBERT : Ah oui ?
CLIENTE : Excusez-moi, Mademoiselle...
RÉCEPTIONNISTE : Oui, Madame ? Tout va bien ?
CLIENTE : Non, ça ne va pas... j'ai mal à la tête... Il y a un médecin à l'hôtel ?

LEÇON 3

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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

2. Écoutez et imitez.

- Excusez-moi, vous avez une carte de visite ?
- Non, mais voici mon adresse e-mail : garnier04 arobase orange point fr.
- Je note... garnier04... désolé, vous pouvez répéter moins vite s'il vous plaît ?
- Bien sûr, garnier04 arobase orange point fr.

- Excuse-moi... tu as un numéro de portable ?
- Oui, c'est le 06 09 12 07 10.
- Le 06 09 quoi ? Tu peux répéter ?
- 06 09 12 07 10.
- C'est noté, merci !

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

Exemple : I/l ha/bi/te au/ trois/ place/ du/ Mo/lard, / à/ Ge/nève. -› 12 syllabes

1. J'habite à Paris.
2. J'habite quai Saint-Michel, à Paris.
3. J'habite au six quai Saint-Michel, à Paris.
4. J'habite au six quai Saint-Michel, à Paris, en France.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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.

17. Écoutez et répondez.

SOPHIE MOREL : Tiens ! Nicolas Gautier !
NICOLAS GAUTIER : Mais c'est Sophie Morel !
SOPHIE MOREL : Comment vas-tu ?
NICOLAS GAUTIER : Ça fait longtemps ! Moi ça va très bien, et toi ?
SOPHIE MOREL : Super ! Qu'est-ce que tu fais, maintenant ? Tu es peintre ?
NICOLAS GAUTIER : Non, je suis journaliste. Et toi ?
SOPHIE MOREL : Moi, je suis artiste !
SERVEUR : Champagne, messieurs-dames ?
NICOLAS GAUTIER : Oui, volontiers. *(il prend des coupes de champagne)* Merci beaucoup. Santé ! *(ils trinquent)* Dis, je n'ai pas tes coordonnées.
SOPHIE MOREL : Tiens, voilà ma carte. Et mon numéro de portable, c'est le 06 19 12 07 06.
NICOLAS GAUTIER : OK, je note.
SOPHIE MOREL : Moi non plus, je n'ai pas tes coordonnées... Tu n'as pas une carte ?
NICOLAS GAUTIER : Euh... non, elles sont au bureau...
SOPHIE MOREL : C'est pas grave. Tu as une adresse e-mail ?
NICOLAS GAUTIER : Oui, bien sûr. C'est ngautier tiret seize arobase orange point fr.
SOPHIE MOREL : Attends... Tu peux répéter moins vite, s'il te plaît ?
NICOLAS GAUTIER : ngautier tiret seize arobase orange point fr. Et mon numéro de portable, c'est le 06 14 11 07 18. C'est bon ?
SOPHIE MOREL : 06 14 11 07 18. OK ! C'est bon !
MONICA : Bonsoir...
NICOLAS GAUTIER : Monica ! Viens, je te présente. Monica, voici Sophie. Sophie, Monica, ma fiancée. Monica est italienne.
SOPHIE MOREL : Enchantée.
MONICA : Enchantée.
SOPHIE MOREL : Vous parlez français, Monica ?
MONICA : Oui, bien sûr.

UNITÉ 2 – ENVIES

LEÇON 4

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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.

2. Écoutez et imitez.

- Quel genre de musique est-ce que vous aimez, Stéphanie ?
- Oh, j'aime bien l'opéra français, surtout *Carmen*, mais j'aime aussi la pop anglaise.
- Et vous aimez le jazz ?
- Ah non, je déteste ça !

- Alors, est-ce que tu aimes le tennis ?
- Bof... je n'aime pas beaucoup ça...
- Alors, euh… quel sport est-ce que tu aimes ?
- J'aime beaucoup le surf. Et aussi la natation.

6. Écoutez, faites comme dans l'exemple, puis lisez à voix haute.

Exemple : Tu aimes ça ↗ ? Oui, j'aime ça ↘ !

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 ?

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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.

17. Écoutez et répondez.

