



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des Langues Étrangères

Section de Français Langue Étrangère

La Répétition dans l'Enseignement du Français Langue Étrangère

Sevtap ATAKAN GÜLERSOY

Thèse de Master

Ankara, 2018

Liderlik, arařtırma, inovasyon, kaliteli eęitim ve deęiřim ile

Daha ileriye ... En İyiyeye ...



HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Département de Didactique des Langues Étrangères
Section de Français Langue Étrangère

LA RÉPÉTITION DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE

FRANSIZCA'NIN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE YİNELEME

Sevtap ATAKAN GÜLERSOY

Thèse de Master

Ankara, 2018

Kabul ve Onay

Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼đ¼'ne,

Sevtao ATAKAN G¼LERSOY'un hazırladıđı "Fransızca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yineleme" başlıklı bu çalıřma j¼rimiz tarafından **Yabancı Diller Eđitimi Anabilim Dalı, Fransız Dili Eđitimi Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiřtir.

Başkan Doç. Dr. Melek ALPAR



¼ye (Danıřman) Prof. Dr. Ayře KIRAN



¼ye Prof. Dr. Ece KORKUT



¼ye Doç. Dr. İrem ONURSAL AYIRIR



¼ye Yrd. Doç. Dr. Eylem AKSOY ALP



ONAY

Bu tez Hacettepe ¼niversitesi Lisans¼st¼ Eđitim-Öđretim ve Sınav Yönetmeliđi'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki j¼ri ¼yeleri tarafından 22 /12/2017 tarihinde uygun gör¼lm¼ř ve Enstit¼ Yönetim Kurulunca tarihinde kabul edilmiřtir.

Prof. Dr. Ali Ekber řAHİN
Eđitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼r¼

Résumé

Notre étude consiste à comprendre le rôle de la répétition dans l'enseignement du FLE. Dans cet objectif, nous avons analysé l'utilisation des formes de répétition dans les manuels à trois niveaux de *Latitudes* (2008, 2009 et 2010), un ensemble pédagogique pour un public de grands-adolescents et adultes souhaitant apprendre le français. Dans un premier temps, nous avons tenté de définir le terme de répétition en nous référant à plusieurs ouvrages pédagogiques. Nous avons constaté qu'il existait une grande variété de notions relatives à la répétition. Une définition a été donnée pour chaque terme avec des exemples tirés de différents documents linguistiques. Nous avons ensuite procédé à l'étude des fonctions que pouvaient avoir la répétition sur l'enseignement du FLE. Après avoir constaté qu'elle favorisait l'apprentissage du français comme langue étrangère et la mémorisation et qu'elle permettait une meilleure compréhension à l'écrit et à l'oral, nous avons entamé l'analyse des manuels *Latitudes* pour comprendre la place et l'importance de la répétition dans ces supports pédagogiques écrits. Une étude détaillée sur la forme et le contenu des manuels nous a permis de voir le rôle important que joue la répétition dans l'apprentissage du FLE. La reprise de certains termes dans l'avant-propos des manuels, concernant l'apprentissage d'une langue (*acquérir, apprendre, objectifs*, etc.), la répétition dans la structure de l'ouvrage (présentation des unités ou des outils en fin d'ouvrage), la répétition des exercices visant à travailler la phonétique, la reprise des éléments visuels, les exercices destinés à faire répéter à l'apprenant ce qui est *entendu, observé* ou *lu*, les activités sollicitant l'utilisation des différents registres de la langue (dire le même contenu à différents niveaux de langage), sont les quelques procédés utilisés par les auteurs des manuels pour montrer combien la répétition est présente et fondamentale dans le processus d'apprentissage du FLE.

Mots-clés: Répétition, redondance, automatisme, mémoire, mémorisation, acquisition, apprentissage.

Öz

Bu çalışma, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde yinelemenin rolünü anlamayı hedeflemektedir. Bu nedenle, Fransızca öğrenmek isteyen gençlere ve yetişkinlere yönelik bir eğitim serisi olan üç seviyeli *Latitudes* (2008, 2009 ve 2010) ders kitaplarında yineleme şekillerinin kullanımını inceledik. İlk olarak, birçok eğitim kaynağına başvurarak yineleme sözcüğünü tanımlamaya çalıştık. Yinelemeyle ilgili olarak çok farklı terimler olduğunu tespit ettik. Çeşitli dilbilim dokümanlarından alınan örneklerle her terimi tanımlamaya çalıştık. Daha sonraysa, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde yinelemenin işlevlerini ele aldık. Yinelemenin, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğrenimini ve ezberi kolaylaştırdığını, ayrıca yazıda ve sözlüde daha iyi anlamayı sağladığını belirledikten sonra, yazılı eğitim kitaplarında yinelemenin yerini ve önemini kavramak amacıyla *Latitudes* ders kitaplarını inceledik. Bu kitapların ayrıntılı şekil ve içerik incelemesi, Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretiminde yinelemenin ne denli önemli rol oynadığını bize gösterdi. Kitapların önsözünde bulunan dil öğretimiyle ilgili bazı terimlerin tekrarı (*edinmek, öğrenmek, hedefler, vb.*), kitabın yapısındaki yineleme (bölümlerin takdim şekli ya da « arka bilgiler » içerikleri), fonetik çalışmaya yönelik alıştırmaların tekrarı, görsel öğelerde yineleme, öğrenene *duyduğunu, gördüğünü ya da okuduğunu* tekrarlamasını söyleyen alıştırmalar, dilin çeşitli kullanım şeklinden faydalanılmasını isteyen etkinlikler (aynı içeriği farklı dil seviyelerinde dile getirmek), Fransızca'nın yabancı dil olarak öğretim sürecinde yinelemenin ne kadar yerinde ve gerekli olduğunu göstermek için, kitap yazarlarının başvurduğu yöntemlerden sadece birkaçıdır.

Anahtar sözcükler: Yineleme, söz kalabalığı, otomatizm, bellek, ezberleme, edinim, öğrenme.

Remerciements

Mes vifs remerciements vont premièrement à ma directrice de thèse, Madame la professeure Ayşe Kiran, qui m'a donné l'honneur de diriger ma thèse. Je la remercie pour son support et son encouragement lors de la préparation de ma thèse.

J'adresse également mes remerciements à mes professeurs du département pour leur soutien moral et leurs expériences partagées ainsi qu'aux membres de jury qui ont consacré leur temps précieux pour la lecture de ma thèse.

Enfin, je souhaiterais remercier mon époux Yahya Emre Gülersoy qui n'a jamais cessé de m'apporter, tout au long de ce processus, son soutien précieux.

Table des matières

Résumé.....	ii
Öz.....	iii
Remerciements	iv
Liste des tableaux	vii
Sigles et abréviations	viii
Chapitre 1 Introduction	1
Chapitre 2 Méthode et formes de répétition	4
Présentation	4
Deux niveaux de répétitions	7
Redondance	10
Récursivité	12
Fréquence	14
Anaphore / cataphore	16
Paraphrase	20
Différentes formes de répétition.....	22
Chapitre 3 Fonctions de la répétition.....	31
Mémorisation	31
Apprentissage.....	39
Automatisme.....	50
La répétition assure une meilleure compréhension à l'écrit et à l'oral.....	54
Récapitulation	56
Chapitre 4 Formes et fonctions de la répétition dans <i>Latitudes (1, 2 et 3)</i>	57
Présentation des Latitudes (1, 2 et 3).....	57
Avant-propos de Latitudes	57
Répétition dans la structure de l'ouvrage.....	61
La phonétique	64
Répétition des éléments visuels	68
Répétition des prénoms.....	72
Consignes des exercices de répétition	74

Répétitions lexicale et syntaxique	77
Répétition de pointage dans les autoévaluations	108
Récursivité dans <i>Latitudes</i>	109
Fréquence dans <i>Latitudes</i>	113
Thème répété à travers une variété de méthodes pédagogiques.....	115
Chapitre 5 Conclusion	126
Références bibliographiques	130
EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi	135
Ek-B: Etik Beyanı	136
EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu.....	137
Ek-Ç: Thesis Originality Report	138
EK-D: Yayımlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı.....	139

Liste des tableaux

Tableau 1 <i>Classification d'Oxford des Stratégies d'Apprentissage</i>	42
Tableau 2 <i>Particularités des Outils dans les Latitudes 1, 2 et 3</i>	64

Sigles et abréviations

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales

DEL : Diplôme d'Études en Langue Française

FLE : Français Langue Etrangère

MAO : Méthode Audio-Orale

SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

Chapitre 1

Introduction

La répétition dans l'enseignement est bien souvent considérée par les apprenants, comme un moyen par lequel ils doivent répéter après l'enseignant ce que celui-ci lui demande de répéter dans la classe. Elle fait partie de méthodes anciennes (méthode traditionnelle, méthode directe, méthode audio-orale, SGAV, etc.) qui visaient à faire acquérir des automatismes aux apprenants qui, à force de faire des répétitions, apprenaient une langue étrangère, mais limitée par des connaissances mécaniques, loin d'une communication spontanée et authentique. Cependant, la répétition n'a cessé d'être utilisée d'une façon ou d'une autre. En littérature, elle est employée à visée esthétique. Dans la vie quotidienne, on a également souvent tendance à se servir de la répétition pour mieux se faire comprendre. Dans les paroles de chanson, dans les poésies, elle est utilisée pour créer un rythme. Aujourd'hui encore, il est difficile d'ignorer la répétition dans l'enseignement, en particulier dans la didactique des langues.

