L’introduction

L’enseignement du français langue étrangère est influencé par l’évolution des méthodologies dans l’enseignement des langues étrangères.

Les objectifs d’apprentissage d’une langue étrangère ont énormément variés depuis la méthode traditionnelle au dix-neuvième siècle, l’objectif culturel était prioritaire, on étudiait une langue étrangère par et pour sa littérature et sa culture en général. De 1950, on a préféré l’objectif pratique qui privilégiait un enseignement de la langue considérée comme un outil de communication, et à nos jours, il y en a d’autres qui sont professionnels et spécifiques…… en mentionnant que selon les variations des objectifs les manuels se changent.

Le « Campus1 » est un manuel pour l’enseignement/apprentissage du FLE, il s’utilise à l’enseignement du français à l’université d’Elgazira. Il est communicatif s’appuie sur des documents authentiques écrits et sonores et sur les jeux de rôles pour encourager l’échange.

Nous pensons que l’enseignement du français à l’université de Gazera est partagé par plusieurs facteurs et le manuel « CAMPUS 1 » est un de ces facteurs.

En tant que professeur relativement expérimenté, nous pensons qu’il ya une manque d’environnement favorable qui permet la réalisation d’un enseignement acceptable,

concernant le temps consacré à l'enseignement du manuel, la rareté des professeurs bien formés et d'autres facteurs.

Le **titre** de cette recherche :-

Analyse de « CAMPUS 1», méthode du FLE utilisée à l'université d'Elgazira

L'importance de cette recherche vient de l'importance de l'université d'Elgazira (une des grandes et d'anciennes universités au Soudan), et aussi la nécessité d'améliorer le statu et l'environnement de l'enseignement de la langue française dans ce département.

L'objectif de cette recherche est d'analyser le manuel utilisé à l'enseignement du français pour repérer les points forts et à améliorer ceux qui sont faibles.

Problématique de la recherche

Notre projet de cette recherche, a un but de citer les problèmes des niveaux des étudiantes de l'université d'Elgazira à la faculté de pédagogie qui sont influencés par le statut général de l'enseignement du français (le manuel utilisé et d'autres facteurs).

Le manuel « CAMPUS 1 » est efficace mais il y a des autres facteurs qui jouent un rôle négatif dans le processus de l'apprentissage dans cette recherche, je voudrais

confirmer l’efficacité de ce manuel et je voudrais citer les autres facteurs qui jouent un rôle négatif.

Donc, nous allons travailler sur ce sujet pour trouver des réponses à cette question **:-**

Pourquoi le niveau des étudiantes est insuffisant malgré la richesse du manuel « Campus 1 » et le temps consacré pour l’enseignement du français?

Les hypothèses de la recherche

Nous croyons qu’il y a deux hypothèses dans cette recherche :-

1-Le manuel « CAMPUS 1 » est difficile relativement à tout enseigner « la formation des enseignants est discutable ».

2- Les classes surchargées jouent un rôle plutôt négatif.

Outils : Pour vérifier ces hypothèses nous allons analyser le manuel « CAMPUS 1» par une «grille d’analyse », et nous allons faire un entretient avec les professeurs du français à la faculté de pédagogie à

Hantoub, université d’Elgazira.

Cette recherche suit la méthode descriptive et analytique.

L’organisation du travail :

Cette recherche est divisée en trois chapitres :-

Dans le premier chapitre, nous allons parler des méthodes de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères et leurs progressions.

Le deuxième chapitre se compose deux sections :- Dans la première section, nous allons présenter le contexte du français aux universités soudanaises parcours historique ; les méthodes utilisées, les professeurs et leurs formations. Dans la deuxième section, nous allons présenter les quatre niveaux de « CAMPUS », 1, 2 3 et 4 une présentation générale sans détails.

Le troisième chapitre se compose aussi de deux sections:- Dans la première section, nous allons faire l'analyse du manuel «Campus 1» en utilisant une de grilles d'analyse pour des manuels. Dans la deuxième section, nous allons présenter l'analyse de l'entretient que nous allons le faire avec les professeurs et les résultats obtenus par rapport à nos hypothèses.

En fin, cette recherche va se terminer par une conclusion dans laquelle nous allons présenter les résultats les plus importants et les recommandations.

« *Dans l'enseignement/apprentissage d'une langue, on enseigne et on apprend beaucoup plus que ce qu'on sait réflexivement sur cette langue, un peu comme on pratique sa langue maternelle sans avoir une conscience constante et complète ou parfaite des règles que l'on suit quand on la pratique.*

La didactique des langues est la science ou la théorie de l'enseignement/apprentissage des langues- c'est-à-dire une discipline qui se donne pour décrire systématiquement l'ensemble des phénomènes observables constitutifs de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. » «[1]»

« Ces phénomènes relevant, par hypothèse, d'une didactique spécifique comme l'histoire, la grammaire, la physique ou les mathématiques. Aussi « **la didactique** des langues est l'ensemble des méthodes, hypothèses et principes pédagogiques, qui permettent aux enseignants,

1-Besse H. Méthodes et pratiques des manuels de langue, 1985, p.19.

formateurs, auteurs d'outils d'apprentissages- notamment de manuels et logiciens- d'optimiser les processus d'enseignement/apprentissage des langues étrangères. »[2]

L'acquisition de la langue étrangère chez des apprenants (étudiants) dépend des stratégies et des tactiques et des procédures d'enseignement choisies ; ce qu'on appelle **la méthodologie** de l'enseignement des langues, en ce sens qu'il s'agit d'abord de décrire et d'interroger un faisceau de pratiques d'enseignement en tenant compte des hypothèses linguistiques/psychologiques et autres. »«[3] « Mais, « quelle est la différence entre une méthode d'apprentissage de langue et une méthodologie d'apprentissage? **Une méthode** peut être considérer comme une série de démarches précises par des outils que nous utilisons afin d'arriver à un but précis qui est, dans notre cas, l'enseignement d'une langue étrangère.

Dans le domaine de la didactique du FLE, il en existe tellement qu'il serait quasi impossible de les énumérer. **La méthode** se doit d'aider l'enseignant à se fixer une ligne de « marche » avec ses apprenants.

Selon plusieurs enseignants, la présence d'une méthode définie dès le début dans l'univers de la classe est très importante et sécurisante pour les apprenants. **La méthodologie** est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle se doit de fournir un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisation. Plusieurs méthodologies sont apparues et ont évolué selon le développement de la recherche en didactique, mais aussi de la situation politico-économico-culturelle du monde.

2- Fr.wikipedia.org/wiki/didactique de FLE

3- Opcite., p.20

Depuis le 19e siècle jusqu'à nos jours, on a proposé beaucoup de méthodes utilisées en classe de langue étrangère avec les différentes méthodologies des langues étrangères et en particulier du français. Ces méthodologies se sont succédées pout répondre à l'évolution des d'apprentissage des langues et créer la meilleure formule d'éducation du français langue étrangère (FLE).

Pour la chronologie de méthodologies :-

-De 17e siècle au début de 20e siècle: la méthodologie traditionnelle(MT).

-De 1901 aux années 60 : la méthodologie directe (MD).

-De 1940 à 1970 : la méthodologie audio-orale (MAO).

-De 1960 à1970 : la méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV).

-De 1970 au présent : l'approche communicative (AC).

Depuis le 19esiècle et jusqu'à présent, les différentes méthodologies se sont succédées, les unes en rupture avec les précédentes, les autres comme une adaptation de celle-ci aux nouveaux besoins de la société. Cependant on ne peut pas définir d'une manière parfaite leur succession chronologique, étant donné que certaines d'entre elles ont cohabité avant de s'imposer aux précédentes.

1-1 La typologie des méthodes :

Les traits par lesquels on peut caractériser une méthode n'apparaissent, nettement, que dans les débuts de l'enseignement/ apprentissage d'une langue. La typologie des méthodes est essentiellement fondée sur la combinaison de quatre critères **:-**

Le premier est relatif à la démarche choisie pour aider les étudiants à saisir le sens des signes étrangères qu'on leur présente : deux opinions sont possibles : soit le maitre (ou le manuel) en propose une traduction en LI ou dans une langue connue des étudiants ; soit il refuse cette traduction et les étudiant doivent en devenir le sens d'une autre façon en s'appuyant sur des données non linguistiques : gestes, mimiques, mime, environnement, images, films, etc.

Le second critère concerne la démarche utilisée pour enseigner la grammaire de L2 (morpho-syntaxe). Trois options sont envisageables : soit le maitre(ou le manuel) donne des explications, formule des règles au départ en L1 puis progressivement en L2 ; « on parle de la grammaire explicite » ; soit il refuse de donner des explications grammaticales, mais fait pratiquer aux étudiants des exercices systématiques(comme les exercices structuraux) « la grammaire implicite » ; soit ,enfin, le maitre refuse les explications et les exercices formels s'en tient à des procédures(jeux de rôle, tache à effectuer, paragraphes paraphrasées, jeux communicatifs) qui impliquent une pratique guidée de la L2 sans donner des règles grammaticales précises : la grammaire s'apprend alors, en principe, dans et par la communication « la grammaire implicite ».

Le troisième critère porte sur la manière dont la L2 est présentée aux étudiants : L'est-elle à travers des « morceaux choisis », des « documents authentiques » qui n'ont pas été originalement produits pour la classe ? Ou l'est-elle au moyen de récits, de textes, de dialogues produits par le maitre ou l'auteur du manuel ?

Le quatrième et dernier critère est lié au troisième. Il concerne l'ordre et les regroupements selon lesquels les éléments lexicaux et morpho-syntaxique de L2 sont introduits et /ou travaillés dans la classe. Ce qu'on appelle

la progression d'enseignements soit on utilise des dialogues ou textes élaborés en fonction de progression fixée, soit c'est le maitre ou le manuel qui opère un choix des formes à travailler.

Dans les lignes suivantes, on va présenter ***les méthodes les plus importantes*** à l'enseignement /apprentissage des langues étrangères en tenant compte sur l'application de ces quatre traits de typologie des méthodes.

1-2. Les méthodes les plus importantes :

1-2-1 La méthode naturelle

Selon Henri Besse : « C'est sans doute la plus ancienne et celle qui est encore la plus pratiquée en dehors des salles de classes, elle vise à produire, aussi naturellement que possible, certaines des conditions par laquelle on acquit, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent : Pas de traduction, pas d'explications grammaticales, un « authentique bain linguistique », et pas de progression. La méthode naturelle n'est une méthode que quand elle s'inscrit dans une relation d'enseignement, c'est-à-dire entre un « professionnel » généralement natif de L2, et un ou plusieurs étudiants ayant le désir ou l'obligation d'apprendre cette langue. »[4]

La méthode naturelle a été utilisée pendant des siècles par des esclaves, des domestiques, des nurses, des précepteurs, placés auprès des enfants de l'aristocratie européenne (latine, anglaise, allemand, française), et qui souvent n'avaient d'autre compétence que d'être des natifs de L2. La méthode naturelle se fonde sur le constat, que deux êtres humains (enfants ou adulte) ne partageant pas la même langue peuvent, dans certaines situations d'échange (en particulier, de face à face), communiquer

4 - Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p .25

de manière relativement efficace. Certains gestes liés à des émotions, certaines mimiques, l'environnement immédiat dans lequel on se trouve, les actions et les réactions des partenaires, toute permet de comprendre et de réemployer ultérieurement à bon escient le verbal de L2 qui s'y insère. La L2 s'acquiert alors un peu comme on a acquis, enfant, sa L1 : à travers de multiples interactions avec ceux qui la parlent.

1-2-2 La méthode grammaire-traduction

Cette méthode, dite aussi souvent méthode traditionnelle et parfois méthode bilingue, a été appliquée au grec et au latin probablement dès qu'on a disposé d'une description un peu complète de l'organisation morphosyntaxique de ces langues, et des enseignants capables de pratiquer la L1 de leurs étudiants. Elle exige non seulement que le maitre ait une bonne compétence de L2, mais aussi qu'il soit capable d'en expliquer, au moins partiellement et d'en traduire les énoncés en L1. Cette méthode suppose donc un savoir sur L2 (en être natif ne suffit plus)savoir appris dans des livres spécialisés(en particulier, des livres de grammaire). La méthode grammaire-traduction semble avoir été dominante en Europe pour les langues vivantes dès la fin du XVIe siècle et au XVIIe siècle. Elle a connu son plein épanouissement au XIXe siècle, en particulier en Allemagne, et a continué à être utilisée pendant une bonne partie du XXe siècle. C'est elle qui inspire encore les programmes de nombreuses universités et on en retrouve des éléments dans les manuels de langue des plus récents.

En reprenant nos quatre critères : le maitre traduit ce qu'il présente de L2 en L1, il donne des explications grammaticales en L1, le maitre s'appuie sur des exemples forgés par lui ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit une progression grammaticale fondée, avec quelques aménagements, sur

un découpage de la description qu'il enseigne. L'enseignement / apprentissage porte essentiellement sur les formes écrites de L2, ou sur l'oralisassions de ces formes, parce que ce sont elles qui sont prises en compte dans les descriptions grammaticales traditionnelles.

Cette méthode a été appliquée d'abord à des langues que n'étaient plus tout à fait vivantes (le grec et surtout le latin), et parce qu'enfin l'objectif ultime n'est pas d'apprendre à parler la L2 comme on la parle que de faciliter d'accès à des textes (littéraires ou non) rédigés dans cette langue.