M^{ME} MARTIN : Mathieu, qu'est-ce qu'il y a à la télévision ?
M. MARTIN : Aurélie, tu as la télécommande, s'il te plaît ?
AURÉLIE : Tiens, Papa !
M. MARTIN : Merci Lili.
AURÉLIE : Génial ! Il y a *Tintin* sur W9.
ALEXANDRE : Moi, j'aime pas les dessins animés, surtout *Tintin* ! Papa, qu'est-ce qu'il y a sur TV5 ?
M. MARTIN : Euh... attends... Oh ! Il y a *Questions pour un Champion* !
ALEXANDRE : Ouais ! Cool !
AURÉLIE : Moi, je déteste les jeux télévisés...
M. MARTIN : Au-ré-lie...
M^{ME} MARTIN : Et... il y a quoi sur TF1 ?
M. MARTIN : Sur TF1 ? Ah ! Il y a Lyon-Marseille. C'est pas mal, non ?
AURÉLIE : Quoi ? Ah non ! Pas le football !
ALEXANDRE : Ouais... Bof...
M. MARTIN : Mais...
M^{ME} MARTIN : Tu sais chéri… les enfants et moi, nous n'aimons pas beaucoup le football...
M. MARTIN : Oh la la... bon, qu'est-ce que vous aimez, alors ?
M^{ME} MARTIN : Je ne sais pas, moi... le cinéma, par exemple... Qu'est-ce qu'il y a sur Canal + ?
M. MARTIN : Tiens ! Il y a *La Môme* !
M^{ME} MARTIN : *La Môme* ? C'est génial ! En plus, j'adore Marion Cotillard.
ALEXANDRE : Eh bien, moi, je n'aime pas du tout Marion Cotillard !

LEÇON 5

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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

2. Écoutez et imitez.

- Qu'est-ce que vous aimez faire le week-end ? Sortir ou rester à la maison ?
- Euh… en général, je préfère sortir avec des amis.
- D'accord. Et qu'est-ce que vous aimez faire en particulier ?
- Eh bien, j'aime aller au cinéma ou au restaurant.

- Qu'est-ce que tu voudrais faire ce soir, Lucas ?
- Pourquoi ?
- Eh bien, j'aimerais bien aller au cinéma… Pas toi ?
- Ouais, bof… je préfère rester à la maison. J'ai un examen bientôt....
- Oh là là… Tu es vraiment sérieux !

6. Écoutez, puis lisez à voix haute.

Exemple : J'adore sortir↗, faire les magasins↗ et aller au cinéma↘.
Elle aime rester à la maison et lire.
Elle aime rester à la maison, lire et écouter de la musique.
Elle aime rester à la maison, lire, écouter de la musique et regarder la télévision.
Tu préfères aller au cinéma ou regarder la télévision ?
J'aime bien regarder la télévision, mais je préfère aller au cinéma.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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.

17. Écoutez et répondez.

ENQUÊTRICE : Excusez-moi, monsieur... vous avez une minute ?
HOMME : Non, désolé, je n'ai pas le temps.
ENQUÊTRICE : Pardon, madame...
DAME : Oui, c'est pour quoi ?
ENQUÊTRICE : C'est pour une enquête...
DAME : Pour une enquête ? Non, je suis désolée, mademoiselle...
ENQUÊTRICE : Excusez-moi, monsieur... est-ce que vous avez un moment ? C'est pour une enquête...
JEUNE HOMME : Euh... oui... allez-y !
ENQUÊTRICE : Alors, euh... Qu'est-ce que vous aimez faire en général le soir ?
JEUNE HOMME : En général, j'aime bien lire un livre ou regarder la télévision.
ENQUÊTRICE : Et vous aimez jouer à des jeux vidéo ?
JEUNE HOMME : Juste un peu.
ENQUÊTRICE : Et le week-end ?
JEUNE HOMME : Ah, par contre le week-end, je préfère sortir.
ENQUÊTRICE : Et qu'est-ce que vous aimez faire en particulier ?
JEUNE HOMME : Eh bien, euh... j'aime beaucoup aller au cinéma ou au restaurant avec des amis.
ENQUÊTRICE : Et le sport ? Est-ce que vous aimez faire du sport ?
JEUNE HOMME : Ah, non. Le sport, je n'aime pas trop ça. Par contre, j'aime bien danser.
ENQUÊTRICE : Ah bon ? Alors, vous aimez bien aller en boîte de nuit ?
JEUNE HOMME : Exactement !
ENQUÊTRICE : Bon... eh bien, merci ! Au revoir !