Il convient en effet d'analyser de plus près ce terme, en premier lieu, afin de comprendre ce dont il s'agit vraiment. Consisterait-elle uniquement en un procédé auquel avaient recours les enseignants autrefois et ont recours aujourd'hui ? Comment serait-elle utilisée aujourd'hui dans un milieu d'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère et dans les manuels de FLE ?

Dans le deuxième chapitre de notre thèse, nous envisageons de présenter d'abord les notions relatives à la répétition, après avoir défini le terme *répétition* lui-même. Et ensuite nous essayerons de comprendre la place de la répétition dans la langue en la distinguant bien de la parole et du discours et nous verrons à quel niveau elle est utilisée.

Nous tenterons de recourir à plusieurs dictionnaires linguistiques et lexicaux pour consulter les différentes définitions de la répétition et afin de mieux comprendre son sens linguistique.

Nous analyserons, par la suite, les divers termes de la répétition sans oublier leur lien avec l'enseignement / apprentissage des langues, et en particulier avec le FLE. Nous essayerons de trouver les « dérivés » de la répétition, leur appellation

et nous chercherons à comprendre les nuances entre ces différentes notions. Nous étudierons chaque terme avec des exemples et indiquerons la place qu'ils occupent dans le FLE ainsi que la place qu'ils occupent notamment dans les manuels *Latitudes 1, 2, 3* que nous étudierons dans le quatrième chapitre. Dans ce chapitre, seront également abordées les autres formes de répétition repérées dans d'autres ouvrages. Nous essayerons de voir si elles ont également un rôle dans le FLE et nous tenterons d'en donner une définition pour chacun de ces termes.

Dans le troisième chapitre, nous entamerons les fonctions que peuvent avoir la répétition dans l'enseignement du FLE. Nous analyserons à partir des exemples dans un milieu de l'enseignement du FLE, quels peuvent être les rôles de la répétition dans ce cadre, en quoi elle serait utile et faciliterait réellement l'apprentissage de la langue. Nous étudierons d'abord le fonctionnement de la mémoire pour voir quelle peut être la fonction de la répétition pour une bonne mémorisation et si la répétition favorise l'apprentissage d'une langue étrangère. Nous essayerons de comprendre si chaque apprenant apprend de la même façon, ou au contraire, s'ils possèdent chacun un rythme d'apprentissage différent. Nous étudierons ensuite les multiples méthodes conseillées aux enseignants et utilisées par eux-mêmes, sans oublier le recours à la répétition, pour que l'apprentissage soit réussi.

Le quatrième chapitre, formant la partie essentielle de notre thèse, sera consacré à l'analyse des manuels *Latitudes 1* (2008), *Latitudes 2* (2009) et *Latitudes 3* (2010) pour l'utilisation de ces différentes formes de répétition. Le choix de ces manuels est dû à leurs dates de parution et leur utilisation actuelle dans les classes d'enseignement du FLE. L'ouvrage étant constitué d'un livre de l'élève, d'un guide pédagogique, d'un cahier d'exercices et d'un DVD, nous nous contenterons d'analyser uniquement le livre afin de limiter notre corpus. Nous étudierons de près comment apparaissent ces répétitions dans les trois manuels, si l'utilisation diffère d'un manuel à l'autre et quels peuvent bien être les résultats d'un tel recours, dans l'enseignement du FLE. Nous inclurons également dans notre travail, lorsque nous présenterons un exemple d'exercice de *Latitudes*, un extrait de cet exemple tiré du manuel en question. Nous analyserons en premier lieu l'aspect structurel des manuels, en essayant de montrer comment la répétition

apparaît à travers la forme et comment elle influe sur le FLE. Nous aborderons par la suite le contenu des trois manuels, en analysant à quel niveau, comment et en quelle fréquence la répétition est utilisée. Par la suite, nous essayerons de trouver, chaque fois que cela est possible, un exemple correspondant aux définitions des différents termes de la répétition que nous aurons traités dans le deuxième chapitre.

Ce qui nous a conduit à aborder le sujet, c'est le désintéressement pour l'étude de la répétition dans l'enseignement du FLE en Turquie. Dans notre thèse, on se limitera à analyser son emploi dans les manuels *Latitudes* afin de voir la place qu'occupe la répétition à travers un outil de travail écrit et oral dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Après avoir donné les définitions et analysé les fonctions de ces différents types de répétition, nous étudierons enfin la présence de la répétition dans ce support écrit et nous essayerons de comprendre si elle est fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chapitre 2

Méthode et formes de répétition

Présentation

Pour le présent travail, nous avons adopté comme méthode la description analytique à partir de la linguistique actuelle. Notre étude se situe dans une perspective co-actionnelle, basée sur l'approche communicative. On parle de l'approche communicative pour désigner un enseignement centré sur l'apprenant et la communication. « La perspective privilégiée ici est, (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECRL, 2000 : 15). Elle est « co-actionnelle » car elle nécessite la communication avec les autres. Comme le mentionne Puren dans son article intitulé « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » (www.cahiers-pedagogiques.com), les apprenants doivent être « capables de *cohabiter en permanence*¹ avec des personnes entièrement ou partiellement de langues et de cultures différentes (...) ». L'oral est un acte primordial dans cette perspective qui nécessite un échange entre plusieurs personnes. Et dans cet échange, la répétition tient une place importante pour une bonne communication.

Il serait important d'indiquer que c'est au niveau de la parole que nous allons travailler. C'est la raison pour laquelle nous souhaitons situer la place de la parole dans le langage.

J.L. Chiss et al. (2001 : 28) nous font savoir que « la langue est définie par Saussure comme un produit social, une convention adoptée par les membres d'une communauté linguistique ». D'après eux, séparer la langue de la parole revient à séparer le social de l'individuel. « Le domaine de la parole est celui de la liberté, du choix, de la création, puisque les combinaisons de signes linguistiques dépendent de la volonté des locuteurs » (J.L. Chiss et al., 2001 : 28). La langue, elle, est abstraite, dans laquelle il n'y a pas d'application. Le locuteur qu'on appelle

¹ Mise en italique par nos soins.

aussi l'émetteur ou le destinataire est la personne qui produit ou émet des énoncés. Dans notre thèse, ce locuteur est l'enseignant, mais aussi l'apprenant qui joue un rôle actif dans son apprentissage. Les élaborateurs des manuels sont également les personnes qui produisent des énoncés pour contribuer à l'apprentissage du français et on peut les appeler *locuteurs*.

La répétition qui est notre sujet d'étude est, par conséquent, une forme d'expression concrète qui se réalise dans la parole. Un locuteur a le choix d'en faire usage à sa guise, il est libre d'y recourir de la manière qu'il veut. La parole étant l'utilisation concrète, observable et individuelle de la langue, nous nous pencherons sur cette utilisation personnelle.

De nos jours, on emploie les termes distinctifs langue / discours ; énonciation / énoncé. Dans ce travail, nous préférons l'utilisation de la notion de *discours* là où Saussure parle de *parole*. Or, lié à l'énonciation et à l'énoncé, le discours renvoie aux réalisations individuelles. Celles-ci peuvent être aussi bien écrites qu'orales. Dans ce cadre, comme nous le savons, l'énonciation est un acte individuel de production, de création de la langue. L'énoncé est le résultat de cette utilisation. La répétition due à la créativité, à l'intention, au besoin du locuteur, se trouve donc dans l'énoncé ou bien dans sa forme particulière, dans le discours.

La répétition est définie d'une manière générale, comme une « action de reproduire plusieurs fois, dans un texte², [dans un discours³], la même idée, le même mot » (Larousse informatisé). Les mots *action* et *reproduire* indiquent déjà la présence d'un sujet qui utilise la langue et la transforme en parole (le locuteur), ou bien, qui réalise l'énonciation et produit un énoncé.

Nous allons donc d'abord essayer de définir le terme de *répétition*, pour ensuite étudier en profondeur les différentes notions qui apparaissent comme les

² Selon Bronckart, Fayol (cité par Cuq et al, 2003 : 236), le texte « désigne l'ensemble des énoncés oraux ou écrits produits par un sujet dans le but de constituer une unité de communication ». Comme le précisent Cuq et al. (2003 : 73), « on peut considérer le texte comme un objet matériel, formel et clos sur lui-même ».