Pour la sélection du contenu : comme la littérature occupe la première place, la composante sonore de L2 est vue peu importante. Il n'y a rien concernant la prononciation de L2. Le choix du vocabulaire enseigné provient des textes littéraires utilisés. Le choix de ces textes n'est cependant pas fait en fonction de degré de difficulté de L2 : il vient surtout de la valeur littéraire attribuée aux textes mêmes.

Chaque « unité d'enseignement » est organisée autour d'un ou de quelques points de grammaire, illustrés dans le texte choisi. Il ne semble donc pas y avoir de principe d'organisation ou de progression des éléments linguistiques à enseigner.

Les points de grammaire paraissent être choisis suivant leur ordre de présentation dans la grammaire de L1. De façon générale, la langue est présentée à l'aide de passages choisis parmi les textes littéraires de L2. Le vocabulaire est appris par cœur : listes de mots hors contextes la plupart du temps. La signification des mots est apprise par le recours explicite à la traduction.

La méthode grammaire-traduction a le mérite de prendre en compte non seulement la forme de la langue, mais également le sens (compréhension du texte, etc.). De

plus, elle est appropriée là où la lecture et la compréhension de textes littéraires est le premier but, et où peu de connaissance de la langue orale est nécessaire. Elle est le produit de gens surtout formés en littérature plutôt qu'en linguistique ou en didactique des langues seconde.

«Par contre, la méthode grammaire-traduction est apparemment peu efficace. D'après Besse (1985, p.27), à raison de 5 à 6 heures par semaine, pendant 8 à 10 ans, il n'y a pas de réelle compétence, même à l'écrit. De plus, la compréhension des règles de grammaire est toujours incertaine et une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement L2 (Besse, 1985).Il est à noter que les phrases proposées dans les exercices de traduction sont le plu souvent des phrases artificielles (Titone, 1968), du type « la plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle ». La traduction mot à mot est approximative, il n'y a jamais d'équivalence parfaite (Besse, 1985).

La langue est conçue comme un ensemble de règles et d'exception. De plus, il n'y a pas de justification théorique, ni en linguistique, ni en psychologie, ni en éducation (Richard et Rodgers, 1986). » [5]

Historiquement, l'enseignement des langues vivantes autres que le latin s'est développé en empruntant directement du latin sa méthodologie, elle-même issues de l'enseignement du grec aux Romains. Toutefois, par un curieux retournement des événements, à la fin du 19 siècle l'enseignement des langues vivantes ne pourra se renouveler qu'en s'opposant précisément, à la façon d'enseigner le latin-et les langues vivantes dans les écoles.

55-Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire, 1993, P.106

1-2-3 La méthode directe

Elle était d'une évolution interne de la méthodologie traditionnelle qui a été remplacé, et a constitué une approche naturelle de l'apprentissage d'une langue étrangère fondée sur l'observation de l'acquisition de la langue maternelle par l'enfant. Ainsi, elle a répondu à une demande de connaissance en langue étrangère «L2 » que la méthodologie traditionnelle, avant était incapable de donner.

Le rôle d'enseignant était donc très important dans cette méthodologie parce qu'il parlait uniquement en «L2 » sans traduire en langue maternelle «L1 » dans la classe.

Et pour donner le sens, il démontrait des objets ou des images, et les éléments non-verbal de la communication (les mimiques et les gestes). Alors, la langue enseignée était la langue orale et non pas la langue écrite, c'était pour la première fois d'apprendre à parler mais l'interdiction de L1 dans la classe a pu créer des problèmes surtout quand l'enseignant était locuteur de la langue maternelle des apprenants ayant traduit donc de toute manière dans leur langue.

Avec la méthodologie directe, l'enseignement du vocabulaire et de la grammaire ne s'est plus fait sur le modèle de la répétition intensive, on lui a préféré plutôt la répétition extensive des structures. De plus, il a été permis d'utiliser la traduction pour expliquer le sens des mots nouveaux.

Elle peut être interprétée comme une réaction contre la méthode traditionnelle (grammaire-traduction) et la méthode lecture-traduction, et plus particulièrement contre la traduction magistrale que les deux méthodes préconisent.

Elle doit être située dans le courant plus ancien des approches dites naturelles, c'est-à-dire fondées sur l'observation de l'apprentissage de la L1 «par l'enfant ».

Cette méthode est utilisée en Allemagne et en France vers la fin du 19e siècle et le début du 20e siècle, elle a aussi été relativement répondue aux Etats-Unis, dans certains milieux.

« Le but général de la méthode directe est d'apprendre à utiliser la langue pour communiquer, c'est pourquoi l'apprenant doit apprendre non seulement à répondre aux questions mais à en poser, il doit être entrainé à penser automatiquement en L2. Priorité est accordée à l'oral, bien que les quatre habiletés soient développées, dès le début du cours de L2, une attention est accordée à la prononciation. Les habiletés à lire et à écrire sont développées après l'apprentissage de l'habileté à parler. L'écrit est aussi important enseigné dès le début du cours de L2 mais subordonné à l'oral. L'écrit n'est pas considéré comme un système autonome de communication : il s'agit d'une langue orale (scripturée), ne faisant que reproduire la langue orale. » »[6]».

La principale originalité de cette méthode est que l'enseignant utilise dès la première leçon, la seule L2 en s'interdisant d'avoir recours à la L1 ; il enseigne directement la L2 en s'appuyant dans le premier temps sur les gestes, les mimiques, les dessins, les images, l'environnement immédiat de la classe et puis progressivement au moyen de la L2 Elle-même.

En général, le cours commence par une prise de contact où l'enseignant salue les enseignés et se nomme en L2 les choses et les actions qui peuvent être observées dans la classe, à travers un échange enseignant- enseignées.

66- Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues : 500ans d'histoire, 1993, p.127

Puis on passe à des réalités qui ne sont plus présentes dans la classe ou qu'on ne peut pas mimer mais qu'on peut dessiner au tableau ou observer sur des images ; avant d'introduire les mots abstraits et les textes, littéraires ou non où ils apparaissent.

Pour la grammaire, on se borne, en ordonnant au tableau ou dans le manuel les phrases ou les formes déjà pratiquées par les étudiants, à suggérer visuellement qu'il existe des régularités. Ainsi en méthode directe, le maitre ne traduit pas en L1, une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés.

« Cette méthode a une forte cohérence, elle permet d'enseigner une L2 à des classes qui n'ont pas de L1 commune et sans que le maitre connaisse cette L1. » «[7] »

« La méthode directe est la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive et qui souligne que ce qui est important, c'est moins l'échelonnement et la répartition du vocabulaire de la morpho-syntaxe de L2 que les réutilisations constante de ce qui est appris pour apprendre du nouveau, qui assure son dynamisme interne à l'apprentissage.

Pour le rôle de l'enseignant :(L'enseignement démontre, soit d'objet ou d'image : il ne traduit pas et n'explique pas. Il dirige les activités de la classe mais laisse une certaine initiative à l'apprenant. Comme l'usage exclusif de L2 est préconisé. L'enseignant se doit de bien maîtriser la langue cible. C'est l'enseignant qui sert de modèle linguistique pour l'apprenant. Pour la sélection du contenu : (le contenu à enseigner est basé sur des situations (à la poste, à la banque, au restaurant) ou des

77- Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p.33

sujets de discussion (la géographie, l'argent, la température) plutôt que sur des structures linguistiques. En ce sens, le vocabulaire est un vocabulaire de tous les jours, dont le choix est plutôt arbitraire et intuitif, reposant avant tout sur la plus ou moins grande disponibilité en classe des objets ou illustration servant à enseigner le sens des mots nouveaux. Le vocabulaire occupe une place plus importante que la grammaire.

1**-2**-4 **La méthode audio-orale**

« La méthode audio-orale américaine a été développé au cours de la Seconde Guerre mondiale ,suite aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais, on a alors fait appel aux linguistes ,comme Leonard Bloomfield, qui ont une connaissance des techniques anthropologiques de description des langues :La méthode de l'armée n'a duré que deux ans ,mais a suscité beaucoup d'intérêts dans les milieux scolaires et dans le public en général :Au milieu des années 50 est née la méthode audio-orale avec des spécialistes de la linguistique appliquée américaine, (.....),c'est l'intégration ou la rencontre de la psychologie béhavioriste avec structuralisme linguistique qui a en fait donné naissance à la méthode audio-orale. » »[8]»

« Cette méthode, d'origine nord-américaine, était moins nouvelle par ses procédés que par l'appareillage conceptuel servant à la présenter, appareillage emprunté à la linguistique structurale (linguistique appliquée), et à la psychologie béhavioriste (celle de B : F ; Skinner). » «[9]»

Cette méthode est introduite en France, précisément quand on commençait à la délaisser Outre-Atlantique, on peut interpréter cette méthode comme une réaction à la méthode lecture-traduction qui s'était partiellement en

88- Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire, 1993, p.141

99- Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p.34

Amérique, il ne s'agissait plus d'enseigner à lire en l2, mais d'enseigner à comprendre, à parler, à lire et à écrire dans cette langue, c'est-à-dire de développer dans cet ordre, en commençant par les aspects oraux.»

« En méthode audio-orale la L2 est présentée à travers des dialogues de langue courante, mais ceux-ci ne sont plus répétés par le moniteur natif ::ils sont enregistrés sur les premiers magnétophones bi-pistes(qui seront regroupés en laboratoires de langues),De plus, ces dialogues sont élaborés en fonction de la progression choisie : Chaque réplique contient une phrase dite(de base), c'est-à-dire ayant une organisation interne, un pattern ou une structure, qui servira de modèle aux étudiants pour produire de nouvelles phrases par de simples opérations de substitutions lexicales ou morphologiques. » »[10]»

On centre le travail sur la syntaxe de la phrase plus que sur la morphologie ou le lexique, sans donner d'explication et sans demander aux étudiants une analyse réflexive ;

La conception de la langue : le but général est d'en arriver à communiquer dans L2.C'est pourquoi les quatre habiletés (compréhension orales et écrites et expression orales et écrites) sont visées, en vue de la communication dans la vie de tous les jours.

Toutefois, priorité est accordée à l'oral et en particulier aux structures orales. L'écrit ne vient qu'en second lieu dans chaque leçon, et cet écrit est au fond de l'oral « scripturé ». De plus, la production suit nécessairement la compréhension, tant orale qu'écrite. On suit pour L2 l'ordre d'acquisition de L1.

1010- Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p.36.

L’ordre de présentation des quatre savoirs ou habiletés linguistiques est : compréhension orale, expression orale, compréhension écrite, expression écrite.

Le vocabulaire occupe une seconde place par rapport aux structures syntaxiques.

« Pour la présentation du contenu, les éléments de chaque leçon sont présentés dès le début sous la forme d’un dialogue qui doit être mémorisé. Toutefois, contrairement à la méthode SGAV, une traduction de ce dialogue, à la suite du dialogue à apprendre — plutôt que des images situationnelles — sert à fournir le sens général du dialogue à apprendre. Les phrases et expressions construites sur la même structure que certains énoncés du dialogue sont également traduites. Mais, le recours à des gestes et à des illustrations, servant à présenter la signification de certains mots de vocabulaire est autorisé. » «[11]»

En ce qui concerne la relation d’enseignement, il y a une interaction entre l’enseignant et les apprenants, mais suivant les directives du professeur. Il y a aussi une interaction entre les apprenants (questions —réponses, mais toujours suivant les directives de l’enseignant.

«L’erreur, tant de prononciation que de structure, n’est pas toléré. L’erreur doit être évité autant que possible, voire anticipée, par analyse comparée (ou « différentielle », ou « contrastive ») de la langue de départ et de la langue cible. La correction des erreurs est l’un des rôles principaux de l’enseignant de L2. » «[12]»

« Selon J.P.B Allen (1983, p. 27), la méthode audio-orale a très bien fonctionné avec des débutant. Le problème serait qu’elle a été appliquée aux niveaux intermédiaire et avancé sans subir les modifications et les adaptations qui

1111- Claude Germain, Evolution de l’enseignement des langues : 500 ans d’histoire, 1993, p. 145

1212- Ibid., p.146

s’imposaient de sorte qu’à ces niveaux, elle est devenue répétitive, ennuyeuse et inefficace. » «[13]»

1-2-5 La méthode audio-visuelle

« Avec la Seconde Guerre mondiale, la langue anglaise devient de plus en plus la langue des communications internationales, la situation de la langue française parait dès lors quelque peu menacée : Afin d’assurer la continuation de la diffusion du français à l’étranger, c’est alors que le ministère de l’Education nationale de France a mis sur pied une Commission chargée de mettre au point un (français élémentaire),limité au vocabulaire considéré comme essentiel. » »[14] »

« La méthode audio-visuelle qui est née en France et qui s’est imposée dans de nombreux pays, est connue sous le nom de méthode Structuro-Globale-Audio-visuelle(en sigle : SGAV .Cette méthode est souvent présentée comme un simple courant avec son aspect audio-visuel (l’enregistrements coordonnés à des images projetées) et son aspect structuro-global .Cette méthode s’est d’abord appelée la méthode Saint-Claude-Zagreb, parce qu’elle a été élaborée conjointement(au début des années cinquante) par une équipe de l’Ecole normale supérieure de Saint-Claude et par une équipe de l’université de Zagreb. » »[15] »

La méthode S.G.A.V donne la priorité à la langue parlée qui est présentée au moyen de dialogues élaborés en fonction d’une progression décidée à l’avance : Ces dialogues sont élaborés à partir d’enquêtes statistiques sur la fréquence relative des mots utilisés oralement par les natifs de la L2 dans leurs échanges quotidiens.