LEÇON 6

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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

2. Écoutez et imitez.

- Est-ce que vous avez une voiture, Monsieur Legrand ?
- Non, je n'ai pas de voiture...
- Vous n'avez pas de voiture ?
- Non. J'aimerais bien, mais ce n'est pas pratique... Par contre, j'ai une moto.

- Qu'est-ce que tu voudrais pour Noël ?
- Euh... je ne sais pas. Euh... je voudrais un ordinateur.
- Tu n'as pas d'ordinateur ?
- Si, j'ai un PC mais il est trop vieux.

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

Exemple : Cinq/ pour/ cent/ des/ Fran/çais/ on/t un/ peti/t a/ni/mal.

1. Cinquante.
2. Cinquante-deux.
3. Cinquante-deux pour cent.
4. Cinquante-deux pour cent des Français.
5. Cinquante-deux pour cent des Français ont un animal domestique.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

Adoptez-moi ! Téléphonez au : 06 07 16 17 90 70.
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.

17. Écoutez et répondez.

PÈRE : Bon, c'est bientôt Noël...
MÈRE : Ah… Eh oui !
PÈRE : Qu'est-ce qu'il voudrait, Léo ?
MÈRE : Il aimerait bien un vélo ou un ordinateur.
PÈRE : Un ordinateur ? Non, Léo est trop petit. Mais un vélo, pourquoi pas ! C'est une bonne idée. Il n'a pas de vélo et il aime aller au parc.
MÈRE : Et pour Chloé ?
PÈRE : Elle voudrait...un petit chien, je crois.
MÈRE : Un petit chien ? Ah non, pas de chien ! Ça ne va pas. C'est sale et c'est trop bruyant.
PÈRE : D'accord... Alors, qu'est-ce qu'on fait ? Pourquoi pas un petit chat ?
MÈRE : Bof... En plus, Léo est allergique. Un poisson rouge, peut-être ?
PÈRE : Non, pour Noël, c'est pas terrible... et c'est un peu ennuyeux. Qu'est-ce qu'elle aime, Chloé ?
MÈRE : Tu sais bien : elle aime les animaux. Et les poupées.
PÈRE : Voilà ! Un gros ours en peluche !
MÈRE : Génial !
PÈRE : Et toi, ma chérie, qu'est-ce que tu voudrais pour Noël ?
MÈRE : Moi, je voudrais... une belle surprise !

UNITÉ 3 – ENDROITS

LEÇON 7

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.
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...

2. Écoutez et imitez.
- C'est magnifique ! Qu'est-ce que c'est ?
- Vous ne connaissez pas ? Ce sont les Champs-Elysées.
- Si, bien sûr. Et... où est-ce que c'est exactement ?
- Eh bien, c'est en France, à Paris, près de l'Arc de Triomphe.

- Elle est belle, ta photo ! C'est quoi ?
- Ben, c'est la tour Eiffel ! Tu ne connais pas ?
- Ben non... Je ne connais pas. C'est où ? C'est connu ?
- C'est en France, à Paris, à côté de la Seine. C'est très célèbre !

6. Écoutez, rayez les lettres qui ne se prononcent pas, puis lisez à voix haute.
Exemple : Est-ce qu'ils connaissent les Champs-Élysées ?
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 ?
5. Vous connaissez le Louvre, bien sûr, mais est-ce que vous connaissez la place du Palais Royal ?

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.
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

17. Écoutez et répondez.

JULIETTE : Ha ha ha ! Elle est amusante, la photo de ton profil, Élodie !
ÉLODIE : Oh, ça va !
JULIETTE : Tiens, c'est quoi ça ?
ÉLODIE : Ce sont mes photos de vacances en Provence.
JULIETTE : Où ça ?
ÉLODIE : Tu connais la Provence, n'est-ce pas, Juliette ?
JULIETTE : Oh, tu sais, je ne suis pas française, alors, la France, je connais un peu, mais pas très bien… Dis donc, elles sont pas mal, tes photos. C'est où ?
ÉLODIE : C'est à Avignon, c'est le palais des Papes. Il est célèbre, tu sais.
JULIETTE : Euh oui, j'connais de nom. Ah, par contre, ça, c'est connu, c'est le pont d'Avignon !
ÉLODIE : Bravo !
JULIETTE : Et ça ? Qu'est-ce que c'est ?
ÉLODIE : Ce sont les arènes de Nîmes. Elles sont très anciennes.
JULIETTE : Ah bon, je n'connais pas...
ÉLODIE : Et il y a des corridas.
JULIETTE : Quoi ? Des corridas ? En France ? Tiens... ça aussi, je connais ! C'est le pont du Gard !
ÉLODIE : Hé non ! C'est pas ça. C'est le pont de Roquefavour. C'est près de Marseille.
JULIETTE : Le pont de quoi ? Et... c'est connu ?
ÉLODIE : Euh...non, pas très... mais, c'est joli, non ?