³ Le discours est « un produit verbal, écrit ou oral, pris en charge par un énonciateur unique, dans une situation d'énonciation et dans un contexte précis et repérable » (E. Korkut, I. Onursal, 2014 : 87).

parasynonymes⁴ de ce terme. Nous tenterons de voir également quelles sont les nuances.

Le CNRTL nous en livre les définitions suivantes : « Action de redire, de se répéter; résultat de cette action.

Figure de rhétorique qui consiste à employer plusieurs fois soit le même terme, soit le même tour pour mettre en relief une idée, un sentiment ».

Il s'agit donc d'une figure de rhétorique ou d'une figure de style lorsqu'un auteur cherche à attirer l'attention de ses lecteurs, les convaincre (et/ou persuader) par l'usage de différents procédés d'expression, et en s'éloignant de l'utilisation ordinaire de la langue.

Le point commun de ces deux définitions, c'est que l'on note la reprise d'une *même* action, d'un *même* mot, d'une *même* idée. Ce terme *même* apparaît tantôt comme un adjectif qui indique une ressemblance, tantôt comme un adverbe qui indique un renforcement.

Par ailleurs, M.-L. Bardèche souligne une de ses particularités importantes (1999 : 9) : « Dans l'ensemble des cas où elle se manifeste, la répétition serait censée apparaître en un second temps, à la suite de ce qu'elle reproduit ».

Il faut qu'un item se produise ou se manifeste une première fois pour l'existence d'une répétition. On ne peut parler d'une répétition que si cet item recommence après sa première manifestation.

Les termes que nous avons soulignés, (*première manifestation, il faut qu'un item se produise, une première fois*), signifient qu'il est nécessaire qu'une action (ici on parle d'un fait linguistique) se réalise d'abord une première fois. La répétition serait la reprise de cette action après un certain temps. Ce dernier est repris dans le terme *en un second temps* (souligné par nous-même dans la citation).

On a parfois recours à la répétition intentionnellement, c'est notre choix de l'utiliser d'une certaine façon dans notre propre discours. Mais dans certains cas, c'est le

⁴ « Terme qui possède le même sens qu'un autre, mais dont la distribution et/ou le registre d'emploi n'est pas exactement identique (par exemple *enfant* et *gosse*) » (*Larousse informatisé*).

système de la langue qui nécessite son emploi, « soit par les anaphores, soit par les accords, ou les relances⁵ syntaxiques... » (E. Richard, 2004 : 53).

D'après le *Dictionnaire de la langue pédagogique* de P. Foulquié (1971 : 415), une répétition est une : « reprise, soit fortuite ou automatique, soit intentionnelle, d'un même mot ou d'une même pensée, d'une certaine action. La répétition intentionnelle et méthodique vise soit à produire un certain effet psychologique, soit à instaurer une habitude ». Une répétition est dite *fortuite* si elle est faite de manière imprévue, sans aucune intention. Elle s'accomplit inconsciemment, sans qu'on y prête attention. Dans un contexte lié surtout à l'apprentissage, la répétition est une « réitération méthodique d'actions plus ou moins complexes afin de pouvoir les effectuer plus facilement, plus rapidement, plus exactement » (Foulquié, 1971 : 415). Nous étudierons dans le chapitre suivant cet effet de reprise intentionnelle sous forme d'automatisme, sans lequel, d'après nous, il serait difficile d'enseigner une langue étrangère. Lorsque la répétition est réalisée méthodiquement, on peut parler d'une intention ou d'une volonté d'atteindre un objectif que l'on s'est proposé. Dans l'enseignement de la langue étrangère, on a recours à cette répétition pour faciliter à l'apprenant la mémorisation ou la réalisation de certaines tâches⁶ de manière plus facile, plus rapide et plus précise.

Deux niveaux de répétitions

Les répétitions dans une langue, peuvent s'observer à deux niveaux ; au niveau du vocabulaire et au niveau de la syntaxe. La répétition lexicale se trouve au niveau du lexique. On appelle le lexique :

L'ensemble des unités lexicales existant pour un locuteur ou une communauté linguistique donnés (...). Parfois on oppose le lexique au vocabulaire qui désigne l'ensemble des unités lexicales effectivement utilisées dans un texte donné. Le lexique est situé au niveau de la langue et le vocabulaire au niveau de la parole (E. Öztokat, Unité 10 – Lexicologie, in Z. Kiran et al., 1993 : 93).

⁵ Il s'agit d'une reprise d'« éléments qui se répètent d'une phrase à l'autre », nécessaire pour « assurer la continuité thématique du texte ». Dans le discours oral en particulier, les reprises peuvent empêcher les mauvaises interprétations et l'incompréhension (E. Richard (2002 : 13).

⁶ « Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducationnel et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en œuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier » (CECRL, 2000 : 121).

Les termes *vocabulaire, langue et parole* étaient mis en gras par l'auteur, mais soulignés par nos soins. Cette définition nous a semblé utile pour éviter l'ambiguïté et bien distinguer la nuance vocabulaire / lexique.

Au niveau de la syntaxe, on se penche sur la construction des phrases. Alors que dans une répétition lexicale il s'agit d'une reprise des mots, dans une répétition syntaxique, c'est la syntaxe qui est reprise. Essayons donc de voir ces deux formes de répétition avec les exemples ci-dessous.

Dans l'exemple suivant (voir document 1) où les mots sont soulignés par nos soins : « (...) votre professeur vous demande de vous présenter. (...) Le professeur vous demande votre nationalité, votre âge, votre profession (...) » (*Latitudes 1*, p. 27), le premier terme souligné votre professeur est repris dans la phrase d'après, par l'anaphore nominale le professeur .



Document 1

La répétition lexicale se manifeste ici par l'utilisation de l'anaphore.

Lorsque dans un paragraphe où la majorité des phrases ont la même construction, par exemple : sujet + adjectif + verbe + complément, il s'agit d'une répétition syntaxique. Dans le paragraphe ci-dessous, la répétition syntaxique est très distinctive :

L'air était chaud et pesant. Un soleil caniculaire étouffait le pays frioulan.
sujet verbe adjectifs sujet verbe complément

Les champs de blé se courbaient devant la majesté céleste. Les blancs clochers des
sujet verbe complément sujet

villages surgissaient tels des éclats de lumière au milieu des campagnes opprimées.
verbe complément

Le chant des cigales laissait présager le futur crépitement des incendies si la pluie ne
sujet verbe complément

venait pas (<https://tremplinsdelimaginaire.com>).

Dans ce paragraphe, toutes les phrases sont construites dans le même ordre :
sujet + verbe + adjectif ou complément.

Cette forme de répétition peut faciliter la compréhension et favoriser l'acquisition
des tournures des phrases dans l'apprentissage d'une langue étrangère. *Latitudes*
se sert de ce type de répétition, en particulier dans son premier manuel, où
l'apprenant débutant a besoin de cette reprise pour une meilleure mémorisation de
la syntaxe.

Comme l'indique C. Blanche-Benveniste, les répétitions lexicales et syntaxiques à
l'oral, soulignées par nous-même, « sont pénibles à lire lorsqu'elles sont
disposées en lignes suivies, parce qu'elles contreviennent à nos habitudes de
lecture » (2010 : 141) :

*Les bombardements ça je me rappelle hein – ça c'était dur hein quand on allait à
l'école – il – à tout bout de champ il fallait rentrer parce qu'il y avait de l'alarme hein il
fallait rentrer on avait des zones à partir de l'école il y avait des zones tant et tant de
mètres autour de l'école ils avaient le droit de rentrer à la maison et les autres il fallait
qu'ils restent à l'école dans la cave moi j'avais encore juste la chance de pouvoir
rentrer chez mes parents – chaque fois on courait hein hein on avait peur hein on
avait peur (Strasbourg II, 212, 1).*

Même si la lecture de ce type de texte à l'oral est extrêmement lourde et
désagréable, elle exprime l'émotion vécue du sujet parlant et son manque de
vocabulaire dans cette émotion.

Cependant, d'après E. Richard (2002 : 13), parfois cette relance syntaxique est
nécessaire pour « assurer la continuité thématique du texte ». Dans le discours
oral en particulier, les reprises peuvent empêcher les mauvaises interprétations et
l'incompréhension. Richard considère cette relance comme une reprise, pour
assurer la cohérence d'un texte. Selon elle, il devrait y avoir une reprise
d'éléments antérieurs, « c'est-à-dire des éléments qui se répètent d'une phrase à

l'autre ». Comme dans l'exemple du paragraphe cité ci-dessus, où un discours oral a été retranscrit pour permettre une meilleure compréhension, on peut noter cette même reprise (mise en italique par nous) avec l'énoncé suivant : « Le premier remède *consisterait* – j'emploie le conditionnel pour bien montrer que nous n'y sommes pas – *consisterait* donc à diminuer les dépenses de la nation par des mesures rigoureuses » (G. Duhamel, Tribulations De l'Espérance, Mercure de France, 1947 : 273, cité par Richard : 14).