1313- Ibid., p.146

14 - Ibid., p.153

1515-Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p.39

Cette méthode présente la parole étrangère en situation visualisée, et l'accès au sens de cette parole ne se fait pas par traduction du maitre mais à partir de la situation visualisée, en s'appuyant sur les interactions des personnages, sur leurs gestes et mimiques, sur les éléments du décor qui jouent un rôle dans l'échange, etc. Elle s'inscrit dans un environnement fictif simulé audio-visuellement. Elle s'en tient à un enseignement grammatical implicite sans que le professeur explicite ces régularités.

Dans cette méthode on cherche à faire réemployer les structures morphosyntaxiques par les étudiants les éléments des dialogues de départ dans des situations différentes afin que ces différences d'environnement les amènent à mieux en percevoir les régularités ; le principe consiste à faire réutiliser ce qui est en voire d'acquisition dans d'autres situations que celle de la leçon : soit déjà vues, soit inventées, soit correspondent au vécu des étudiants

La méthode S.G.A.V permet d'apprendre, relativement et rapidement, à communiquer oralement en face-à-face et dans des situations conventionnelles avec des natifs de la L2.Mais elle permet beaucoup moins aisément d'apprendre à comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s' expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux) .C'est que la langue qu'ils utilisent n'est pas la même que celle des dialogues de départ ;c'est pourquoi les fondateurs de cette méthode ont cherché à développer tout (les films animés en particulier).

Dans la méthode S.G.A.V, les éléments nouveaux (lexicaux, syntaxiques, morphologiques) qui sont introduits dans une leçon sont présentés de nouveaux dans d'autres phases de la même leçon et dans des leçons

subséquentes, jusqu'à ce qu'il y ait une assimilation complète.

Sur le plan des sons, la progression est graduelle, les auteurs recommandent d'insister sur l'imitation la plus fidèle de l'intonation dans toutes les parties de la leçon.

L'ordre de présentation du vocabulaire suit la position des mots dans la liste de fréquence, les mots les plus fréquemment utilisés étant introduits le premier. Pour la grammaire, la progression suivie repose sur les résultats de la partie de l'enquête du français fondamental.

« La nature de la : la langue est vue avant tout comme un moyen d'expression et de communication orale : l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral. Priorité est accordée « au français quotidien parlé » (Besse, 1985, p.44). Selon Guberina (1995), une langue est un ensemble acoustico-visuel. C'est d'ailleurs la théorie verbo-tonale de Guberina, qui est avant tout une théorie de la perception auditive, qui est à la base des conceptions phonétiques de la méthode SGAV. » «[16] »

«Pour le rôle de l'enseignant : dans la méthode SGAV, l'apprenant n'en fait aucun contrôle sur le déroulement ou sur le contenu du cours. Il a à se soumettre aux directives de l'enseignant et doit effectuer les tâches qui lui sont assignées. Il est cependant actif puisqu'il doit continuellement écouter, répéter, comprendre, mémoriser, et parler librement. » « [17]»

Pour le rôle de l'enseignant : l'enseignant sert avant tout de modèle linguistique : « le professeur doit forcément diriger les élèves pour dépasser les habitudes de leur langue maternelle… et pour imiter correctement l'ensemble acoustique du langage » (Guberina, p. 57).

1616-Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire, p.154

1717- Ibid., p. 155-156

L’enseignement veille donc non seulement à une bonne prononciation en recourant au système verbo-tonal--- en insistant sur le rythme et l’intonation --- mais à un bon emploi de la grammaire. C’est lui qui intervient pour corriger les erreurs de prononciation et de grammaire. L’enseignant intervient également pour aider à faire saisir le sens des phrases, compte tenu surtout du fait que l’image, même situationnelle, comporte d’importantes limites.

« Enfin, comme le souligne Besse (1985, p.39), la méthode SGAV est beaucoup plus à rapprocher de la méthode directe (…..). Elle présente un certain nombre d’affinités avec la méthode situationnelle, notamment par l’importance accordée à la situation. En ce sens, la méthode SGAV a le mérite de tenir compte du contexte social d’utilisation d’une langue (Stern, 1993, p. 458). » «[18]»

1-2-6 L’approche communicative et cognitive

L’approche communicative a été appelée « approche » et non « méthodologie » par souci de prudence, puisqu’on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Cette approche est née parce que l’enseignant a cherché de meilleures conditions d’apprentissage de la langue pour que les quatre habiletés de l’apprenant puissent être développées. Alors, l’objectif était d’arriver à une communication efficace qui impliquait une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication et à l’intention de communication (la fonction langagière).

L’approche communicative, elle est née au milieu des années 70, en réaction contre les méthodologies audio-orale et audio-visuelle fondée sur le distributionalisme bloomfieldien et le béhaviorisme skinnerien. Noam Chomsky reproche à la première théorie de référence son

1818- fle, http://www.hi.is/ems/champsdufle_files/frame.htm/aetElefle.htm

incapacité d’offrir au locuteur la possibilité d’engendrer un nombre illimité de phrases, et à la seconde sa conception sur l’acquisition du langage : le langage ne s’acquiert pas par imitation, mais par un processus actif de construction de sens.

Sur le plan des théories linguistiques, l’approche communicative s’appuie sur plusieurs modèles, pour n’en citer que la sociolinguistique (compétence de communication) et la pragmatique (actes de parole).

"Sur le plan des théories d’apprentissage, elle est sous-tendue par les théories cognitivistes qui considèrent l’apprenant comme un être doté d’un cerveau lui permettant de traiter l’information nouvelle en fonction de l’information stockée antérieurement en mémoire ; et par les théories constructivistes selon lesquelles l’apprentissage est conçu comme un « processus » de construction des connaissances et non pas comme un processus d’acquisition.» «[19]»

Cette approche communicative est rarement séparée de l’approche notionnelle-fonctionnelle, étant donné qu’un cours de type communicatif s’articule autour de fonctions langagières (informer, défendre un point de vue, ordonner) et de notions (l’espace, le temps, la comparaison, etc.

«L’approche communicative vise le développement de la compétence communicative qui ne se limite pas à la maitrise des règles grammaticales, mais aussi la connaissance des règles socioculturelles d’emploi de la langue, aux règles assurant la cohérence et la cohésion textuelle et aux stratégies de compensation des défaillances de la communication (compétence stratégique). » «[20]»

1919- Legros et al, Psychologie des apprentissages et multimédia 2002, p.28

2020- Jean Pierre Cuq, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,

Elle prône une pédagogie centrée sur l'apprenant et sur ses besoins langagiers. Celui-ci est considéré comme l'acteur principal de son propre apprentissage, comme il participe à l'élaboration du programme.

«En effet, ses productions constituent le point de départ de la programmation des cours et déterminent le dosage des activités d'apprentissage. La centration sur l'apprenant implique aussi la prise en compte du vécu quotidien de l'apprenant et de ses spécifiques culturelles. C'est ce qui explique l'attachement de l'approche communicative aux documents authentiques comme supports aux activités. Il s'agit de documents qui n'ont pas été conçus au départ à des fins pédagogiques. Le recours à ces documents permet à l'apprenant de travailler sur des échanges réels, d'apprendre une langue variée socialement et de se préparer à la communication hors de la classe. » «[21]»

Cette méthode s'est développée depuis le début des années soixante-dix en réaction contre la méthode audio-orale et la première génération de la méthode audio-visuelle, et elle rappelle les méthodes grammaire-traduction et directe, sous certains aspects, elle est plutôt connue sous les noms de méthode cognitive (surtout aux Etats-Unis), de méthode fonctionnelle, ou notionnelle-fonctionnelle, de méthode communicative, voire méthode interactionnelle.

«D'après Richard et Dodger (1980) : il faut voir dans les origines de l'approche communicative la remise en cause, en Grande-Bretagne du moins de certains principes de l'approche situationnelle, à la fin des années 60 et au début des années 70.Cette remise en cause de l'approche

(2002), p .245

2121- www.didafle.com/méthodologie/approc.....

situationnelle coïncide en fait avec l'avènement aux Etats-Unis de la linguistique chomskyenne. » «[22]»

L'avènement marquant qui allant donner l'occasion à quelques chercheurs de fondre en un tout l'ensemble des courants théoriques convergent dont il vient d'être question, est d'ordre politique, (.....), c'est en1972 que le Conseil de l'Europe réunissait un groupe d'expert chargé de mettre sur pied des cours de langue pour adultes. C'est de là qu'allait sortir en 1975 le ferreur Threshold Level English pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère, un niveau-seuil. ;(.....)une des caractéristiques de ce volumineux document est qu'il spécifie, pour chaque « acte de parole »ou « fonction langagière », une liste d'énoncés possible,(....) une autre caractéristique est que les auteurs mettent l'accent sur la nécessité, dans l'établissement de tout programme d'enseignement d'une L2, de prendre en compte des besoins langagiers des apprenants, un autre ouvrage d'importance publié la même année(1976)par un de ces experts, David Wilkins, est National Syllbuses. Par la suite, de nombreux auteurs, britanniques pour la plupart, allaient se mettre à produire quantité d'ouvrages et d'articles sur l'approche communicative.

« Elle se caractérise par le refus de certain »tabous »des méthodes audio-orale et audio-visuelle. On accepte la traduction en L1, quand celle-ci s'avère possible (le maitre connait cette L1 et elle est commune à la classe).On réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met un jeu de processus cognitif et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. On cherche à présenter une L2 plus proche de cette réellement utilisée par les natifs, plus authentique, soit en utilisant des échantillons des

2222-Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues: 500 ans d'histoire, p.201

messages ayant réellement été échangés entre eux « les morceaux choisis »sont devenus des « morceaux des médias »sonores ou visuels, soit en élaborant des dialogues ou des textes qui ne suivent plus rigoureusement une progression lexico-grammaticale préalable et qui donc, en début d'apprentissage, peuvent être plus riches, plus variés, mieux socialement situés, moins illustratifs d'une progression, que les dialogues audio-oraux et audio-visuels .(.....) , la progression de l'enseignement n'est plus terminée en fonction du public auquel on s'adresse :quelque que soit sa complexité ou sa fréquence morpho-lexicale, on introduit en premier ce qui est supposé correspondre prioritairement aux besoins en L2 exprimés par les étudiants. » «[23]»

«Ce type de progression, plus psycho-pédagogique que linguistique, prétend pallier l'absence d'intérêt que manifesteraient les étudiants à l'égard des pratiques, audio-orales et audio-visuelles. Le raisonnement est le suivant : ces pratiques ne sont pas, dans la conception même du matériel utilisé, adoptés à la diversité des publics qui ont à les utiliser, simplement parce qu'elles sont élaborés, (...), en fonction d'un échelonnement (contrastif ou fréquentiel) de la matière à enseigner, et non en fonction des besoins langagiers réellement ressentis par les apprenants auxquels on s'adresse. » «[24]»

Les quatre habiletés linguistiques peuvent être développées, tout dépendant des besoins langagiers des apprenants. Dans certains ensembles pédagogiques communicatifs, il arrive, par exemple, que l'écoute soit privilégiée, alors que dans d'autres ouvrages didactiques, c'est l'expression orale, la compréhension, ou bien l'expression écrite, tout dépendant des intérêts, des désirs et des besoins des apprenants. La langue est vue avant

2323- Besse H., Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p 46

2424- Ibid., p.46

tout comme un instrument de communication ou mieux comme un instrument d'interaction sociale, les aspects spécifiquement linguistiques (sons, structures, lexique, etc.

«Un des principes de l'approche communicative est qu'il ne suffit pas de connaître les règles d'une L2 pour pouvoir communiquer dans cette langue. La connaissance des règles, du vocabulaire et des structures grammaticales est une condition nécessaire mais non suffisante pour la communication.

Pour communiquer efficacement en L2 il faut en plus, connaitre les règles d'emploi de cette langue. Cela signifie savoir quelques formes linguistiques employées dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne, compte tenue de l'intention de communication (persuader, donner des ordres, faire une demande, etc.) En d'autres termes, on ne transmet pas un message de la même manière selon que l'on s'adresse à un subalterne, à un collègue ou à un supérieur.

« Le tenant de l'approche communicative considèrent qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication (statut de l'interlocuteur, âge, rang social, lieu physique, etc.) Et à l'intention de communication (demander d'identifier un objet, demander une permission, donner des ordres, etc.) C'est ce que l'on pourrait appeler, (la double dimension adaptive de la langue) : la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l'intention de communication et à la situation de communication. » «[25]»

En ce qui concerne la culture, («l'approche communicative fait surtout référence à la vie quotidienne, en tenant compte du comportement non verbale qui accompagne toute communication linguistique.

2525- Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues 500 ans d'histoire, 1993 p.203

L’apprenant est considéré comme un « communicateur » c’est-à-dire comme un partenaire dans la négociation du sens ou du message communiqué. De plus, l’apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage, dans la mesure surtout où le rôle de l’enseignant est moins directif ou autoritaire que dans les méthodes ou approches traditionnelles. Dans l’approche communicative l’accent est nettement mis sur le processus plutôt que sur le produit de la communication.