LEÇON 8

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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 ?

2. Écoutez et imitez.

- Excusez-moi monsieur, je cherche la poste, s'il vous plaît ?
- La poste ? Elle est sur la place de l'église, en face de la mairie.
- La place de l'église ? Où est-ce qu'elle est ?
- Elle est dans le centre-ville.
- Merci monsieur.
- Je vous en prie.

- Tu habites en banlieue ?
- Non, j'habite dans le centre-ville, à côté de la place de la République.
- Ah ? Et il est comment ton quartier ?
- Oh, il est pratique : il y a une poste, des banques et beaucoup de magasins. Par contre, il n'y a pas de cinéma.

6. Écoutez, faites comme dans l'exemple, puis lisez à voix haute.

Exemple : J'habite dans un grand appartement, près de la mairie, dans le centre-ville.

1. C'est en ville.
2. L'appartement est en ville.
3. Le nouvel appartement est en ville.
4. Le nouvel appartement est situé dans le centre-ville.
5. Le nouvel appartement est situé dans le centre-ville, près de la place.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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.

17. Écoutez et répondez.

CLÉMENT : Il est sympathique, ce café. Et ton quartier aussi !
ROMAIN : Oui, en plus, il est pratique. Il y a une boulangerie, une boucherie, et même la poste près d'ici.
CLÉMENT : Et ça, là-bas, qu'est-ce que c'est ?
ROMAIN : Ça ? C'est l'église Saint-Martin. C'est une église très ancienne, tu sais.
CLÉMENT : Bon, on fait quoi ce soir ? Tu n'aimerais pas aller en boîte de nuit ?
ROMAIN : Euh... Il n'y a pas vraiment de boîte ici.
CLÉMENT : Quoi ? Il n'y a pas de boîte ? Bon, un cinéma, alors ?
ROMAIN : Non plus, mais il y a une pizzeria très sympa sur la place. En plus, elle est tout près d'ici.
CLÉMENT : Ouais, d'accord... Génial.
SERVEUSE : Voilà, ça fait cinq euros, s'il vous plaît.
CLÉMENT : Merci. Dis, j'aimerais passer à la banque. Il y a une banque près d'ici ?
ROMAIN : Près d'ici, non... elle est un peu loin.
CLÉMENT : Où ça ?
ROMAIN : En face de la gare.
CLÉMENT : Ah... On y va ? Je n'ai pas d'argent.
ROMAIN : Si tu veux...

LEÇON 9

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

1. Au revoir ! /oRəvwaR/
Au r'voir ! /oRvwaR/

2. Il y a une boulangerie ? /iljaynbulãʒeRi/
'y a une boulang'rie ? /jaynbUlãʒRi/

3. Je suis fatiguée ! /ʒəsɥifatige/
J'suis fatiguée ! /ʃɥfatige/

4. Je me présente : je m'appelle Henri. /ʒəməpRézãtʒəmapɛlãRi/
J'me présente : j'm'appelle Henri. /ʒməpRézãtʒmapɛlãRi/

5. Ce week-end, je vais dans le Nord. /səwikɛndʒəvEdãlənɔR/
C'week-end, j'vais dans l'Nord. /swikɛndʒvɛdãlnɔR/

2. Écoutez et imitez.
- Alors, Emma, d'où est-ce que vous venez ?
- Je viens de Bruxelles.
- Tiens ? Et qu'est-ce qu'il y a à voir dans votre ville ?
- Eh bien, il y a une belle place, la Grand-Place. Vous connaissez ?
- Oui, de nom. Et quelles sont les spécialités régionales ?
- Euh... c'est le chocolat, la bière et les frites.