Dans cet énoncé, nous avons trois propositions ; une proposition est d'abord entamée, puis un élément parenthétique vient s'y insérer. Le rythme de la phrase est donc interrompu, et enfin l'énoncé se termine par une dernière proposition dans laquelle on observe la reprise d'un terme de la première proposition, afin de rattraper le ton et le rythme suspendus de la deuxième proposition. Comme l'affirme Richard, « la répétition permet alors de relancer la construction syntaxique initiale (...) » (2004 : 13). Dans un discours écrit, le récepteur peut prendre son temps et lire les énoncés précédents et suivants pour mieux comprendre le discours. Or, dans le discours oral, le locuteur n'a pas cette opportunité. Pour mieux transmettre son message, il peut facilement recourir aux répétitions en prenant le risque d'être répétitif.

Nous poursuivrons notre étude avec la description des autres termes de répétition que nous avons pu découvrir tout au long de notre travail.

Redondance

Essayons d'analyser le terme *redondance*, qui semble être un synonyme de *répétition*. Nous verrons sur quels points ces deux termes se différencient.

G. Mounin et A. Martinet définissent la redondance à partir du phonème, qui est « le plus petit segment phonique permettant seul ou en combinaison avec d'autres phonèmes de constituer des signifiants ou de les distinguer entre eux » (<http://www.cnrtl.fr/>).

Mounin la définit de la manière suivante : « Le message linguistique ne saurait être réduit au minimum qu'exigerait le principe du moindre effort, car de nombreux « bruits » parasites en entravent le plus souvent la transmission. Ainsi les combinaisons de trois phonèmes devraient suffire en principe au fonctionnement

de la langue ; tout élément plus long comporte une part inutile : c'est ce qu'on appelle, dans ce cas, la redondance » (2006 : 283).

Quant à Martinet, il la définit comme suit (1996 : 180) : « Les mots sont rarement aussi courts qu'ils pourraient l'être si chaque phonème exerçait à coup sûr et dans tous les cas sa fonction distinctive : même hors de tout contexte, *dictionnaire* n'a nul besoin de son « *-naire* pour se distinguer des autres mots de la langue ». Mounin aborde également le sujet en indiquant qu'un minimum de phonème serait suffisant pour le fonctionnement de la langue : « tout élément plus long comporte une part inutile » (2006 : 283).

Selon certains points de vue, tout signe inutile pour comprendre un message est appelé donc redondant. Tout ce qui n'apporte pas d'information nouvelle et la répétition inutile de certains signes diminue la quantité d'information transmise et brouille parfois le sens. D'après ce point de vue, « les informations superflues peuvent nuire à l'apprentissage en provoquant une surcharge en mémoire de travail » (ha/shs.archives-ouvertes.fr/). Les langues sont pourtant des systèmes redondants, indispensables à l'exercice du langage. Bien que dans la théorie de la communication, la redondance désigne le surplus d'information, pour la bonne transmission d'un message, elle est généralement indispensable, car les échanges linguistiques ne se font pas toujours dans des conditions idéales ; elles sont souvent troublées par un fond de bruits divers, le canal de transmission peut être défectueux, la non-connaissance de l'allocutaire, l'inattention, la mauvaise prononciation, l'émotion ou la colère des locuteurs et/ou des allocutaires sont aussi des facteurs affectifs et cognitifs⁷ qui peuvent perturber la communication.

Ainsi, Bardèche nous explique que la redondance peut aider à la perception du message transmis et compenser la perte d'information grâce à l'émission d'une information supplémentaire (1999 : 39). Elle peut être favorable, par exemple pour la prononciation, pour retenir les monèmes⁸, ou pour se souvenir des formules

⁷ Qui concerne la connaissance, les processus mentaux en œuvre dans son acquisition (*Le Petit Robert*)

⁸ « Soit la phrase suivante: « Les enfants passeront à midi ». Selon la grammaire traditionnelle il existe dans cette phrase cinq « mots ». Mais en réalité à ces cinq mots de l'écriture correspondent sept monèmes [mis en italique par nous] : *le* (sous la forme l'), 2. *es* relayé par *s* après *enfant*.. et *ont* dans *passeront*, qui marque le pluriel, 3. *enfant*, 4. *passer*., 5. *r*.. qui marque le futur, 6. *à*,

usuelles : bonjour, bon appétit, vous allez bien, je m'appelle... Plus souvent l'apprenant entendra l'enseignant répéter un mot ou une tournure, plus efficace serait la mémorisation. Selon un autre point de vue, la redondance d'informations, peut donc favoriser la compréhension et l'apprentissage d'un énoncé, d'une consigne, d'un discours, du contenu d'un document, cependant il est important de modérer son utilisation pour une meilleure efficacité.

Un autre terme qui revient également dans l'enseignement des langues est la récursivité.

Récursivité

D'après le *Dictionnaire de la linguistique* de Mounin (2006 : 282-283), il s'agit de la « propriété d'une règle qui peut s'appliquer un nombre indéfini de fois, ou d'un élément qui peut réapparaître un nombre indéfini de fois au cours d'une dérivation. [...] *Le loup qui a mangé l'agneau qui a mangé le chou qui ... a été tué hier*, est un exemple de récursivité du constituant relative ». Dans cette phrase, le pronom relatif *qui* (souligné par nous-même) assure la récursivité et établit un lien entre les propositions. D'après nous, ce type d'utilisation alourdi la lecture de la phrase. Il serait préférable d'éviter cette reprise lorsqu'on s'exprime correctement dans une langue. En effet, nous n'avons pas constaté un tel usage dans les manuels *Latitudes*.

Ainsi que le souligne F. Neveu (2005 : 96), « En morphologie lexicale, la récursivité s'observe dans la formation par dérivation et par composition. Par exemple, la série *profession* > *professionnel* > *professionnaliser*⁹ > *professionnalisation* [mise en italique par l'auteur] est un cas de dérivation récursive ». Cette dérivation sert à enrichir le vocabulaire et observer les différences sémantiques. Nous constatons que l'ajout des suffixes¹⁰ *-nel*, *-naliser*, *-nalisation* modifie la classe grammaticale du mot initial *profession* mais aussi le

7. midi. Ces sept unités qui ont une forme (signifiant) et un sens (signifié) sont appelées monèmes » (Martinet, 1997 : 6, cité par Kiran et al., 1993 : 93).

⁹ Soulignés par nous-même.

¹⁰ « Élément de formation (affixe) placé après une racine, un radical, un thème, pour former un dérivé » (*Le Petit Robert*).

sens. Le suffixe *-nel* transforme le mot qui signifie *métier* en un adjectif, et le suffixe *-naliser* le transforme en un verbe pour lui donner le sens de « rendre quelqu'un professionnel » et enfin le suffixe *-nalisation* transforme le substantif en action : professionnaliser.

D'après M.- F. Mortureux (2008 : 27), *Bidonvillisation*, *tiers-mondisme* sont des dérivations appliquées par les sociologues et historiens, sur un mot composé (bidonville, tiers-monde). Les mots *ville* et *monde* sont des mots déjà connus des apprenants débutants. Le mot composé *bidonville* constitué d'un deuxième mot *bidon* qui signifie « qui n'a pas de valeur », désigne une ville qui regroupe les habitations d'une population défavorisée. Le suffixe *-sation* donne au mot le sens de l'action de la transformation en bidonville de zones urbaines. Le deuxième mot *tiers-monde* formé par deux mots composés *tiers* et *monde* désigne l'ensemble des pays (monde) en voie de développement représentant les deux-tiers de la population (*Larousse informatisé*). Le suffixe *-isme* donne au mot le sens de l'idéologie et connote ici la /solidarité/ et enfin le courant de /sympathie/ vis-à-vis des pays du tiers-monde. Cette récursivité par composition accorde aux mots une diversité de sens et facilite la compréhension et la communication.

Le mot *informatique* créé en 1962 a ensuite donné naissance à des mots comme *informaticien*, *informatiser*. Le terme *bureautique* est né dans les années 70, de la composition des deux mots *bureau* et *informatique*. Comme l'indique Mortureux (2008 : 64), ces mots récents montrent une remarquable créativité lexicale de la part des hommes. Les termes cités ci-dessus, sont un bon exemple illustrant la récursivité qui tend à allonger les mots. Cette formation par dérivation et par composition permettrait à l'apprenant de deviner et d'acquérir de nouveaux mots lorsqu'on y ajoute certains suffixes et/ou préfixes. Et peut-être même incitera-t-elle leur créativité pour former de nouveaux mots. L'étude de la morphologie en français montre la richesse de la langue, et travailler sur les dérivations des mots favorise l'acquisition d'un vocabulaire riche et varié.

La récursivité que nous côtoyons tous les jours dans le langage courant sans nous en rendre compte, mérite donc d'être étudiée en tant qu'une forme de répétition.

Nous allons étudier aussi un terme qui fait appel à la linguistique statistique. Il s'agit de la fréquence.