Une des caractéristiques de l’approche communicative est que toute activité implique une intention de communication. Les activités privilégiées ne sont plus les «exercices structuraux » chers à la méthode audio-orales, ou les exercices de simple répétition, mais bien les jeux, les jeux de rôle, les simulations, les résolutions de problèmes, etc. en d’autres termes, il s’agit surtout de concevoir des activités pédagogiques susceptibles de conduire à une véritable communication, avec tout ce que cela implique comme adaptation, comme on a vu précédemment, des formes langagières à la situation de communication et comme adéquation à l’intention de communication.

« D’après Morrow(1981), ce qui caractérise une activité communicative, c’est que :

1_ Elle transmet de l’information : cela se produit lorsque une personne pose une question à une autre (par exemple, comment t’appelles-tu ?) et qu’elle ne connait effectivement pas la réponse ;

2_ Elle implique un choix de ce qui est dit et de la manière de le dire : dans un exercice structural traditionnelle contenu et la forme linguistique sont prédéterminés de sorte que l’apprenant n’est pas libre de donner une réponse de son choix ;

3_ Elle entraine une rétroaction (un « feedback ») : c'est par la réaction de son interlocuteur qu'un locuteur peut déterminer si son but est atteint ou non.» «[26]»

«Il y a quelques difficultés signalées qui envisagent l'approche communicative : on peut relever la question de la formation ou du perfectionnement des enseignants ; de plus le concept d'authenticité chez ceux qui enseignent une seconde langue qu'ils ne maitrisent pas toujours parfaitement. D'autre part, il n'est pas facile pour un enseignant de L2 de se procurer des documents « authentique' lorsqu'il enseigne dans un milieu où l'on ne parle à peu près pas cette langue. Enfin, la question du niveau d'application et la place à accorder aux aspects formels de L2 (phonétique, vocabulaire, grammaire) par rapport aux aspects plus proprement communicatifs qui est l'objet de nombreux débats.» «[27]»

1-2-7 L'approche actionnelle

Une approche qui fait actuellement l'objet de beaucoup de discussions et d'analyses dans le domaine de la didactique du français langue étrangère (FLE).

Avec la parution en 2001 du CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), c'est finalement la perspective actionnelle qui s'inscrit dans la langue filiation des méthodologies de l'enseignement du FLE.

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action

2626 -Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire, 1993, p. 211

2727- Ibid., p.212

particulier. Si les actes de parole de réaliser dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.

« Avec la perspective actionnelle, on entre dans le paradigme d'une pédagogie du projet où la classe s'apparente à de micro-société. Les apprenants doivent pouvoir s'identifier en tant qu'usagers de la langue cible. Ceci pose un défi aux enseignants qui, entre le groupe classe et chacun des apprenants, doivent composer des environnements et des scenarios inspirés du réel devant permettre une simulation d'immersion motivante en langue étrangère. Afin que l'ensemble s'accorde en progression, ils se doivent encore de veiller à perpétuellement réajuster les objectifs directeurs sur la base du dialogue apprenant(s) enseignant. » «[28]»

Cette approche, propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives.

La perspective privilégiée est de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagiers) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagiers, celle-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'action en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâches » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet (s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé.

2828 - http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Europe1/Claire.

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.

«L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégie qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences. Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.

Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre. » «[29]»

« Pour **le contexte** de l'approche actionnelle, dans se monde changeant, où l'être humain doit être capable de

2929- www.lb.refer.org/./cours3_hd12/htm

s’adapter à une réalité complexe et globale qui exige une mobilité croissante, la maîtrise des langues est sans aucune doute un à tout majeur pour le succès de cette adaptation. Cette connaissance appel une somme de savoirs et de savoir-faire déjà acquise pour mettre en place de nouvelles compétences grammaticales, lexicales ou phonétique, ou encore interculturelles. L’arrivée du CECR met clairement en avant la notion de compétence dans l’apprentissage d’une langue. Etre compétant dans une langue, c’est avant tout pouvoir interagir socialement et c’est ce que doit permettre la perspective actionnelle. L’apprenant se retrouve dans des situations où la langue est un outil – mais pas le seul – pour réaliser une tâche sociale. L’apprenant d’aujourd’hui est devenu le citoyen d’un monde global, qui passe physiquement ou virtuellement les frontières de son espace linguistique. Ses besoins en langue sont donc différents. Par conséquence, il nous appartient, à nous, professeurs de langues étrangères, de faire comprendre cette réalité, et de lui donner les moyens pour qu’il puisse maitre de cet outil qu’est la langue comme objet d’action et d’interaction. Pour **la démarche** de cette approche, c’est dans ce sens que l’on apporter à l’apprenant les outils nécessaire pour qu’il puisse mobiliser un ensemble de compétences linguistiques certes, mais aussi extralinguistiques, ainsi que les stratégies nécessaires à leur mise en place. Le facteur «motivation » est important également, car, c’est cette motivation qui permettre de vraiment mettre en marche le processus nécessaire pour que l’apprentissage du français soit un succès. Par ailleurs, l’apprenant doit gagner en autonomie afin de pouvoir agir et surtout interagir, ce qui suppose de la part de l’enseignant une nette orientation vers des activités où les apprenants sont régulièrement sollicités, c'est-à-dire vers des activités qui permettent des travaux de réflexion, de création ou d’échanges en groupes réduits, des mises en commun avec des porte-paroles…le tout dans le but de rendre

l’apprenant suffisamment autonome pour réaliser la tâche finale et pour pouvoir, le jour venu, être évalué sur une tâche similaire. Pour ce qui concerne **le matériel,** on s’est intéressé au concept même de la classe et du matériel nécessaire pour que celle-ci soit efficace. Un consensus s’est établi quant au besoin de proposer un matériel malléable en fonction de l’apprenant et de ses besoins. Un matériel de classe souple pour s’adapter à des parcours multiples, y compris dans une même classe. A également été pris en compte l’apport d’outils lexicaux, grammaticaux, mais aussi socioculturels ou stratégiques donnés en fonction des besoins de l’apprenant. »[30]

En effet, on considère que cette notion de « **besoin** » ne peut vraiment pas être ressentie, que si on donne à l’apprenant un objectif ou une mission à remplir, ce qu’on appelle ici la « **tâche** », véritable moteur de l’apprentissage .l’apprenant ou « agent social » comprendra d’autant mieux l’étude de points grammaticaux qu’il en percevra la nécessité pour une meilleure réalisation de la tâche, voire pour son succès. « L’approche actionnelle considère que communiquer c’est agir, vivre. La communication n’a de sens que dans l’action réelle. La pédagogie ne se fait donc plus par simulation et situation imaginaires lointaines, mais par l’emploi de la langue cible dans la société réelle « classe de langue », et par projet.

Enfin, nous voulons dire que : «l’évolution des méthodes du FLE, a commencé par la **première génération** des cours audio-visuelle, dans les années 1960, marquée par l’influence du premier cours. Car cette méthodologie a surgi comme réaction aux méthodologies précédentes (c’est le cas de la méthodologie directe par rapport à la méthodologie traditionnelle.

3030- www.difusion.com-inicio-FLE-anticulos

La **deuxième génération**, dans les années 1970, a été marquée par un effort de correction et/ou adaptation aux contextes scolaire parce qu'elle est apparue comme un simple ajustement méthodologique (c'est le cas de la méthodologie active par rapport à la méthodologie directe.

«Et enfin, la **troisième génération**, dans les années 1980, se caractérise par une tentative d'intégration des nouvelles démarches didactiques. C'est une reformulation plus profonde faisant appel aux autres théories de références (c'est le cas de l'approche communicative par rapport à la méthodologie structuro- globale audio-visuelle.» «[31]»

Puren « [32]» affirme que « les éléments qui différencient une méthodologie d'une autre, sont en général : 1) ses principes de base – les théories sous-jacentes et les domaines de références (linguistique, psychologie, sciences de l'éducation, etc.) ; 2) les procédés, les supports et les activités concrètes, juxtaposées ou articulées.

Ce que nous pouvons ajouter que dans la progression des méthodologies, nous observons que chacune a apparu pour qu'elle donne des solutions ou fait des équilibrations, aussi il se trouve d'autres qui étaient contre celles-là qui les ont précédées. Il y en a d'autres qui sont plus nouvelles mais qui s'appuient sur le processus de la communication lui-même comme un but essentiel.

3131- FLE/FLS,http://cravie.acstrasbourg.fr/biblio_fle_fichier/biblio_fle.htm

3259- Puren, C. Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, 1988, p.17

Ce chapitre se compose de deux sections, dans la première section, nous allons présenter le contexte du français aux universités soudanaises et la date de commencement de l'enseignement de cette langue dans chaque université, les méthodes qui sont utilisées à l'enseignement du FLE, et en plus, nous allons présenter la formation des enseignants qui travaillent dans les départements du français.

Dans la deuxième section nous allons présenter le manuel « CAMPUS » à tous ses niveaux « 1, 2, 3 et 4 » en présentant des informations générales concernant seulement les objectifs principaux et les éléments accompagnés à chaque version de ce manuel.

2-1. LA PREMIERE SECTION

Le Contexte Du Français Aux Universités Soudanaises

Dans cette section nous allons parler du « contexte » de l'enseignement du français aux universités soudanaises ce qui va nous montrer l'ensemble des circonstances et de parcours historique de cette langue en s'appuyant sur les méthodes utilisées depuis le commencement de l'enseignement du français comme une langue étrangère .

Selon Azza Anis : « L'enseignement du français au Soudan date de plus d'un siècle, depuis le régime turco-égyptien par des écoles missionnaires qui assuraient cet enseignement». «[33]»

33 -Azza Anis, 1991, p.173

Mais le commencement réel de cet enseignement est daté après l'indépendance du Soudan en 1956.Le français a été introduit dans quelques écoles secondaires, quelques universités et d'autres établissements extra-scolaires.

La méthode de l'enseignement aux universités considère l'apprenant comme débutant en français. Pour cette raison, il est préférable de déterminer le domaine de la recherche en parlant du statut du français aux universités et les méthodes utilisées dans ces universités.

2-1-1 Les Universités De La Capitale Khartoum

La **faculté de droit** de l'ancienne université du **Caire à Khartoum** était la première faculté qui a commencé, en 1955, à enseigner le français comme langue étrangère. Cet enseignement avait pour but d'initier les étudiants aux termes juridiques (la terminologie juridique).

Les objectifs de l'introduction du français sont différents des autres universités.

Quant à **l'université de Khartoum**, l'enseignement du français a débuté en (1960)[34] à **la faculté des lettres**. Le français faisait d'abord partie des langues du département des langues étrangères avec l'anglais et le russe. Par la suite, une section indépendante donnant accès à une licence a été créée. C'est l'actuel département de français de la faculté des lettres. Les objectifs de cet enseignement sont :

-initier les étudiants à la langue;

-initier les étudiants à la civilisation;

-les initier à la traduction bilingue.

34 -Bachir Moh-Adam, 1986, p. 67.

Selon une responsable du département : « L'enseignement du français à **la faculté des lettres** a commencé par une méthode s'appelle « Langue et Civilisation » puis on l'a remplacée par « De Vive Voix » puis « Sans Frontières » ensuite « Le Nouveau Sans Frontières » et « Tempo » et maintenant « Alter-Ego». Pour les professeurs actuellement : Il ya deux professeurs associés, six professeurs assistants, quatre lecteurs et deux assistants.

Quant à **la faculté de pédagogie** à l'université de Khartoum le français y a commencé en 1965, le principal objectif de l'enseignement du français à cette faculté est de former de futurs enseignants pour les écoles secondaires. Les méthodes qui sont utilisées d'abord « La France En Direct » puis« « De Vive Voix »et puis « Sans Frontières » de trois volumes et « Le Nouveau Sans Frontières » de trois volumes aussi et « Campus » et maintenant « Connexions ». En ce qui concerne les professeurs actuellement : il y a deux professeurs associés, deux professeurs assistants, un lecteur et cinq assistants.

L'université **Islamique d'Omdurman** Selon « ELRUFAI» «[35]»: le français est introduit en 1965 à la faculté des lettres et à la faculté de pédagogie pour deux objectifs spécifiques : le premier était de défendre toutes les idées erronées contre « L'Islam ».Celles-ci qui ont été fournies par les occidentaux. Le deuxième était de propager « l'Islam » dans le monde non francophone .On enseigne le français à la faculté des lettres de jeunes filles et à une autre pour les garçons. D'abord les deux facultés ont commencé l'enseignement par la méthode « De vive voix » puis « Sans Frontières » de trois volumes, « Le nouveau Sans frontières » de trois volumes, et maintenant «La Connexion».Pour les professeurs, à la faculté des

35 -Elrufaai, 1985, p. 59.

garçons, il y a seulement « 5 » enseignants (lecturers). A la faculté des jeunes filles, il ya « 3 »maîtres (lecturers) et « 1 » teaching assistant.

Concernant **l'université du Soudan des sciences et de technologie**, le français a été considéré comme une matière à travers laquelle les étudiants apprennent une langue de base dans la section du secrétariat. Ainsi un département indépendant de la langue française a-t-il été fondé en 1995.**Faculté de pédagogie.** Pour les méthodes qui sont utilisées à l'enseignement sont d'abord **«** Le Nouveau Sans Frontières **»** puis **«** Connexions **».** Pour les professeurs : il ya un professeur assistant et quatre lecteurs parmi lesquels il y a trois qui sont en train de faire le doctorat, et un assistant. En mentionnant qu'il y a deux enseignants de la section des applications pédagogiques avec une licence en langue française qui travaillent aussi au département. Pour la **faculté des langues**, les méthodes qui sont utilisées sont : « Le Nouveau Sans Frontières » et maintenant « Connexions ». Pour les professeurs : il y a un professeur associé, deux professeurs assistants, cinq lecteurs quatre parmi eux sont en train de faire leurs doctorats, et un assistant.