- Tu viens d'où, Manon ?
- Je viens de Blois.
- Ah bon ? Il y a quoi dans ta région ?
- Ben, il y a des châteaux, les châteaux de la Loire. Tu connais ?
- Oui, oui. Et on peut faire quelles activités ?
- Euh... on peut faire du tourisme et des promenades à vélo.

6. Écoutez, comptez le nombre de syllabes, puis lisez à voix haute.
Exemple : J'aime/ me/ prome/ner/ le/ same/di. 7 syllabes
Il y a une belle vue.
Vous venez du Languedoc ?
Il y a une promenade magnifique.
C'est une église très ancienne.
La statue de la princesse est derrière.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.
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.

17. Écoutez et répondez.
AGENTE : Au revoir, monsieur. Bonjour messieurs dames, je peux vous aider ?
TOURISTE : Bonjour madame, c'est pour un renseignement.
AGENTE : Oui ?
TOURISTE : Je cherche...
FEMME : La cathédrale !
AGENTE : La cathédrale Notre-Dame ? Elle est dans le centre-ville, tout près d'ici.
TOURISTE : Merci. Et...
FEMME : Et dans la région, qu'est-ce qu'il y a à faire ?
AGENT : Eh bien... Qu'est-ce que vous aimez visiter ?
TOURISTE : Euh... j'aime bien...
FEMME : Les monuments historiques.
AGENTE : Les monuments historiques ? Ah, eh bien il y a le château du Haut-Kœnigsbourg, bien sûr, et il y a le couvent du mont Sainte-Odile, près d'Obernai.
FEMME : Très intéressant !
TOURISTE : Et, quelles sont vos spécialités régionales ?
AGENTE : Alors, vous avez les vins blancs, comme le Riesling ou le Tokay et il y a bien sûr la choucroute.
TOURISTE : Hum ! Pas mal.
AGENTE : Ah ! Il y a aussi la route des vins d'Alsace, vers Colmar. On peut faire de très jolies promenades.
TOURISTE : Je vous remercie madame.
AGENTE : Je vous en prie. Un autre renseignement ?
TOURISTE : Euh oui : je cherche un hôtel pas trop cher, près du centre.
AGENTE : Près du centre, c'est difficile. Par contre, il y a l'hôtel du Lion, à côté de la gare. Il n'est pas cher et très pratique.
TOURISTE : C'est parfait ! Merci beaucoup !
AGENTE : Merci à vous !
TOURISTE : Au revoir.
AGENTE : Bonne journée !
FEMME : Au revoir.
AGENTE : Au revoir.

UNITÉ 4 – RENDEZ-VOUS

LEÇON 10

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce une phrase : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement et répétez.

1. C'est bientôt le week-end !

a. (6 syllabes) /se.bjɛ̃.to.lə.wik.ɛnd/

b. (5 syllabes) /se.bjɛ̃.tol.wi.kɛnd/

2. Je regarde la télé ce soir.

a. (9 syllabes) /ʒə.ʁə.gar.də.la.te.le.sə.swaʁ/

b. (6 syllabes) /ʒʁə.gard.la.te.le.s:swaʁ/

3. D'abord, le samedi, je fais le ménage.

a. (11 syllabes) /da.bɔʁ.lə.sa.mə.di.ʒə.fɛ.lə.me.naʒ/

b. (8 syllabes) /da.bɔʁ.lə.sam.di.ʃfɛl.me.naʒ/

4. Moi ? Non, je ne peux pas demain.

a. (8 syllabes) /mwa.nɔ̃.ʒə.nə.pø.pa.də.mɛ̃/

b. (5 syllabes) /mwa.nɔ̃.ʃpø.pad.mɛ̃/

2. Écoutez et imitez.

- Qu'est-ce que vous faites le mercredi après-midi ? Vous êtes libre ?
- Le mercredi, non, je ne suis pas libre. Je travaille et après, je fais des courses.
- Le jeudi matin alors ?
- Oui, le jeudi matin, c'est possible.

- Tu fais quoi ce week-end ? Tu sors samedi soir ?
- Samedi soir ? Non, je ne peux pas : dimanche matin, je vais à la piscine.
- Bon, on loue un film dimanche après-midi ?
- Bonne idée !

6. Écoutez, faites comme dans l'exemple, puis lisez à voix haute.