Fréquence

Nous allons présenter deux définitions concernant ce terme. Mounin nous livre la définition suivante : « Indice mathématique et statistique calculé à partir du nombre d'occurrences d'un élément dans un ensemble de textes. (...) Dans l'élaboration d'une langue fondamentale, il est utilisé pour définir la fréquence d'emploi et la disponibilité » (2006 : 147).

La fréquence est aussi le « caractère de ce qui arrive plusieurs fois, et SPECIALEMENT [écrit en capitales par le dictionnaire] de ce qui se reproduit périodiquement, à intervalles rapprochés » (*Petit Robert*). Lorsqu'on parle de la fréquence d'un mot, il s'agit du « nombre d'occurrences de ce mot dans un corpus » (*Petit Robert*).

Dans ces deux définitions, *nombre d'occurrences* est le groupe de mots qui attire notre attention. On parle en effet d'une occurrence qui se manifeste à plusieurs reprises : *plusieurs fois, d'une reproduction périodique, à intervalles rapprochés*, d'un élément ou d'un mot. Il s'agit dans les deux cas de compter le nombre d'apparitions d'une unité linguistique dans un ensemble textuel ou discursif. Cette apparition ou la *fréquence d'emploi* comme indiquée dans la première définition, est reproduite de façon *périodique*, selon un rythme déterminé et qui revient à des moments bien précis, dans la deuxième.

En effet, comme le rappelle Mortureux (2008 : 123), « En langue, la fréquence d'un lexème ou d'un type de lexème est indéfinissable ». Car elle est une quantité ou bien un ensemble abstrait dans lequel l'existence d'un lexème ou un type de lexème est suffisant. D'après elle, c'est dans un ensemble textuel et/ou discursif « que l'on peut compter les occurrences d'un vocable, c'est-à-dire chacune de ses apparitions ». Dans notre cas, il s'agit des manuels *Latitudes* mais notre objectif n'est pas d'étudier la fréquence des mots.

Comme l'indique P. Bogaards (1994 : 110), depuis 1970, plusieurs listes de fréquences ont été publiées pour différentes langues. Mais des lacunes ont été observées sur la sélection des mots et on a commencé à se pencher plus sur la façon d'apprendre.

La sélection de vocabulaires s'est arrêtée vers la fin des années 70 mais « la nécessité de faire un choix dans le matériel lexical d'une langue étrangère est

toujours actuelle » (Bogaards, 1994 : 111). En effet, lorsqu'on apprend une langue étrangère, on ne peut pas apprendre tous les mots. Ce qu'un apprenant cherche avant tout, c'est de pouvoir communiquer et s'exprimer dans un nombre plus ou moins élevé de situations. Il doit connaître un vocabulaire vraiment utile, au moins au début de son apprentissage, un vocabulaire qui puisse être adapté à ses besoins spécifiques. Toujours selon Bogaards, « La catégorie des mots fréquents d'une langue comprend d'une part les mots-outils, d'autre part des mots assez généraux (...) » (1994 : 115). Il indique que les mots-outils englobent les monèmes grammaticaux sans référent réel dans le monde extra-linguistique : les articles (le, la, les...), pronoms (je, tu, il...), prépositions (à, de, en...) et occupent une large place dans tous les textes. Ils forment une liste fermée. Ces mots à grande fréquence ont une fonction principale qui est grammaticale et n'ont qu'une valeur informative limitée. Il faut aussi noter que sans ces mots, il est impossible de créer un discours, un énoncé grammaticalement correct et cohérent. Tandis que les mots généraux ou les mots pleins qui sont les lexèmes (noms : maison, affection, tableau... ; verbes : écrire, comprendre, essayer, répéter... ; adjectifs : juste, clair, grand... et adverbes : souvent, beaucoup, loin...) sont des mots moins fréquents et plus spécialisés, mais fournissent des informations plus pertinentes et plus riches.

Lorsqu'on supprime les 1000 mots les plus fréquents sur un texte du *Monde* (du 5 novembre 1992), le sujet de l'article est compréhensible et les informations principales sur les dates et les résultats peuvent se comprendre, plus ou moins, mais de manière non correcte du point de vue grammatical.

...grève...Air France...suivie.....majorité.....personnel.

... mot ... ordre ... grève lancé... ... totalité ...syndicats...Air France.....suivi, lundi 23 novembre, majorité... personnel (...sol...navigant).... syndicats avancent ... taux... participation... 80 %, ... direction affirmant ... 50% seulement personnel ... sol ... suivi ... mouvement.

Le texte original est ainsi :

La grève à Air France a été suivie par la majorité du personnel.

Le mot d'ordre de grève lancé par la totalité des syndicats d'Air France a été suivi, lundi 23 novembre, par la majorité du personnel (au sol et navigant). Les syndicats avancent un taux de participation de 80 %, la direction affirmant que 50% seulement du personnel au sol a suivi le mouvement.

Nous observons que le premier texte, bien qu'il soit plus ou moins compréhensible, ne remplit pas les conditions d'un texte cohérent et correct.

Nous essayerons dans le chapitre « Fréquence dans *Latitudes* », à travers un exemple de texte tiré des manuels *Latitudes*, de montrer si on réussit à faire comprendre ce texte en enlevant les mots outils.

Nous continuerons à analyser les termes et les moyens relatifs à la répétition.

Anaphore / cataphore

Anaphore. La cohérence d'un texte est assurée en partie par la règle de répétition. Plusieurs éléments linguistiques y contribuent ; par exemple les groupes nominaux assurent en particulier la reprise de l'information dans un texte.

La définition de Mounin est celle-ci : « Il s'agit d'une figure qui consiste en la reprise d'un mot ou d'une suite plus longue, à des fins expressives (...). On appelle anaphore la relation d'une forme à une autre à laquelle on renvoie dans le discours ; l'exemple le plus courant est celui des pronoms dits personnels : *La lune se levait ; ELLE était énorme et rougeâtre* (Flaubert). Mais l'article peut aussi avoir une fonction cataphorique : *Elle prit un chocolat... LE¹¹ chocolat était énorme* ».

En effet, d'après la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat et Rioul, 2011 : 610-613), on observe plusieurs types d'anaphores.

Comme nous l'ont montré les exemples ci-dessus de Mounin, il existe des phrases utilisant des **anaphores pronominales** dans lesquelles on constate une reprise par le biais d'un pronom. Dans la phrase « *La lune se levait ; ELLE était énorme et rougeâtre* », le pronom *ELLE* est une anaphore qui reprend *la lune*.

Dans le cas d'une **anaphore nominale fidèle**, on observe une reprise du nom avec un changement de déterminant. Dans la phrase : « Une mouche volait autour de lui. La/Cette mouche... » (citée par Chiss et al, 2012 : 65), les déterminants *la* et *cette* peuvent être utilisés lors de la reprise.

¹¹ Les pronoms *ELLE* et *LE* sont mis en italique et en lettres capitales par l'auteur.

Lorsque cette **anaphore nominale est infidèle**, il s'agit d'une reprise nominale mais cette fois avec un changement lexical comme nous le montre la phrase suivante : « Stéphane Mallarmé a renouvelé la poésie du XIX^{ème} siècle ; ce poète¹² a eu de nombreux disciples, dont Paul Valéry » (cité par Riegel et al., 2011 : 1038). La relation métonymique s'observe dans le mot *poète* qui est la particularité principale de l'auteur.

L'**anaphore** peut parfois être **pronominale** ; elle peut être **à représentation totale**, comme dans l'exemple : « Mon gendre adore les carottes râpées. Monsieur Alain adore ça », (N. Sarraute, *Le Planétarium*, cité par Riegel et al., 1994 : 613). Le pronom *ça* représente totalement le groupe nominal antécédent, qui est : *les carottes râpées*. Par ailleurs, dans cette phrase le groupe nominal *Monsieur Alain* représente *Mon gendre* ; l'anaphore peut également être la **représentation partielle**, comme dans l'exemple suivant : « Elle a acheté des pommes. Elle en a mangé plusieurs » (citée par Riegel et al., 2011 : 1036). Le mot-outil grammatical, le pronom *en* représente ici seulement une partie du groupe nominal *pommes*, qui est un nom général.

L'**anaphore** peut également être **adverbiale** : « Il est une contrée qui te ressemble, où tout est beau, riche, tranquille et honnête (...). C'est là qu'il faut aller vivre... ». Les adverbes de lieu *là* et *où* reprennent *une contrée*, localisation déjà mentionnée (Baudelaire, *L'invitation au voyage*, cité par Riegel et al., 2011 : 1041). Les mots-outils *là*, *où* et le mot général *contrée* indiquent le /lieu/.

La phrase suivante illustre un exemple pour l'**anaphore adjectivale** où la reprise est faite par le biais de l'adjectif *tel* ; « Le monde a abandonné le Rwanda. Tel est le sentiment de Kofi Annan » (Le Monde 25/05/94, cité par Riegel et al., 2011 : 1042), *Tel* reprend l'énoncé précédent *Le monde a abandonné le Rwanda*.