Pour **l'université d'Elnilein** l'inauguration d'un vrai département de français à cette université a eu lieu en 1999-2000 à la faculté des lettres avec environ 200 étudiants au total et deux enseignants. Pour les professeurs qui travaillent aujourd'hui à cette université, il y a un professeur associé, un professeur assistant et trois lecteurs.

Quant à **l'université de Bahri**, l'idée d'enseigner le français à la **faculté des lettres** et des sciences humaines, résulte de la nécessité à la communication internationale dans tous les domaines : scientifiques, culturels, sociaux, économiques et

littéraires. Ce département a pour but d'accroitre les liens entre le Soudan, et la France et les pays francophones voisins. L'inauguration du département de français a eu lieu le 30 mai 2000 en admettant en première année 150 étudiants et 35 en deuxième (Quand il était l'université de Juba).Après qu'elle devienne l'université de Bahri en 2010 on enseigne le français à la faculté des lettres. Les méthodes utilisées à l'université de Bahri : « Le Nouveau Sans Frontières » et maintenant «Connexions ». A propos des professeurs : il y a deux professeurs assistants et six lecteurs parmi lesquels il ya un enseignant qui est en train de faire le doctorat, et un autre qui est en train de compléter son mastère.

Pour l'université **Coranique** à Omdurman le commencement de l'enseignement de français a été en 2007 à la **faculté des langues**, ils utilisent «Connexions ». Concernant les professeurs, il y a un professeur assistant et cinq lecteurs

Concernant l'université **d'Alahlia d'Omdurman** dans la faculté des lettres, le début était par la méthode « Le Nouveau Sans Frontières » et maintenant « Connexions ». Pour les professeurs actuellement, il ya deux professeurs associés, un professeur assistant et deux lecteurs.

Il ya aussi une faculté des langues à l'université du Ribat national, pour le nombre des professeurs, il y a un professeur assistant et quatre lecteurs.

Aussi il y a un collège des langues et de traduction qui, s'appelle El-Salam, enseigne la langue française.

Dans les lignes suivantes nous allons parler de :-

2-1-2 LES UNIVERSITES DE PROVNICES :-

Au nord, le français a été introduit à la **faculté des lettres** de l'université de **SHANDI** en 1997 dans un

département comportant au total 272 étudiants avec 3 enseignants. Pour la méthode utilisée «Le Nouveau Sans Frontières ».Pour les professeurs qui travaillent au département maintenant, il y a un professeur assistant, trois lecteurs et un assistant qui est en train de compléter son mastère.

Pour l'enseignement de français à l'université du **CORAN SAINT** à Medani, il a commencé en 1999 avec plus de 70 étudiantes à la **faculté de pédagogie** pour les filles et à la faculté de pédagogie pour les garçons avec deux enseignants. Les méthodes utilisées : D'abord le commencement était par la méthode « Sans Frontières » et maintenant « Le Nouveau Sans Frontières ». Pour les professeurs, il y a trois lecteurs et un assistant.

A **l'est** du Soudan se trouve l'université de **la Mer Rouge** qui a commencé en 2010, on utilise la méthode qui s'appelle « Alter-Ego » à **la faculté des lettres**. A propos des professeurs : il y a deux lecteurs qui viennent de terminer leurs mastères et deux autres lecteurs avec des mastères qui travaillent au département en attendant leurs postes à l'université.

A **l'ouest** du pays à **l'université de Kordofan**, l'enseignement du français a débuté en 2000 à la **faculté des sciences et des études humaines** avec environs 120 étudiants au total. Dans un département bien équipé, 4 enseignants assurent l'enseignement, il y a deux enseignants qui sont en train de compléter leurs doctorats et deux lecteurs et un assistant.

Pour **l'université d'Elgazira** le sujet de notre recherche -, qui se trouve au centre du Soudan, le commencement de l'enseignement du français était à la **faculté de pédagogie** à Hantoub pour les filles était en 2007 avec plus de 40 étudiantes et avec un professeur au début de l'enseignement, la méthode utilisée est « Campus. Pour les professeurs actuellement, il y a six

lecteurs qui travaillent au département avec des professeurs de l'université coranique et de l'alliance française de Madani.

Nous devons signaler que les objectifs de l'introduction du français langue étrangère à l'université du Soudan, de Shendi, d'Elnilein, de Juba et le reste des universités au Soudan, sont semblables à ceux de leur homologue du département de français de l'université de Khartoum.

En plus, pour les anciennes universités l'essentiel de l'enseignement dans toutes ces universités est basé sur des méthodes audio-visuelles au début de l'enseignement et puis sur des approches communicatives.

En ce qui concerne les nouvelles universités l'enseignement est basé sur des approches communicatives. Les départements de français sont généralement bien équipés surtout ceux des anciennes universités. Pour les nouvelles, il ya des variations pour les équipements ; il y a assez de livres mais pas de laboratoire de langue ; il y a un laboratoire de langue mais il n'est pas moderne, par exemple, il utilise seulement les cassettes. La formation des enseignants n'est pas solide, la majorité des enseignants ont obtenu le master récemment et il ya un manque de professeurs/docteurs.

2-2. LA DEUXIEME SECTION

La Présentation Du Manuel « Campus »

Dans cette section nous allons faire une présentation légère du manuel « CAMPUS » sur tous ces volumes (1, 2, 3 et 4).

Mais qu'est-ce qu'un manuel? Et quelle est la différence entre un manuel et une méthode?

Pour Henri Besse[36], une méthode est un « ensemble raisonné de proposition et de procédés destinés à organiser et à favoriser l'enseignement et l'apprentissage d'une langue naturelle. »Et « le contexte du cours de langue, à la mise en œuvre des techniques ou des procédés dans la classe, par un professeur, avec un groupe spécifique d'étudiants, dans un contexte pédagogique particulier.[37] Il s'agit, concrètement, du matériel d'enseignement ou du cours de langue, ce

que Decco[38] définit comme une méthode une méthode spécifique ayant son propre cadre de référence et son nom.

Par ailleurs, il faut signaler qu'un manuel n'est pas une méthode, même si souvent les termes sont employés de manière interchangeable : une méthode est un concept abstrait et donc plus général que le(s) manuel(s) utilisé(s) dans le contexte d'une salle de classe en particulier, de même, une seule méthode peut donner naissance à divers manuels ou ensemble pédagogique, relativement différents les uns des autres.

Le manuel quant à Decco, est souvent « plus riche et plus complexe que la méthode qui ne relèvent pas des principes de la méthode. »[39]

C'est pourquoi aucune méthode et aucun manuel ne peut s'adapter complètement à une classe particulière.

Ainsi, la réussite ou l'échec d'une classe de langue dépend plus de manière dont les enseignants et les enseignés intègrent (ou pas).

364-Besse H, Méthodes et pratiques manuels de langues, 1985, p.14

375-Ibid, 1985, p.13

38 - Decco, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : Essai sur l'éclectisme, 1991, p.151

39- Besse, H. Méthodes et pratiques des manuels de langues, 1985, p.14

Pour le livre que nous allons le présenter d'abord puis l'analyser est le manuel « CAMPUS » : Le (Campus) est une méthode d'apprendre le français qui est communicative, favorise le contact et le dialogue. Elle s'appuie sur des documents authentiques écrits et sonores, des mises en situation pour encourager l'échange. Elle est efficace et dynamique pour apprendre à :

1-S'exprimer grâce à :-

_ Des cours de français de conversation.

_ Des jeux de rôles.

_ Des débats des simulations de situations quotidiennes.

_ Des applications ludiques de la grammaire étudiée.

2- Comprendre à travers:-

_ Des documents sonores.

_ Des vidéos liées à la culture française et à l'actualité.

3- Ecrire d'après:-

_ Des exercices adaptés à chaque niveau.

_ Des études de textes littéraires.

_ Des articles de presse.

_ Un cours de français perfectionnement.

Cette méthode se compose de quatre niveaux « 1, 2, 3, et 4 ».

2-2-1. « CAMPUS 1 » :

Des informations sur « CAMPUS 1 » :-

Auteur : Jacky Girardet, Jacques Pécheur

Editeur : CLE international

Date d’édition : mars 2002

Nombres de pages : 205 pages

Les éléments de « CAMPUS 1 » : Elle se compose de :

- Un livre de l’élève
- Un cahier d’exercices
- Un livre du professeur
- Un livret de civilisation
- Un fichier d’évaluation
- Une cassette vidéo ou un DVD
- Des cassettes audio collectives
- Des cassettes individuelles
- Quatre CD audio
- Un CD-Rom

« CAMPUS 1 » est une méthode pour l’enseignement du français langue étrangère aux débutants. La méthodologie et l’univers thématiques de CAMPUS ont été choisis pour convenir à des étudiants débutants (grands adolescents ou adultes). Ceux-ci n’ont besoin d’aucune connaissance préalable en français pour aborder la méthode

Chaque objectif est développé sur une double – page et correspond à une séquence d’enseignement de 1 H 30. En réalisant ces objectifs, l’étudiant faudrait acquérir progressivement :-

- Des savoir-faire communicatifs (faire face à des situations de communication diverses) ;

- Des savoirs culturels ;

- Des «savoir-être » (vaincre la peur de parler), se positionner en tant que locuteur étranger, par exemple) ;

2-2-2. «CAMPUS 2» :

Des informations sur ce manuel :

Auteur : Jacky Girardet Jacques Pécheur

Editeur : CLE international

Date d'édition : janvier 2003

Nombres de pages : 208 pages

Les éléments de « CAMPUS 2», Elle se compose de :

- Un livre de l'élève

- Un cahier d'exercices

- Des cassettes audio collectives

- Des cassettes audio individuelles

- Un livre du professeur

- Un cassette vidéo

Ce volume du manuel « CAMPUS 2» :

- S'adresser à des étudiants ayant suivi minimum de 100 heures de cours de français. Il poursuit les mêmes orientations pédagogiques, communicatives, et culturelles que le niveau 1 ;

- Permettre à l'étudiant de faire face aux situations de communication les plus diverses (diversité des lieux, des personnes, des actes de communication et des thèmes abordés) ;

- Acquérir des outils linguistiques performants ;

- Développer de stratégies de compréhension et d'expression orales et écrites ainsi que des stratégies d'apprentissage ;

- S'approprier des connaissances et des comportements culturels nécessaires à la vie en France.

Ces objectifs s'inscrivent dans le Cadre Européen Commun de Référence du Conseil de l'Europe.

Ils préparent les étudiants aux épreuves du DELF.

«CAMPUS 2 » Il propose quatre types d'activités à faire avec les cassettes :

- La découverte des fictions ;

- Les exercices oraux de la rubrique « prononciation et mécanisme »qui figure à la fin de certaines leçons. Les transcriptions des exercices sont intégrées dans le livre du professeur ;

- Les exercices d'écoute à faire avec la cassette audio ;

- Les reportages (un par unité) qui existent en version audio ou vidéo. La transcription de la vidéo se trouve dans le livre joint à la cassette. La transcription de la version audio est intégrée aux exercices d'écoute.

2-2-3. «CAMPUS 3» :

Des informations sur ce volume :

Auteurs : Jacques Pécheur, Edvige Costano, Muriel Moline

Nombres de pages : 160 pages

Editeur : CLE international

Date d’édition : 2003

Niveau : Avancé, intermédiaire

Chacune de 12 unités est devisée en 5 leçons toutes centrées autour d’un savoir-faire.

2-2-4. «CAMPUS 4» :

Des informations sur ce volume :

Auteurs : Janine Courtillon, Christine Guyot-clément

Editeurs : CLE international

Date d’édition : 2006

Niveau : Avancé

Le niveau 4 de CAMPUS complète la collection, et amène les étudiants aux niveaux B2/C1. Il est le fruit du travail d’auteurs expérimentés tant dans le domaine de la formation que de la pratique de la classe de FLE, CAMPUS 4 propose un parcours à travers 10 unités thématiques.

L’ouvrage se compose de nombreuses pages d’oral , à exploiter en groupe, spontanément, des pages d’écrit, mêlant à la fois textes littéraires, culturels et de sciences sociales pour lesquels un travail d’exploitation, d’analyse et de production est mené et des pages de CECR de préparation aux épreuves qui attendent les apprenants pour les nouveaux examens du DELF B2 et du DALF C1.

Plus précisément, nous avons :-

- Compréhension orales : Niveau du DELF B2 au DALF C1

- Compréhension écrite : Niveau du DELF B2 au DALF C1

- Expression orale : Niveau du DELF B1+ participation à une discussion ou à un débat, exposé oral

- Expression écrite : Niveau DELF B2+ essai argumenté sur un thème

A ce niveau-là, les étudiants sont préparés pour passer les examens du DELF et DALF.

Ce chapitre se compose de deux sections, dans la première section, nous allons analyser le manuel qui est utilisé à l'enseignement du français à la faculté de pédagogie, université de Gazera le premier niveau qui s'utilise avec des débutants à l'apprentissage du français : (CAMPUS 1).

Dans la deuxième section, nous allons analyser les entretiens que nous avons fait avec les professeurs de la langue française à la faculté de pédagogie à Hantoub, université de Gazera.

LA PREMIERE SECTION

Dans cette partie nous allons faire l'analyse du manuel « CAMPUS 1 ».