Exemple : J'ai / trop de / tra/vail, a/lors / je ne / peux / pas / prendre / de / con/gés.

1. J'ai des congés.
2. Je prends des congés.
3. Je peux prendre des congés.
4. Je ne peux pas prendre de congés.
5. Je travaille, alors je ne peux pas prendre de congés.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.
Salut Laetitia !
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

17. Écoutez et répondez.
ÉRIC : Bon... vendredi, 11h45, je pars bientôt en week-end !
MÉLANIE : Tu ne travailles pas cet après-midi ?
ÉRIC : Eh non ! Je vais à la montagne faire du ski avec des amis. On loue une voiture. Et toi, tu fais quoi ce soir ? Tu sors ?
MÉLANIE : Non. Ce soir, je regarde un film avec mon chéri.
CHRISTOPHE : Pfff…
ÉRIC : Et ce week-end ? Tu sais, samedi, il y a un festival de théâtre sur la place de la République.
MÉLANIE : ... bof. Tu sais, moi, les festivals... Et puis, demain matin, on fait le marché, l'après-midi, on fait une promenade à vélo, et le soir, on dîne à la maison avec des amis. Je fais la cuisine !
MÉLANIE : Tu aimes la choucroute ? Moi j'adore ça, et mes amis aussi ! Avec de la bière, c'est très bon !
ÉRIC : Et dimanche, tu dors ?
MÉLANIE : Nan, je n' peux pas. Dimanche matin, je vais à la piscine et le midi, on déjeune à la maison avec la famille.
Tu aimes le poulet-frites ?
CHRISTOPHE : Excusez-moi. Je peux travailler ? J'aimerais téléphoner à un client.

LEÇON 11

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

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

2. Écoutez et imitez.

- À quelle heure est-ce que vous finissez de travailler ce soir, monsieur Lecomte ?
- Ce soir, je pars du bureau vers vingt heures. Je finis tard. J'ai un rendez-vous avec un client.
- Et demain matin, à quelle heure est-ce que vous arrivez au bureau ?
- Demain, je commence à huit heures. J'ai une réunion.

- Tu pars de la maison à quelle heure demain ?
- Je pars vers sept heures et demie. Demain, je commence le travail à huit heures et quart.
- Et tu rentres à la maison vers quelle heure ?
- Eh bien, je finis le travail à six heures, je prends le tramway et j'arrive à la maison vers sept heures moins le quart.

6 Écoutez, faites comme dans l'exemple, puis lisez à voix haute.

Exemple : Il part à quelle heure↗, le train pour Bruxelles ↘?
Il part à huit heures vingt-cinq↘.
1- En première↗ ?
2- En première classe, s'il vous plaît↘.
3- En seconde classe. ↗ ?
4- En seconde↘.
5- Vous voulez un billet↗?
6- Vous voulez un billet en première↗ ou en seconde classe↘ ?

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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

17. Écoutez et répondez.

CLIENT : Bonjour madame, je voudrais réserver trois billets pour Nîmes, s'il vous plaît.
AGENTE : Quand est-ce que vous voulez partir ?
CLIENT : Samedi matin.
AGENTE : Alors, vous avez un TGV à 10h38 ou à 11h10.
CLIENT : Le train de 10h38 arrive à quelle heure, s'il vous plaît ?
AGENTE : À 13h32.
CLIENT : Oui, c'est très bien. C'est très très bien.
AGENTE : Aller simple ou aller-retour ?
CLIENT : Euh... Pardon, et le train de 11h10, il arrive à quelle heure ?
AGENTE : À 14h06.
CLIENT : Bon, d'accord, alors le train de 11h10.
AGENTE : Très bien. Aller simple ou aller-retour ?
CLIENT : Aller simple.
AGENTE : En première ou en seconde classe ? Pour 5 euros de plus, vous pouvez voyager en première classe.
CLIENT : Non, non, merci. En seconde, s'il vous plaît.
AGENTE : D'accord. Alors, trois allers simples Paris-Nîmes, demain à 11h10, en seconde classe...
CLIENT : Excusez-moi, on peut voyager en première classe pour 5 euros de plus, n'est-ce pas ?
AGENTE : Oui. Vous voulez des places en première classe ?
CLIENT : Oui, en première s'il vous plaît...
AGENTE : Très bien... Alors, trois allers simples Paris-Nîmes, demain à 11h10, en première classe.
CLIENT : Excusez-moi ?
AGENTE : Oui ?
CLIENT : Désolé. Le train de 10h38, en première classe, s'il vous plaît.
AGENTE : Pardon ?
CLIENT : Je voudrais des places dans le train de 10h38.
AGENTE : Vous êtes sûr ?
CLIENT : Oui, désolé. Combien ça fait, s'il vous plaît ?
AGENTE : Bien... Alors, ça fait 186 euros. Vous payez comment ?
CLIENT : Par carte bleue, s'il vous plaît.
AGENTE : Allez-y, composez votre code. Vous pouvez retirer votre carte. Voilà.
CLIENT : Merci Madame.
AGENTE : Au revoir, et bon voyage !
AMI : Allô, Julien ? Alors, tu as les réservations ? On part quand ?
CLIENT : Samedi matin, à 10h38. Et on arrive à Nîmes à 13h32.
AMI : Ah non ! Mon cours de français finit à dix heures et demie. Il y a un train après ?