Dans l'anaphore **textuelle** ou **résomptive**, l'expression anaphorique résume ce qui a été dit dans l'énoncé précédent. Ainsi dans l'exemple : « L'envieux alla chez Zadig, qui se promenait dans ses jardins avec deux amis et une dame (...) à laquelle il disait souvent des choses galantes, sans autre intention que celle de les dire. La conversation roulait sur une guerre que le roi venait de terminer

¹² Dans ce chapitre 1.6., les termes sont soulignés par nous-même.

heureusement contre le prince d'Hyrcanie, son rival » (Voltaire, *Zadig*, cité par Riegel et al., 2011 : 1039). La conversation résume ici le contenu de la phrase précédente.

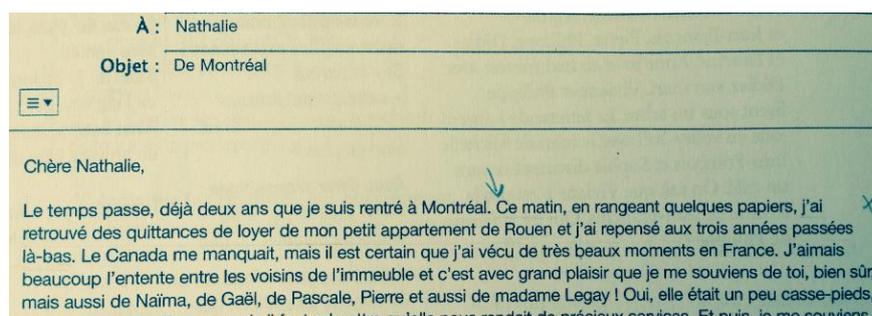
Parfois une expression anaphorique n'est pas dénotée explicitement par un terme antérieur. On parle alors d'**anaphore indirecte**. C'est le cas de l'**anaphore associative** et **collective**.

Dans la phrase « Il heurta un cycliste qui tournait sans prévenir. La pédale lui arracha le bas de son pantalon et lui lacéra la cheville » (citée par Riegel et al., 2011 : 1040), le mot *pédale* se réfère à *la bicyclette* par une relation métonymique et *la cheville* se réfère à *lui*, c'est-à-dire au *cycliste*. Une relation sémantique entre ces termes crée une métonymie par laquelle on désigne le tout par la partie. La *pédale* est, par métonymie, partie de la bicyclette (tout) et la *cheville* est partie du *tout* : *cycliste*. On parle ici d'anaphore associative.

Lorsqu'on observe une référence collective, il s'agit d'anaphore collective. Dans « A Paris, ils roulent comme des fous » (cité par Riegel et al., 2011 : 1031), *ils* représentent la *collectivité*, les conducteurs parisiens.

L'anaphore assure l'apprentissage d'une nouvelle forme d'expression et d'une nouvelle unité grammaticale.

Dans l'exemple du deuxième manuel p. 142 (document 2), « Ce matin (...), j'ai retrouvé des quittances de loyer de mon petit appartement de Rouen et j'ai repensé aux trois années passées là-bas », si on reprenait *Rouen* à la suite de la phrase ; « Ce matin (...), j'ai retrouvé des quittances de loyer de mon petit appartement de Rouen et j'ai repensé aux trois années passées là-bas [à Rouen] », la répétition serait d'ailleurs inutile et révélerait l'incompétence de l'apprenant.



Document 2

Tandis que l'utilisation de l'adverbe de lieu *là-bas*, rend la lecture plus simple et permet aussi à l'apprenant de diversifier son lexique et d'empêcher une incompétence linguistique.

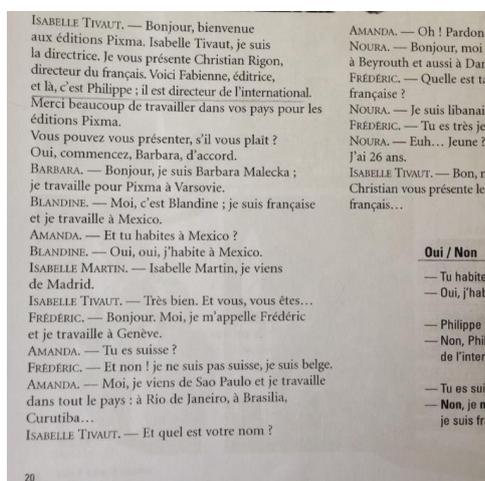
Si l'anaphore est la reprise, en général sans le répéter, d'un élément du contexte précédent, la cataphore est un procédé par lequel est annoncé par un substitut une partie du contexte à venir.

Cataphore. Lors de l'utilisation d'une cataphore, le terme anaphorique précède sa source. Dans l'exemple « Il faut admettre ce fait : la terre se réchauffe », le terme qui reprend : *ce fait* précède le terme repris : *la terre se réchauffe* (Chiss, Filliolet, Maingueneau, tome II, 2001 : 64).

Dans la phrase : « Je la connais, ta tante », la reprise de *la tante* effectuée avec *la*, vient en début de phrase (Chiss, Filliolet, Maingueneau, tome II, 2012 : 64).

Il est possible d'expliquer les types de cataphores par la ressemblance avec les différents types d'anaphores. Ayant constaté l'existence d'un parallélisme entre ces deux notions, nous nous contentons de citer ces deux exemples et nous développerons ce sujet dans le dernier chapitre sur les « anaphores et cataphores lexicales et sémantiques ».

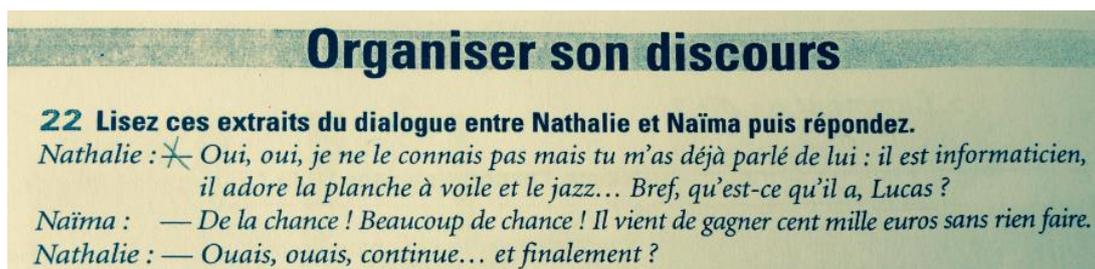
Les anaphores et cataphores permettent d'éviter les répétitions du même mot ou du groupe de mots dans un même énoncé. Comme cité dans le premier manuel à la page 20 (voir document 3) : « (...) et là, c'est Philippe ; il est directeur de l'international », répéter une deuxième fois dans la même phrase le prénom Philippe rendrait la lecture lourde.



Document 3

Ainsi, dans l'énoncé « (...) et là, c'est Philippe ; # [Philippe] est directeur de l'international », la répétition nominale ne permet pas une meilleure compréhension et elle n'est pas fondamentale.

Les cataphores servent à rechercher le mot remplacé et à réfléchir sur le discours à l'envers. Dans l'exemple suivant du deuxième manuel (p. 98, document 4) : « Oui, oui, je ne le connais pas mais tu m'as déjà parlé de lui : il est informaticien, il adore la planche à voile et le jazz... Bref, qu'est-ce qu'il a, Lucas ? ».



Organiser son discours

22 Lisez ces extraits du dialogue entre Nathalie et Naïma puis répondez.

Nathalie : ✕ Oui, oui, je ne le connais pas mais tu m'as déjà parlé de lui : il est informaticien, il adore la planche à voile et le jazz... Bref, qu'est-ce qu'il a, Lucas ?

Naïma : — De la chance ! Beaucoup de chance ! Il vient de gagner cent mille euros sans rien faire. !

Nathalie : — Ouais, ouais, continue... et finalement ?

Document 4

Parler de Lucas dès le début et le répéter chaque fois, rendraient l'énoncé lourd et nous empêcheraient la réflexion sur la personne dont on parle. Voici l'énoncé réécrit cette fois en remplaçant les cataphores *le, lui, il* par *Lucas*. « Oui, oui, je ne le connais pas [Lucas] mais tu m'as déjà parlé de lui [Lucas] : il [Lucas] est informaticien, il [Lucas] adore la planche à voile et le jazz... Bref, qu'est-ce qu'il [que Lucas] a, Lucas ? ». Nous constatons que la répétition de *Lucas* dans un même énoncé rend la lecture désagréable et qu'il est préférable de recourir à l'emploi des cataphores pour simplifier la lecture. La cataphore est en effet une stratégie d'expression qui peut montrer la maîtrise de la langue du locuteur - apprenant.