Pour faire cette analyse, nous avons trouvé beaucoup de grilles qui le concernent parmi lesquels nous avons choisis la grille d'analyse d'Evelyne Bérard pour analyser ce manuel. Cette grille est spécifiquement pour analyser les manuels qui adoptent l'approche communicative comme le manuel «Campus 1» notre sujet.

3-1. La présentation de la grille de l'analyse

La grille d'analyse qu'on va appliquer sur le manuel «CAMPUS 1» se veut surtout un outil de travail suffisamment clair et complet. Cette grille s'articule selon une double démarche: une grille descriptive: d'analyse factuelle, fondée sur la description du manuel, la progression, le contenu et sa méthodologie (le choix de documents et les activités et la présentation de la

grammaire et de la phonétique), aussi objectif que possible. L'autre démarche est une grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative « puisque ce manuel est un manuel communicatif ».

Pour des raisons de faciliter la lecture, on trouvera dans la grille d'analyse proposée un regroupement de cinq grilles d'analyse partielles, portant successivement sur les aspects suivants :

A. Présentation matérielle

B. Support, et documents d'apprentissage

C. Contenus linguistiques

D. Contenus notionnels/thématiques

E. Tests et évaluations.

En outre, la logique d'une grille d'ensemble devrait pouvoir être rétablie à partir de ces cinq aspects « grilles » : ils suivent en effet une ordonnance qui va du global au spécifique : du survol d'une configuration matérielle en A à des éléments progressivement plus précis et détaillés du contenu dans les quatre aspects qui les suivent.

3-1-1. La grille d'analyse

Nous avons choisis la grille d'analyse d'Evelyne Bérard, 1990.

Evelyne Bérard qui est l'auteur de deux manuels d'apprentissage du français langue étrangère : « Tempo » et « Studio ». Elle a fait partie aussi des livres sur l'approche communicative. Elle est maître de conférences à l'université de Franche-Comté (CLA) à Besançon.

Elle divise sa grille d'analyse en deux grandes parties. Cette grille comprend cinq aspects qu'on avait mentionnés au début de ce chapitre.

3-1-2. L’application de la grille

3-1-2-1. La première partie

(La grille descriptive) :-

3-1-2-1-1. le type de matériel

Le type de ce livre est « manuel » qui prend toutes ces orientations de l’approche communicative.

3-1-2-1-2. Le public

« Campus 1 » est un manuel pour l’enseignement du français langue étrangère, se fait pour un public spécifique « étudiants débutants +grands adolescents ou adultes. »La méthodologie, la pédagogie et l’univers thématique de « Campus 1 » ont été choisis pour convenir à ce type de public. Celui-ci n’a pas besoin d’aucunes connaissances préalables en français pour aborder la méthode.

Les objectifs de ce manuel sont des objectifs visant une compétence de communication adaptée aux besoins des apprenants.

3-1-2-1-3. Les objectifs

Les objectifs généraux que Campus fixe ont été déterminés par une enquête menée auprès de nombreux utilisateurs potentiels : lycées et universités, écoles de langues, centres culturels et instituts français, etc.il s’agit de préparer les étudiants à faire face aux situations de communication les plus diverses à l’exclusion des

situations professionnelles spécifiques .Les objectifs de ce manuel sont :

_ Des savoir-faire communicatifs (faire face aux situations de communication les plus diverses);

_ Des savoirs culturels;

_ Des "savoirs être"(vaincre la peur de parler, se positionner en tant que locuteur étranger);

_ Les compétences définies par le Cadre européen de référence et évaluées pour le DELF (unités A1 et A2).

3-1-2-1-4. La durée de l'apprentissage

- Durée de l'apprentissage : « Campus 1 » comporte 12 unités de 12 pages. Chaque unité présente « 6 » objectifs précis, limités et évaluables. Chaque objectif correspond à une double page du livre. Il représente une séquence d'enseignement de **1 h 30, (2 h)** quand les langues parlées par l'apprenant sont très éloignées du français**).**

- Leçons ou unités : Campus 1 se comprend de 12 unités; chaque unité comprend 6 leçons.

3-1-2-1-5. La progression

La progression : Au début de l'apprentissage (première moitié du niveau 1 de Campus 1, l'accent est mis sur la compréhension et l'expression orale. Cette perspective n'exclut pas ni l'utilisation de l'écrit moyen d'apprentissage, ni la présentation de petits textes simples. Mais il s'agit de faire surtout de la classe un espace communicatif et d'éviter que l'étudiant ne se réfugie dans l'écrit. Dans la même optique, le travail de prononciation et de correction phonétique est particulièrement intensif dans les premières unités. Tous les sons qui posent en général des problèmes, «les voyelles», sont abordés dans les premières séquences.

La compréhension des textes et la production d'écrit courant sont introduites progressivement dès que le bagage linguistique des étudiants le permet.

3-1-2-1-6. Le contenu

Le contenu **:** les contenus sont dosés de façon à être assimilés par les étudiants avec un minimum de travail personnel. Chaque unité présente en moyenne une certaine de mots nouveaux. Les difficultés grammaticales sont abordées très progressivement**.** « Campus 1 » contient les contenus suivants :

- contenu communicatif (par exemple, se présenter. P. 18);

-contenu de mots nouveaux (par exemple, les vocabulaires des professions, p.20);

- contenu grammatical (par exemple, la conjugaison pronominale, p.57);

- contenu culturel et de civilisation (par exemple, histoire du Louvre, p. 73);

-contenu de prononciation et de mécanisme (phonétique) (par exemple, les voyelles nasales, unité 4 leçon 1).

3-1-2-1-7. Les documents

Pour les documents nous trouvons les types de documents suivants :

1- des scènes dialoguées faisant partie d'une histoire : chaque unité propose une « histoire » ou « tranche de vie » dont on présente quelques scènes (de deux à quatre). Il y a donc 12 histoires, c'est-à-dire 12 univers socio-professionnels ou thématiques différents. Ces histoires existent en deux versions sonores :

- la version audio (sur cassette vidéo) ;

- la version audiovisuelle (sur cassette vidéo).

Le texte de deux versions est identique.

2- des documents oraux divers (petites scènes de la vie quotidienne, fragments de discours oraux, extraits d'émissions de radio). Ces documents n'existent qu'en version audio. Ils servent essentiellement d'exercices d'écoute

3- des documents écrits et iconographiques représentatifs de la réalité communicative.

3-1-2-1-8. Les activités

Pour les activités**,** ils sont des activités visant à optimaliser l'apprentissage :

L'expérience de la classe nous a conduit à penser :

-que les différentes composantes d'une compétence de communication ne relèvent pas d'une même et unique procédure d'apprentissage ;

-que les façons d'apprendre varient selon les étudiants et en cours d'apprentissage.

La méthodologie mise en œuvre dans «CAMPUS» cherche à concilier ces différentes exigences en favorisant :

1-la compréhension des aspects systématiques de la langue : textes oraux ou écrits se prêtant à l'observation des faits de langue, tableaux de moyen linguistique ;

2-l'automatisation de certaines « opération mentales » qui conditionnent la production langagière (construction négative, nominalisation, etc.) par de petits exercices de systématisation oraux ou écrits ;

3-la mémorisation efficace du vocabulaire fondamental et des conjugaisons par un recyclage permanent des connaissances et par la mise en œuvre de tous les facteurs de mémoire ;

4-la réflexion sur l'apprentissage : régulièrement, les étudiants s'interrogent sur l'utilité et l'efficacité des activités proposées, sur les facteurs psychologiques qui conditionnent la communication ;

5-l'interactivité : elle est suscitée non seulement dans les jeux de rôles, les activités de recherche en petits groupes, les conversations en commun mais également dans les autres moments de la classe : découverte d'un document, compréhension d'un fait de langue, etc.

3-1-2-1-9. La grammaire

Quant à la grammaire elle se présente selon le contenu de la leçon : quand il s'agit de faire acquérir une construction grammaticale on part d'un document qui permet d'observer la construction et d'en comprendre le système. Puis grâce à de petits exercices écrits et oraux, on cherche à automatiser l'acquisition. Enfin, on propose des productions impliquant l'utilisation de cette construction.

3-1-2-1-10. La phonétique

Pour cette rubrique**,** puisque depuis le début de l'apprentissage (première moitié de niveau 1) l'accent est mis sur la compréhension et l'expression orales, pour faire un espace communicatif dans la classe, le travail de prononciation et de correction phonétique est particulièrement intensif dans les premières unités. Tous les sons qui posent en général des problèmes sont abordés dans les premières séquences « prononciation et mécanisme ».

3-1-2-1-11 La pédagogie

Pour la rubrique de la pédagogie on va parler de **l'organisation du travail** de ce manuel et du **rôle de l'enseignant**.

Pour **l'organisation du travail**, chaque leçon réorganise les mêmes éléments selon un parcours adopté à son objectif principal. L'objectif principal de la leçon figure toujours en haut et à gauche de la double au livre de l'élève. La leçon peut aussi comporter des objectifs secondaires qui sont répertoriés dans le livre du professeur :-

En ce qui concerne **les documents** :- très souvent un document sert de support à la leçon. Le document peut être :

a- Un document écrit (couverture de magazine, publicité, lettre, texte informatif, etc.) ;

b- Un document oral : une scène (ou plusieurs courtes scènes). Ces scènes s'enchainent à l'intérieur d'une unité pour raconter une histoire (les comédiens, la nouvelle collègue, etc.). Ces existent en deux version : audio et vidéo ;

c- Un reportage qui mêle des documents écrits, oraux et iconographique en mentionnant qu'il y a certaines leçons qui ne s'appuient pas sur un document de départ. Il s'agit de parcours organisé autours d'un projet de réalisation ou se présentant comme une succession de brèves activités.

Il y a une partie de **« exercez-vous »** qui comporte des exercices permettant :

-la conceptualisation de certains aspects sémantiques (opposition entre (savoir) et (connaitre), etc.);

-l'automatisation des éléments structuraux de la langue (conjugaison, syntaxe, préfixes et suffixes).

Pour la partie de **« les tableaux »** : il s'agit de regroupement de moyens linguistiques (grammaire,

vocabulaire, expression d'actes de parole) ou service de l'objectif et des activités de la leçon.

Aussi une partie de **« les exercices d'écoute » :** ces exercices peuvent être placés selon les besoins à n'importe quel moment de la leçon.

La partie de **« prononciation et mécanismes »** : cette rubrique n'apparait que lorsque le contenu de la leçon présente des difficultés de prononciation ou des éléments structuraux qui peuvent être automatisés par répétition. Les numéros indiqués dans les séquences du livre de l'élève renvoient aux amorces des exercices des cassettes audio. Ces exercices de répétition se présentant comme de petits dialogues mis en situation.

Pour la rubrique de **« les activités de production »** : la leçon se termine souvent par une activité d'expression orale ou écrite. Certaines leçons peuvent être entièrement consacrées à une réalisation.

Pour **le rôle de l'enseignant** : il y a plusieurs rôles de l'enseignant, ((les rôles sont passablement diversifiés. (……) les rôles varient en fonction de chaque auteur : un « modèle », un « facilitateur », un « organisateur » des activités de la classe, un «Co-communicateur », etc.

Pour les besoins de la cause, qu'il suffise ici de rappeler les rôles de l'enseignant :

-développer et maintenir chez l'apprenant une attitude positive face à l'apprentissage et face à l'emploi de L2. Pour cela, d'une part, il est encouragé à mettre l'accent sur le « message » plutôt que sur la « forme » linguistique et, d'autre part, il doit encourager l'apprenant à « prendre des risque » lorsque celui-ci s'exprime en L2 ;

-créer un environnement linguistique riche et varié afin de permettre à l'apprenant d'émettre ses propres

hypothèses sur le fonctionnement de LE. L'enseignant se doit alors d'être un modèle, un « facilitateur », et un guide, un peu à l'image des parents vis-à-vis de leurs enfants lors de l'acquisition de la langue maternelle ;

-rendre l'apprentissage « signifiant » (non centré sur la seule forme linguistique) tout en tenant compte de l'âge, des intérêts, et des besoins des apprenants.

«Le choix des documents authentiques se doit de correspondre aux besoins langagiers et aux intérêts des apprenants conformément à l'un des grands principes de base de l'approche communicative. » «[40]»

C'est à l'enseignant que revient la tâche de suggérer diverses activités de communication. Il arrive donc que l'enseignant n'interagisse pas avec les apprenants. Parfois, cependant, il s'agit en tant que Co-communicateur avec les apprenants. Mais, en règle générale, il se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié, de suggérer des situations de communication stimulantes, etc.

Pour la relation avec les travaux du Conseil de l'Europe, il se trouve des nouvelles épreuves et travaillées plus spécifiquement dans le cahier d'exercices, le manuel prépare les étudiants aux épreuves du DELF unité A1, les objectifs de ces travaux s'inscrivent dans le Cadre Européen de Référence du Conseil de l'Europe.

3-1-2-2. La deuxième partie de la grille d'analyse :-

(La grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative)

3-1-2-2-1. Le besoin, le public et les objectifs

L'analyse de ce manuel a démontré que le plus souvent sa progression est à un public (adolescents et adultes qui

40 -Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire, 1993, p.206-207

n’ont aucune connaissance de la langue française et qui est débutant à l’apprentissage du français), mais qui est plutôt adaptée à un public européen ou alors à un public ayant une expérience de vie en France, et qui s’est ainsi familiarisé avec la langue et la culture française. L’objectif principal est de se communiquer les apprenants, les uns avec les autres de façon efficace en FLE.