LEÇON 12

1. (1) Répétez après votre professeur. (2) Votre voisin prononce un son : montrez ce que vous entendez. (3) Écoutez l'enregistrement : montrez ce que vous entendez.

1. Nous visitons le pont d'Avignon.
2. Je t'attends dans la cour, sur le banc.
3. Aujourd'hui, les étudiants s'en vont…
4. Simon va visiter le Mont Saint-Michel.
5. À Noël, le loto double les gains !
6. Allez les enfants, mettez-vous en rang, s'il vous plaît.
7. L'exercice suivant n'est pas long.

2. Écoutez et imitez.

- Vous venez déjeuner avec nous, Madame Bonnet ?
- Je voudrais bien, mais je ne peux pas. Je dois travailler.
- Et vous, Monsieur Girard, vous voulez venir avec nous ?
- Oui, avec plaisir !

- Tu es libre vendredi soir, Lola ?
- Oui, pourquoi ?
- On va en boîte. Tu veux venir avec nous ?
- C'est gentil, merci, mais je ne peux pas. Je dois passer un examen samedi matin.

6. Écoutez, notez l'intonation, puis lisez à voix haute.

Exemple : Un café↗, s'il vous plaît ! ↘ / S'il vous plaît↗, un café ! ↘

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.

14. Écoutez et écrivez, puis comparez avec vos voisins.

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

17. Écoutez et répondez.

LES ÉLÈVES : Au revoir, monsieur. À la semaine prochaine !
JÉRÉMY : Hé, Mélanie, Sébastien et moi, on voudrait prendre un verre vendredi soir. Tu veux venir avec nous ?
MÉLANIE : Encore ? Vendredi soir ? Je voudrais bien mais je ne peux pas.
JÉRÉMY : Allez, viens !
MÉLANIE : Non, c'est impossible. Tu vois, je dois passer le test de dessin samedi matin...
JÉRÉMY : Ah... Bon, tant pis, je comprends. C'est dommage.
MÉLANIE : La prochaine fois, peut-être...
JÉRÉMY : OK. Bon courage pour le test, hein ! Dites, mesdemoiselles, est-ce que vous êtes libres pour prendre un verre vendredi soir ?
CÉLINE : Vendredi soir ?
MARION : Vendredi soir ?
CÉLINE : Hé non, nous allons au cinéma avec nos copains.
JÉRÉMY : Ah ? Ok ! Pas de problème. Bon ciné, hein !
MARION : Merci, bonne chance !
JÉRÉMY : Eh ben, je n'ai pas de chance ! Tiens, voilà le professeur. Au revoir, monsieur, à mercredi prochain !
PROFESSEUR : Tiens, vous êtes là ? Vous aimeriez voir une exposition vendredi soir ?
JÉRÉMY : Ah ? Une exposition ? Euh... de qui ?
PROFESSEUR : De Monet ! Il y a une exposition de peintures de Monet, vous ne savez pas ?
JÉRÉMY: Euh si, bien sûr, mais... Ah zut ! Je ne peux pas !
PROFESSEUR : Ah bon ? Vous ne pouvez pas ?
JÉRÉMY : Ben non euh samedi matin, on doit passer le test de dessin !
PROFESSEUR : Ah bon ? Très bien ! Venez-vous inscrire, alors !