Paraphrase

Cuq présente la définition suivante dans son *Dictionnaire de didactique du français* : « La paraphrase est la reformulation d'un énoncé pour le rendre plus clair, plus précis dans la même situation » (2003 : 186-187). Il parle donc d'une *traduction intralinguistique*. En effet, dans l'enseignement d'une langue étrangère, la paraphrase tient une place importante pour comprendre le message émis et se faire comprendre. Pour que l'apprenant puisse facilement saisir un énoncé formulé par l'enseignant, ce dernier, au lieu de recourir à la traduction, devrait le reformuler avec d'autres termes, connus de l'apprenant, de façon à ce qu'il soit

bien compris par ce dernier. Paraphraser serait aussi un moyen efficace pour l'apprenant, pour redire ce qu'il a saisi en se servant de ses propres mots déjà acquis. L'objectif étant une bonne compréhension et un bon apprentissage de la langue, la paraphrase serait un procédé profitable aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant. Autrement dit, paraphraser permettrait l'usage de termes synonymes où un signifié qui est le contenu sémantique (ou concept) du signe linguistique¹³, d'après le *Larousse*, aboutirait à deux signifiants, qui sont les formes concrètes (image acoustique ou symboles graphiques) de ce signe, renvoyant arbitrairement à un concept, le signifié. Par exemple, comme cité dans les exemples ci-dessous, les termes « travail » et « boulot » sont deux signifiants synonymes renvoyant à un seul signifié.

D'après Neveu, il existe deux types de paraphrases ; la paraphrase linguistique et la paraphrase pragmatique. La paraphrase linguistique « peut être réalisée au moyen de certaines substitutions » et elle « repose sur une approche explicite du sens » (2005 : 77). Le sens est formulé clairement et sans ambiguïté. Par exemple, « Il a fini son travail » peut être paraphrasé par : « Il a terminé son travail » ; « Il a du travail » par : « Il a du boulot » ; « Il ne boit plus » par « Il a cessé de boire » ; « Des valises bloquent la porte » par « La porte est bloquée par des valises ».

Les manuels *Latitudes* font très souvent usage de ce type de paraphrases. Dans plusieurs exercices, il est demandé de réécrire la même phrase avec des tournures ou des mots différents. L'objectif est surtout de montrer à l'apprenant la richesse du vocabulaire de la langue et parfois la variation syntaxique comme nous venons de voir et d'assurer son apprentissage. Ces paraphrases permettent à l'apprenant, par le biais de la répétition et de la réécriture, un meilleur apprentissage des façons variées de dire le même contenu et de diversifier son expression.

Le deuxième type de paraphrase qui est la paraphrase pragmatique, qui quant à elle, repose sur une approche implicite du sens dans l'utilisation des énoncés. Le

¹³ Il s'agit d'une « unité linguistique constituée par l'association d'une forme sonore ou graphique (signifiant) et d'un contenu conceptuel (signifié) » (*Larousse informatisé*).

sens, cette fois-ci, n'est pas exprimé explicitement. Par exemple, « Il pleut » peut être paraphrasé linguistiquement par « La pluie tombe » et les paraphrases pragmatiques possibles selon les contextes « On ne sort pas », « Ferme la fenêtre », « Il faut rentrer le linge », « N'oublie pas de prendre ton parapluie ».

Ce type de paraphrases figure surtout dans le troisième manuel, destiné aux apprenants de niveau B1. Ils sont considérés avoir atteint un niveau où ils sont capables de comprendre les sous-entendus, les non-dits et les présuppositions. Ces apprenants sont dorénavant plus aptes à s'exprimer d'une façon différente selon la situation de communication.

Comme le fait observer F. Cicurel (1985 : 46), « Pour expliquer les termes inconnus des apprenants, l'enseignant peut avoir recours à plusieurs procédés tels que la paraphrase (...) ». En effet, nous pensons qu'en cas d'incompréhension de la part de l'interlocuteur et pour suppléer au manque de vocabulaire, on peut recourir à la paraphrase qui consiste à choisir d'autres mots ou d'autres formes syntaxiques de la langue cible pour que la communication soit réalisée et que le besoin soit exprimé.

Nous avons essayé de définir dans ce chapitre la répétition ainsi que certaines de ses différentes formes, les plus répandues, auxquelles nous avons recours le plus fréquemment dans la vie quotidienne mais aussi dans le milieu scolaire. Il en existe plusieurs autres qui sont plutôt des figures de style, sur lesquelles nous ne nous pencherons pas, car ils n'ont presque aucune occurrence dans les manuels étudiés. Cependant nous les citerons brièvement pour montrer leur existence.

Différentes formes de répétition

Il existe d'autres formes de répétition dont nous nous contenterons d'en donner qu'une simple définition, sans toutefois les traiter en détail car elles n'ont pas toujours, ou ont peu d'occurrences dans les manuels que nous avons analysés.

Nous avons repéré ces différents types de répétition lors de nos recherches documentaires, mais nous n'avons pas pu trouver suffisamment d'exemples dans les manuels *Latitudes*.

Répétitions continues, lassantes. Ces formes de répétition expriment une certaine lassitude dans le fait d'être répété, elles sont considérées comme « inutiles, dénuées de sens et qui manquent de cohérence ». Certaines sont en contradiction avec l'objectif de l'enseignement et ne sont pas utilisées dans le domaine de FLE. En effet, la répétition ne devrait pas être lassante dans l'apprentissage d'une langue, au contraire, elle devrait faciliter la compréhension et la mémorisation.

Par exemple les termes « *rabâchage* » et « *radotage* » sont deux termes synonymes qui signifient : ressasser, répéter sans cesse, de façon insistante ou discours répété sans suite et sans raison, qui manque d'incohérence.

Les termes suivants expriment également une répétition ennuyeuse, sans intérêt et désagréable. Or on préférerait que la répétition soit motivante, qu'elle rende agréable et intéressant l'apprentissage.

Rengaine : propos banals répétés souvent ou chanson que l'on entend très souvent.

Battologie : répétition stérile.

Datisme : répétition fastidieuse de synonymes pour exprimer une même idée.

Litanie : énumération longue et particulièrement ennuyeuse.

Périssologie : répétition par surabondance inutile.

Ressassement : répétition continue des mêmes choses.

Routine : Habitude mécanique, irréfléchie, et qui résulte d'une succession d'actions répétées sans cesse.

Réitération : fait de recommencer, refaire, renouveler, répéter.

Emploi répété d'un élément dans un texte écrit. Les formes de répétition ici sont en général des termes littéraires et plus particulièrement des termes métalinguistiques qui sont observés généralement dans le théâtre en vers (tragédie ou comédie), dans les fables, la poésie et la chanson.

Par exemple l'**allitération** est la répétition de consonnes au sein d'une phrase, l'**assonance** est la répétition de la même voyelle accentuée dans plusieurs vers. La **rime**, quant à elle, est la répétition d'un même son à la fin de deux vers.

Dans ces trois définitions, les termes « consonnes, voyelles et sons » sont des phonèmes. Il s'agit de la plus petite unité distinctive de la chaîne parlée, c'est-à-dire la plus petite unité de son capable de produire un changement de sens par commutation (exemple : lampe / rampe ; mon / ton / son), [l / r ; m / t / s] (<http://ww2.ac-poitiers.fr/>).

On peut citer des exemples concernant ces termes dans une chanson que l'on rencontre dans le premier manuel *Latitudes* (p. 138, document 5).

Et oui !

Tu m'as quitté donc tu es partie, eh oui !
 Tu es partie pour refaire ta vie, bah oui !
 Refaire ta vie sans moi, tant pis, eh, bah oui !
 Tu m'as quitté alors que tu m'avais promis...

Et je pensais que tu étais différent, eh nan !
 Je pensais que tu pensais autrement, bah nan !
 Je pensais qu'on avait du talent, eh, bah nan...
 Je pensais que tu avais des tripes, que tu m'aimais vraiment...

Tu vas tout quitter sans regrets, eh ouais !
 Tu vas partir à tout jamais, bah ouais !
 Tu vas t'en aller pour de vrai, eh, bah ouais !
 Tu pars et moi, je perds tout ce qu'il me fallait.

Je ne me ferai plus jamais d'illusion, ah non ?
 Et t'oublier de toutes façons, c'est non !
 Voir d'autres choses, d'autres horizons,
 nom de nom !
 Je voulais que tu sois ma moitié, ma passion...

On me dit : « Ça ira mieux demain », c'est bien !
 On me dit : « Ça passe mieux si tu tiens »,
 c'est bien !
 On me dit : « L'amour ça va, ça vient », et,
 c'est bien...

Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, tu reviens... (3)
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, on prend le train...
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, ce sera bien...
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, serre-moi bien !
 Tu n'es pas loin, dans une heure...

Les Ogres de Barback, 2007.




Document 5

Dans la première strophe de la chanson, on peut noter les assonances *i* et *a* :

« Tu m'as quitté donc tu es partie, eh oui !

Tu es partie pour refaire ta vie, bah oui !

Refaire ta vie sans moi, tant pis, eh, bah oui !

Tu m'as quitté alors que tu m'avais promis... ».