Par rapport aux méthodes ou les autres approches, cette approche implique une adaptation des formes linguistiques à la situation de communication. C’est ce qu’on peut appeler « la double dimension adaptive de la langue » : la forme linguistique doit être adaptée à la fois à l’intention de communication et à la situation de communication.

Donc, on peut dire que les objectifs généraux de la méthode viennent à renforcer chez les apprenants la compétence de communication qui se progresse de types notionnels et fonctionnels.

3-1-2-2-2. Le contenu

Du manuel «CAMPUS1», il n’est pas séparé des contenus de l’approche fonctionnelle-notionnelle, étant donné qu’un cours de «CAMPUS1», de types communicatifs, s’articule autours de fonction langagiers (informer, défendre un point de vue, ordonner) et de notions (l’espace, le temps, la comparaison, etc.). Comme on a mentionné que le contenu linguistique de «CAMPUS1» a des formes linguistiques dans des situations de communication, ces formes sont adaptées à la fois à l’intention de communication et à la situation de communication.

3-1-2-2-3. les aptitudes

Comme on a observé le travail sur toutes les rubriques du manuel qui est avec des différentes aptitudes.

3-1-2-2-4. Les supports

Ils sont plutôt authentiques, parce que nous cherchons à présenter une L2 plus proche de celle-ci réellement utilisée par les natifs, soit en utilisant des échantillons des messages ayant réellement été échangés entre eux.

«Les extraits choisis» sont devenus des «extraits médias » sonores ou visuels, soit en élaborant des dialogues ou des textes qui ne suivent pas une progression lexico-grammaticale.

3-1-2-2-5. La grammaire

Le travail proposé à l'apprenant permet de conceptualiser le fonctionnement de la langue écrite, parce qu'il propose des règles grammaticales à enseigner qui sont utilisées à des conditions nécessaires pour communiquer correctement et efficacement en L2. «Il faut connaitre les règles d'emploi et de structure de cette langue ».

3-1-2-2-6. La méthodologie

Les procédures méthodologiques sont diversifiés, elles sont différentes de celles des méthodes audiovisuelles «traditionnelles», par exemple, ce manuel accepte la traduction, si celle-ci est nécessaire, (mentionnant que la traduction est interdite pour la méthode audio-visuelle. Pour la méthodologie de l'approche communicative s'articule sur les acquisitions des savoirs et de les appliquer en savoirs- faire pour utiliser les nouveaux vocabulaires que l'apprenant a acquis pendant son apprentissage en situations de communication réelles.

En effet, il arrive souvent que les enseignants ne soient pas satisfaits de leur manuel car celui-ci ne répond pas aux besoins du public (soudanais, par exemple). Il n'existe pas de méthode profonde et le professeur doit alors se sentir libre de rééquilibrer la progression et d'organiser l'apprentissage selon les besoins de son public. Cependant, une bonne analyse du manuel menant l'enseignant à la prise de conscience des limites et du

potentiel de celui-ci l'aide à préparer le matériel intégratif nécessaire au bon déroulement de cours à l'apprentissage de son public.

3-2. LA DEUXIEME SECTION

Dans cette section, nous allons d'abord présenter puis analyser les entretiens que nous avons faits avec les professeurs du français à la faculté de pédagogie à l'université d'Elgazira, dans lesquels nous allons présenter les résultats obtenus de ces entretiens.

3-2-1. Présentation et analyse de l'entretient

Nous avons fait ces entretiens avec les professeurs et nous les avons tous enregistrés.

Cet entretient se compose de « treize questions auxquelles nous avons mis l'accent sur le statut réel et actuel de l'enseignement/apprentissage du français à l'université d'Elgazira, tenant compte de faire une amélioration et un renforcement ce statut.

Les questions que nous avons posées, étaient sur tous les facteurs qui influencent positivement ou négativement à la progression de l'enseignement/apprentissage dans cette université.

Pour l'analyse des questions de notre entretient, nous avons obtenu les réponses suivantes :

La première et la deuxième question sont les questions qui concernent les informations personnelles des professeurs :

-L'étude et la formation ?

-La faculté (lettres, pédagogie, langues) ?

Nous avons observé le suivant : il ya «sept» professeurs du français au département, «six» parmi eux ont des mastères et ils sont des « lecteurs » en français et il y a «un» lecteur qui est en train de faire son doctorat, il n'y a pas de professeur assistant au département. Les facultés dont ils sont diplômés sont : « quatre» enseignants sont diplômés des facultés des lettres, «deux» enseignants sont diplômés des facultés de pédagogie et un enseignant qui est diplômés de la faculté des langues.

La troisième question est sur les expériences des professeurs du français :

-L'expérience ?

Il ya «trois» professeurs qui ont travaillé d'abord aux écoles secondaires avant qu'ils fassent leurs mastères et travaillent aux universités et ils ont une longue expérience à l'enseignement de français aux écoles et aux universités (plus de 25 ans au minimum). Les « 4 » professeurs qui restent, ils travaillent seulement aux universités, et l'expérience la plus longue parmi les quatre expériences ne dépasse pas «six » ans à l'enseignement du français. Cette question pour déterminer la qualité de l'enseignement que les professeurs ont examinée pendant les années de leurs travaux aux écoles et aux universités et l'influence positive de cette expérience.

La quatrième question concerne le fait des stages en FLE :

-Avez- vous fait un stage en FLE ? Si oui : où ? En quel domaine ?

Cette question pour bien savoir s'ils ont fait des stages et des formations spécifiques au tel ou tel domaine de la langue française, ici au Soudan ou bien en France. Parmi les «sept» enseignants il y a «trois» seulement qui ont

étudié des stages en France plusieurs fois depuis qu'ils étaient enseignants aux écoles secondaires, ils y ont fait des stages en plusieurs branches de FLE «didactique, linguistique, pédagogie, etc. », «Comment enseigner le français, comment analyser une méthode, etc. » « En France », pour les restes il y a «trois» enseignants qui ont fait deux ou trois stages au Soudan en linguistique et en littérature, etc. Mais enfin il y a « 1 » enseignant qui n'a jamais fait de stage en FLE. Cette question nous a montré que la moitié des enseignants qui travaillent à l'enseignement du français dans le département étaient bien formés avec des longues expériences avant qu'ils y travaillent, malheureusement, et pour les autres, ils ont besoin de formation dans tous les domaines de la langue française, une formation continue ici au Soudan ou spécialement en France.

La cinquième question qui concerne les méthodes par lesquelles les enseignants ont étudié le français pendant leurs études aux universités :

-Quelle(s) est (sont) la (les) méthode (s) que vous avez étudiée (s) pendant votre apprentissage du français ?

Et les méthodes sont les suivantes : (La Chapelle- La France en Direct- De Vive Voix- Sans Frontières- Le Nouveau Sans frontières). Cette question pour savoir les genres des méthodes par lesquelles ils ont étudié le français et pour toucher réellement la progression des méthodologies, et ils ont étudié par deux méthodes : (méthode audio visuelle et approche communicative).

La sixième question était sur le genre de la méthodologie à laquelle le manuel « CAMPUS 1 » appartient :

-Savez-vous quel type de méthode ce manuel (Campus 1) ?

Il y a «six» professeurs qui m'ont répondu qu'ils n'ont aucune idée sur l'approche de ce manuel ; et le seul professeur qui m'a répondu qu'il sait cette méthodologie, il m'a donné une fausse réponse.

La septième question était autour des autres manuels que les professeurs ont utilisés à l'enseignement du français à part « CAMPUS » :

-Il y a d'autres manuels que vous avez utilisés à l'enseignement du français avant ce manuel (Campus 1) ? Le (s) quel (s) ?

Les réponses sont : «De Vive voix», «Le Français Par Le Dialogue», «Paris-Khartoum», «Sans Frontières », «Le Nouveau Sans Frontières », «Ronde », « Alter-Ego» et «Connexions ».

La huitième question était sur la compétence la plus importante sur laquelle le manuel « CAMPUS 1 » est basé :

-Sur quelle compétence essentielle a-t-il basé le manuel (Campus1) ?

La plupart des professeurs «six» n'a aucune idée et il y a un seul professeur qui m'a donné la réponse correcte.

La neuvième question, la première partie de cette question était sur la possibilité de l'achèvement de « CAMPUS 1» pendant l'année universitaire «deux semestres»:

-C'est difficile d'achever le manuel (Campus 1) pendant l'année universitaire ? Si oui pour quelle(s) raison(s) ?

Il y a «deux» professeurs qui ont accepté la possibilité de l'achever pendant une année universitaire. Pour le reste des réponses, elles sont toutes en même direction de réponses : même si l'enseignant a pu finir le manuel pendant cette durée, il y aurait des détails ou des activités

qu’il ne pourrait pas le bien réaliser ou achever. Et la deuxième partie de cette question concerne les raisons qui empêchent l’achèvement de ce manuel pendant une année universitaire, les professeurs m’ont répondu qu’il y a des activités qui ont besoin de l’utilisation du laboratoire pour les enregistrements et le laboratoire n’est pas à la main des enseignants. En plus, le continu culturel et la civilisation sont quelquefois difficiles à expliquer chez les enseignants et à comprendre chez les étudiantes, aussi le temps consacré pour les exercices d’écoute et la production orale (la répétition et les mécanismes) ne suffit pas à tout enseigner.

La dixième question est sur la possibilité de l’utilisation du laboratoire pour les audio (enregistrements) et les obstacles de l’utilisation de ce laboratoire:

-Vous utilisez le laboratoire pendant les exercices d’écoute et la répétition et les mécanismes ? Si (non) pourquoi ?

Les réponses sont les mêmes : il n’y a pas de laboratoire consacré pour le département du français tout seul, mais il y a un laboratoire commun partagé qui concerne la faculté pour toutes les sections des langues (anglais et français), et les équipements de ce laboratoire sont anciens. Cette question est une épreuve qu’il ya des activités qui concernent la compréhension et l’expression orale (la répétition et les mécanismes) qui ne peuvent pas être réalisées ou achevées à cause de l’absence de l’utilisation des enregistrements pendant les rubriques de production orale (ils utilisent des CD pendant la présentation du dialogue au début de la leçon dans la classe en utilisant un magnétophone seulement), et ce n’est pas pour les exercices d’écoute, les mécanismes et la répétition qui prennent beaucoup de temps pour les classes surchargées, s’ils veulent travailler dans la classe Les autres raisons qui empêchent l’achèvement total et

complet de « CAMPUS1 » pendant une année universitaire selon les enseignants sont : les cours de civilisation qui sont quelquefois difficiles à enseigner de la part de l'enseignant et à comprendre de la part de l'étudiante. Pour les rubriques des actes de parole qui sont difficiles à tout réaliser parce qu'elles demandent de diviser la classe en groupes et celui-ci demande autre cours ou heures et qui demande aussi des professeurs supplémentaires et des classes.

L'onzième question était sur la priorité du travail qui concerne deux niveaux dans cette question, soit le travail sur l'explication des règles grammaticales, soit le travail sur la compréhension et l'expression orale :

-Vous aimez travailler beaucoup sur la grammaire ou sur les activités de production orale ?

Il n'y a pas de grande variation sur leurs réponses : «quatre» parmi les «sept» enseignants préfèrent le travail sur l'explication de la grammaire et les restes «trois» enseignants aiment travailler sur la compréhension et l'expression orale qui demande des efforts de réorganiser le travail et de le socialiser.

Pour la douzième question qui était de la possibilité des étudiantes à passer les épreuves de DELF A1 après avoir fini le « CAMPUS1 » :

-les apprenantes peuvent passer à l'épreuve de DELF A1, après avoir fini (Campus 1) ?

J'ai posé cette question parce que selon le Cadre Européen, l'apprenant doit pouvoir passer à l'examen du DELF A1 (oral et écrit) après la terminaison de « CAMPUS 1 ». Pour les sept enseignants, les réponses étaient le suivant : «trois» enseignants m'ont répondu que les étudiantes peuvent passer à l'écrit mais à l'oral ces «trois» enseignants ne sont pas sûrs. Deux enseignants m'ont répondu qu'ils ne sont pas tout à fait sûrs. Les

autres deux m’ont répondu que peut-être certaines peuvent passer mais pas toutes les étudiantes.

Pour la treizième question qui était sur les conseils que les enseignants peuvent présenter pour améliorer l’enseignement du français au département selon leurs avis :

-Quel(s) conseil(s) vous présentez pour améliorer l’enseignement du français au département ?

J’ai regroupé leurs réponses et leurs suggestions comme le suivant :

Pour le manuel, il faut faire attention aux activités accompagnées qui concernent la production orale qui est un peu négligée à la classe (grandir le temps consacré) ; l’application collective pour les actes de parole qui communiquent les étudiantes et les obligent à parler en français en groupe ce qui améliore leurs niveaux. Aussi, il faut qu’on réorganise et quelques activités pour bien expliquer et comprendre un tel ou tel vocabulaire dans le continu culturel s’il est difficile à comprendre chez les étudiantes.

Pour les conseils qui concernent les professeurs : il faut fixer l’idée de la formation continue pour les enseignants soit ici dans le pays soit en France. Et pour les enseignants eux-mêmes il faut qu’ils fassent un grand effort pour améliorer leurs niveaux par la lecture continue, aussi, il faut qu’ils donnent le maximum aux étudiantes. Les professeurs doivent encourager les étudiantes à l’utilisation du dictionnaire et à l’utilisation de la bibliothèque. Il faut que les professeurs encouragent les étudiantes à participer aux activités linguistiques à l’Alliance Française, à faire une association de la langue française (chansons- pièces, etc.)

Pour les responsable du département, il faut que les responsables enrichissent la bibliothèque par tous les

livres qui concernent tous les domaines de la langue française « méthodologie- linguistique- littérature- pédagogie- etc. » les responsables doivent moderniser les équipements du laboratoire qui sont anciens et établir des équipements et des ressources qui aident à l'utilisation de la technologie qui aident à améliorer les niveaux des étudiantes.

Pour le département, il doit donner aux meilleures étudiantes qui sont diplômées en français une chance pour faire leurs services nationales au département à faire des cours intensifs pour les étudiantes qui ont des niveaux faibles en telle ou telle partie de la langue et de faire des cours supplémentaires en français. Pour l'ambassade, il faut qu'elle donne une bourse pour un mois pour la meilleure étudiantes de les encourager en compétition d'améliorer leurs niveaux.

En effet chaque classe reste un cas unique et il est difficile de trouver une méthode parfaite. Il est alors nécessaire de bien connaître son manuel et d'en définir les points faibles et les points forts, afin de mieux l'enrichir avec des activités adéquates, proposant ainsi un enseignement à la fois de qualité et adapté à son public.

Le Troisième Chapitre

-L’analyse Du Manuel « Campus 1 »

-La Présentation et L’analyse De L’entretient

Conclusion

Nous rappelons que le titre de notre recherche était : « Analyse de CAMPUS 1, méthode du FLE utilisée à l'université d'Elgazira ». La problématique de cette recherche était le niveau faible des étudiantes de la faculté de pédagogie à l'université d'Elgazira malgré la richesse du manuel « Campus1 ».Ce niveau s'influence par des facteurs que nous avons mentionnés lors l'analyse de ce manuel et lors de l'analyse des entretiens que nous avons faits avec les enseignants du français dans cette université.

Nous avons utilisé la méthode descriptive et analytique pour tester nos hypothèses et pour savoir si elles seraient confirmées ou infirmées.

Nous avons commencé par la définition des notions qui concernent la progression des méthodologies des langues étrangères. Puis, nous avons parlé du contexte de la langue française aux universitaires soudanaises depuis le commencement d'y enseigner le français « la date de commencement, les méthodes utilisées et la formation des professeurs). Aussi nous avons fait une présentation générale de tous les niveaux du manuel notre sujet « Campus » « 1, 2,3 et 4 ».

Nous avons effectué une analyse détaillée de la méthode utilisée à l'enseignement du français à l'université d'Elgazira en nous aidant de l'analyse des entretiens avec les enseignants.

Les difficultés que nous avons rencontrées pendant le travail de cette recherche portées sur la disponibilité des enseignants du français pour faire avec eux les entretiens, ils étaient en vacances après les examens de la faculté.

L'autre difficulté était sur la vérification des informations que nous avons collectées sur le contexte du français dans toutes les universités soudanaises.

Après avoir analysé le manuel, nous pouvons dire que les points forts dans ce manuel est qu'il donne la priorité à l'oral dans la première moitié de ce manuel et il met l'accent sur la communication. Il donne aussi des connaissances et des comportements culturels nécessaires à la vie en France. Aussi il prépare les étudiants aux épreuves du DELF et du DALF.

Pour les points faibles, ils concernent surtout le manque de la réalisation complète de ce manuel, par exemple, les exercices oraux, les exercices d'écoute et l'enseignement

de quelques contenus culturels qui concernent la vie en France.

Pour les résultats obtenus de l'analyse du manuel « Campus 1» et des entretiens avec les professeurs : il est clair qu'il y a des facteurs qui jouent un rôle négatif à propos du niveau des étudiantes parmi lesquels, la formation des enseignants qui n'est pas solide, l'expérience courte, la rareté des professeurs, etc.

A cause des résultats obtenus, nos propositions et les recommandations sont destinées d'abord à la faculté de pédagogie d'enrichir la bibliothèque de département, créer un club et une société de langue française, utiliser des supports multimédias et le fait théâtral.

Pour bien améliorer le niveau des étudiantes et le statut général de département, nous proposons le suivant :

- La formation continue pour le professeur de la langue française pour suivre le renouvellement dans tous les domaines qui apparaissent et de suivre aussi la progression des notions langagières.

- L'acquisition des connaissances nouvelles peuvent assurer un développement continu et une meilleure performance des enseignants eux- mêmes.

- Les professeurs doivent acquérir de nouveaux savoir-faire ; et ils doivent opérer des choix quant aux matériel pédagogique, aux méthodes d'enseignement, à la présentation et aux relations enseignant-enseigné.

- L'importance de l'encouragement des étudiantes à l'utilisation du dictionnaire et de la bibliothèque.

-Créer un club et une société de langue à la section de la langue française.

-Modernité les outils du laboratoire et l'utiliser à réaliser les rubriques de la production orale.

-Le département doit donner, à ceux qui sont diplômés à la langue française, la chance de faire leurs services nationaux au département aux cours supplémentaires pour améliorer les niveaux et pratiquer la langue.

-Pour l’ambassade, il faut qu’elle donne une bourse (un mois) pour la meilleure étudiante d’encourager l’amélioration des niveaux.

Bibliographies

1-Besse H., *Méthodes et pratiques des manuels de langues*, Didier, Paris, 1985.

2-Castellottio V., *Méthodologie : que disent les enseignants ? Le FD* (Recherche et application), 1995.

3-Claude Germain, *Evolution de l'enseignement des langues : 500 ans d'histoire,* Cle international, Paris, 1993.

4-Coq Jean-Pierre et Gruca Isabelle, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, PUG, Paris, 2002.

5-Galisson R. et Costé D., *Dictionnaire de didactique de la langue étrangère,* Hachette, Paris, 1976.

6-Legros et al, *psychologie des apprentissages et* multimédias, Armand Collin , Paris, 2002.

7-Puren Christian, *L'histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Nathan-CLE international, Paris, 1988.

8-Tagliante Christin, *La classe de la langue*, CLE international, Paris, 2006.

9-Jacky Girardet et J. Pécheur, «*Campus 1*» *livre de l'élève*, CLE international, Paris, 2002.

10-Jacky Girardet et J. Pécheur, «*Campus 1*» *livre du professeur*, CLE international, Paris, 2002.

Sitographie

11-FLE/FLS,
http://cravie.acstrasbourg.fr/biblio_fle.htm,2012/10/26-

12FLE/FLS,http://cravie.acstrasbourg.fr/biblio_fle_fichier/biblio_fle.htm,2008/03/02

13-Fr.wikipedia.org/wiki/didactique de FLE

14-www.difusion.com-inicio-FLE-articulos

15-www.lb.refer.org/./cours3_hd12/htm

Table des matières

Dédicace..... **I**

Remerciement..... **II**

مستخلص البحث..... **III**

Abstract..... **IV**

Introduction..... **1**

Premier Chapitre

«Définition Des Notions et La Progression des Méthodes»

1.1. La typologie des méthodes..... **6**

1.2. Les méthodes les plus importantes..... **7**

1.2.1. La méthode naturelle……. **7**

1.2.2. La méthode grammaire-traduction……. ……. **8**

1.2.3. La méthode directe……. ……. **10**

1.2.4. La méthode audio-orale……. ……. **13**

1.2.5. La méthode audio-visuelle……. ……. **15**

1.2.6. L'approche communicative et cognitive……. ……. **17**

1.2.7. L'approche actionnelle……. ……. **23**

Deuxième Chapitre

«Contexte du Français aux Universités soudanaises et Présentation du Campus »

2.1. La première section :

(Le contexte du français aux universités soudanaises)……. **28**

2.1.1. Les université de la capitale Khartoum……. **29**

2.1.2. Les universités de provinces……. **31**

2.2. La deuxième section :

(La présentation générale du manuel « Campus »

2.2.1. « CAMPUS 1 »..... **35**

2.2.2. « CAMPUS 2 »..... **36**

2.2.3. « CAMPUS 3 »..... **38**

2.2.4. « CAMPUS 4 »..... **38**

Troisième chapitre

«Analyse du Manuel Campus 1 et Présentation et Analyse des entretiens»

3.1. Première section

(La présentation de la grille de l'analyse) **40**

3.1.1. La grille d'analyse..... 41

3.1.2. L'application de la grille..... ..... **42**

3.1.2.1. La grille descriptive..... **42**

3.1.2.1.1. Le type de matériel..... ..... **42**

3.1.2.1.2 Le public..... ..... **42**

3.1.2.1.3 Les objectifs..... ..... **42**

3.1.2.1.4 La durée de l'apprentissage..... **43**

3.1.2.1.5 La progression..... **43**

3.1.2.1.6 Le contenu..... ..... **43**

3.1.2.1.7 Les documents..... **44**

3.1.2.1.8 Les activités..... ..... **44**

3.1.2.1.9 La grammaire..... ..... **45**

3.1.2.1.10 La phonétique..... ..... **45**

3.1.2.1.11 La pédagogie..... ..... **45**

3.1.2.2. La grille descriptive par rapport à l'approche communicative..... **48**

3.1.2.2.1 Le besoin, le public et les objectifs..... **48**

3.1.2.2.2 Le contenu..... ..... **48**

3.1.2.2.3 Les aptitudes..... **49**

3.1.2.2.4 Les supports.... ..... **49**

3.1.2.2.5. La grammaire..... ..... **49**

3.1.2.2.6. La méthodologie..... **49**

3.2. La deuxième section……. ……. **50**

3.2.1. Présentation et analyse de l'entretient…… **50**

Conclusion générale……. ……. **57**

Bibliographie…. ……. **59**

Annexe 2 :

Les questions de l'entretient

En tant que professeur expérimenté au département de français à la faculté de pédagogie de « Hantoub », université de Gazeera, nous allons faire cet entretient sur la méthode utilisée à l'enseignement de la langue française à cette faculté, (CAMPUS).

1-L'étude et la formation :

……
……
……
……
……**2-**

La faculté :

A-Pédagogie ( )

B-Lettres ( )

C-langues ( )

3-L’expérience :

A……
……
B……
……
C……
……
D……
……

4- Avez-vous fait un stage en FLE ?

Si oui : où ?

a) au Soudan b) en France

c)en quels domaines ?

5-Quelle(s) est (sont) la (les)méthode(s) que vous avez étudiée(s) pendant votre apprentissage du français ?

……
……
……
……
……
……
……

6-Savez-vous quel type de méthode ce manuel ? «CAMPUS 1»

……
……

7-Il y a d’autres manuels que vous avez utilisés à l’enseignement du français avant ce manuel « CAMPUS »? Le(s)quel(s)?

8-Sur quelle(s) compétence(s) essentielle(s) a-t-il basé le manuel «campus1» ?

A-
……
……

B-
……
……

9-C’est difficile d’achever le manuel (CAMPUS1) pendant l’année universitaire ?..... Si «oui» pour quelle(s) raison(s) ?

10-Vous utilisez le laboratoire pendant les exercices d’écoute et la répétition et les mécanismes? Si «non» pourquoi ? Et quels sont les obstacles qui empêchent l’utilisation du laboratoire ?

……
……
……

……
……

11-vous aimez travailler beaucoup sur la grammaire ou sur les activités de production orale?

……
……
……
……

12-Les apprenantes peuvent passer à l'épreuve de DELF A1, après avoir fini « Campus1 » ?

13- Quel(s) conseil(s) vous présentez pour améliorer l'enseignement du français au département ?

……
……
……
……
……
……
……

MERCI

Annexe 1 :

LA GRILLE D'ANALYSE d'EVELYNE BERARD, 1990.

Evelyne Bérard est l'auteur de « Tempo » et « Studio ». Elle a fait partie aussi des livres sur l'approche communicative. Elle est maître de conférences chez l'université de Franche-Comté (CLA) à Besançon.

Elle divise sa grille d'analyse en deux grandes parties :-

A-Grille descriptive

a- **Type de matériel**

-manuel

-matériel

-matériel audio visuel

b- Public

-général

-spécifique

-adultes

-adolescents

c- structure générale de la méthode

-objectifs

- durée de l'apprentissage

- leçons ou unités

- progression

- aptitudes

d- Contenu

- Sélection

- contenu communicatif ou notionnel

- contenu grammatical

- contenu culturel

e-Méthodologie

- documents

- activités

- grammaire

- phonétique

f- Pédagogie

- organisation du travail

- rôle de l'enseignant

g-Relation avec les travaux du Conseil de l'Europe

B- Grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative

a-Besoin

- La méthode comporte-elle une analyse des besoins du public?

- Par quel procède ?

b- Objectifs

- **les objectifs généraux de la méthode viennent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication ?**
- **la sélection du contenu et la progression sont-elles de types notionnels fonctionnels?**

C - Contenu

- **Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notion retenues ?**
- **Quelles sont les fonctions retenues ?**

d- Aptitudes

- **le travail sur les différentes aptitudes est-il différencié ?**

e- Supports

- **les supports sont-ils authentiques, fabriqués ?**
- **sont-ils diversifiés ?**

f- Grammaire

- **le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement de la langue écrite ?**

g- Méthodologie

- **les procédures méthodologiques sot-elles diversifiés ?**
- **sont-elles différentes de celles des méthodes audiovisuelles « traditionnelles »?**