La répétition de la consonne **r** et **t** dans la troisième strophe de la chanson est un exemple d'allitération.

« Tu vas tout quitter sans regrets, eh ouais !

Tu vas partir à tout jamais, bah ouais !

Tu vas t'en aller pour de vrai, eh, bah ouais !

Tu pars et moi, je perds tout ce qu'il me fallait ».

Répétition d'un phonème, d'un rythme, d'un thème. Les formes de répétition citées dans cette partie, en lien avec les formes de répétition dont nous avons parlées ci-dessus, où il y a une répétition d'un phonème ou d'un rythme, apparaissent également dans les chansons ou poésies. La « **scie** » par exemple est définie comme étant un refrain de chanson composé pour être facilement retenu. Le « **refrain** » est l'ensemble des paroles sans cesse redites ou phrases qui sont répétées après chaque couplet d'une chanson.

Dans le domaine de l'enseignement, la scie et le refrain des chansons peuvent aider l'apprentissage, surtout pour les enfants et les débutants au début de leur apprentissage. D'après nos expériences, le vocabulaire repris de façon rythmique et mélodique facilite sa mémorisation. Par exemple, dans la comptine pour enfant « Tête, épaules et genoux, pieds », le refrain rend plus simple la mémorisation des termes répétés, ici s'agissant des parties du corps :

« Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds

Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds

Refrain :

J'ai deux yeux, deux oreilles, une bouche et un nez

Tête, épaules et genoux, pieds, genoux, pieds

Refrain »

La « cadence » est la succession de sons ou mouvements selon une rythmique régulière.

Dans notre exemple de la chanson tirée de *Latitudes 1*, cité plus haut, les allitérations et les rimes utilisées constituent une cadence, un rythme régulier à l'intérieur même de la chanson. Cette cadence assure l'harmonie et rend plus simple la mémorisation des termes dans lesquels on observe les allitérations, les assonances et les rimes.

L'« **écho** », en littérature, est un petit vers consistant dans la répétition de la dernière syllabe du vers précédent ; ou la poésie contenant de ces vers. Dans les *Latitudes*, à l'exception de quelques paroles de chanson, nous n'avons pas d'exemples de poésie.

Le « leitmotiv » est, quant à elle, une phrase, idée qui revient régulièrement, qui est mise en avant dans un texte plus ou moins long, dans un discours ou une conversation.

Redoublement ou réduplication. Ces deux termes parasynonymes de reprises sont définis par Mounin dans le *Dictionnaire de la Linguistique* de la façon suivante : « Répétition d'un mot entier, ou d'une voyelle, d'une syllabe formant un mot ». C'est aussi une « répétition d'une voyelle, d'une consonne ou d'une syllabe d'un mot au début de celui-ci (...) » (Mounin, 2006 : 284). Ainsi des onomatopées comme « coucou », « gnagnan », de certaines appellations hypocoristiques comme « chouchou », « loulou » (2006 : 284), peuvent nous donner une idée de ce que peut être un redoublement ou réduplication.

La réduplication ou le redoublement ont un rôle important dans le processus d'acquisition des structures dans le langage des enfants. Il est probable aussi que ces phonèmes acquis au tout début de leurs prises de parole facilitent leur expression. On observe que les enfants, attirés par le rythme et les routines, aiment eux-mêmes répéter : *caca, dodo, pipi*, qui sont des exemples typiques de mots nés par réduplication d'une syllabe. *Tchou tchou, bobo* sont également des mots qui ont une connotation liée à l'enfant. *Tchou tchou* pour imiter le bruit que produit le train, *bobo* pour dire qu'il s'est fait mal.

Il faut noter aussi que la réduplication a une valeur d'intensité. Ainsi dans les redoublements « très, très petit », « Allez, vite vite ! », « un pantalon vert, vert », les adverbes *très* et *vite* indiquent un degré élevé. Quant à l'adjectif *vert* répété à deux reprises, il intensifie la couleur verte pour lui donner le sens de vert frappant.

Le redoublement apparaît parfois sous forme de locution adverbiale comme *petit à petit* pour exprimer une progression, *mot à mot* pour dire au pied de la lettre.

Nous n'avons pas repéré une utilisation importante du redoublement dans *Latitudes*. Il est fort probable que les élaborateurs des manuels n'ont pas jugé utile qu'il ait un rôle important dans l'enseignement du FLE.

Pléonasme et tautologie. Le pléonasme, comme l'affirme Foulquié, dans le *Dictionnaire de la langue pédagogique*, « c'est dire plus qu'il ne faudrait » (1971 : 373). Selon lui, c'est la « répétition d'une idée qu'exprime déjà un autre mot, et par suite inutile ». Cette répétition pour lui, n'apporte rien de nouveau et elle est superflue comme dans les deux exemples suivants qu'il a cités : « Arrêt facultatif sur demande », « une virilité masculine ». Cependant, Foulquié indique que « cette répétition peut être voulue, en vue d'un certain effet à produire. Ex : Mais enfin je l'ai vu, vu de mes yeux, vous dis-je » (La Fontaine, *Fables*, IX, Le dépositaire infidèle, cité par Foulquié, 1971 : 373).

Quant à M. Pougeoise, dans le *Dictionnaire didactique de la langue française*, il nous livre la définition suivante : « Faute de langage qui consiste à employer dans une phrase des termes de même sens (donc redondants) ou à répéter une idée dans un énoncé : Sortir dehors. – Descendre en bas. – Je l'ai vu de mes yeux. – C'est trop exagéré. – Surprendre à l'improviste... » (1996 : 324-325).

Dans ces deux définitions, il est question d'une faute de langue dans laquelle une idée est reprise dans le même énoncé de façon inutile. Les monèmes (La plus petite unité linguistique qui a un contenu sémantique) *sortir*, *dehors*, /déplacer/, /extérieur/ ; *descendre*, *en bas*, /verticalité/ ; *vu*, *mes yeux*, /œil/ ; *trop*, *exagéré*, /plus/ ; *surprendre*, *à l'improviste*, /inattendu/ contiennent les mêmes sèmes¹⁴. Les mots qui contiennent les mêmes sèmes distinctifs (/verticalité/, /œil/...) sont donc utilisés ensemble.

¹⁴ Il s'agit « des traits sémantiques différentiels » (E. Öztokat, *Unité 10 – Lexicologie*, in Z. Kiran et al., 1993 : 93), qui sont des « éléments de contenu à valeur distinctive et qui marquent souvent des oppositions binaires : *car* et (*auto*) *bus* partagent les traits [moyen de locomotion], [collectif] et [grande dimension], mais s'opposent par les traits [milieu rural] / [milieu urbain] » (Riegel et al., 2011 : 923).

La tautologie serait un parasynonyme du pléonasme, qui consiste à répéter une idée déjà exprimée, soit en termes identiques (*ex : au jour d'aujourd'hui*), soit en termes équivalents (*ex : monter en haut*) (www.cnrtl.fr/).

Le pléonasme et la tautologie, considérés selon certains comme inutiles, voire comme un emploi incorrect de la langue, sont surtout utilisés dans le langage familier mais aussi dans le langage courant.

Préfixes *re-*, *r-* et *ré-*.

Définition. En français, l'utilisation du préfixe *re-* est fréquente. Il aide à former de nouveaux mots dont nous pensons qu'il lui donne uniquement le sens de répétition. Son utilisation est très répandue et commode. Nous essayerons de voir si ce préfixe n'a pas d'autre fonction ou s'il ne donne pas au mot un sens différent de l'ordinaire, autre qu'une *répétition*, une *reprise* ou une *relance*.

D'après le *Larousse*, un préfixe est défini comme un élément qui se place à l'initiale d'un mot et qui en modifie le sens (*ex: re-* dans *refaire*).

A partir d'un mot simple qui sert de base et que l'on appelle radical, on peut former de nouveaux mots à l'aide de préfixes et de suffixes (<http://www.francaisfacile.com/>). Les préfixes se placent devant le radical et ne changent pas la nature grammaticale des mots, contrairement au changement sémantique : par exemple le mot *ordinaire* est un adjectif, quand il prend le préfixe *extra-*, la nature grammaticale du nouveau mot *extraordinaire* n'a pas changé. Il reste toujours adjectif. Le verbe *voir* ne change pas de classe grammaticale quand il prend le préfixe *re-* (*revoir*). C'est toujours verbe. En revanche, ces deux nouveaux mots n'ont plus leur sens initial. *Ordinaire* signifie : « conforme à l'ordre normal, habituel des choses » (*Le Petit Robert*), le terme prend un autre sens avec le préfixe *extra-* : « qui n'est pas selon l'usage ordinaire, selon l'ordre commun » (*ibid.*). *Revoir* prend le sens de voir, regarder, examiner de nouveau avec le préfixe *re-*.

Quant aux suffixes, ils se placent derrière le radical et selon le suffixe, les mots peuvent changer de nature grammaticale et sémantique : *peur* est un nom et

peureux est un adjectif, mais dans l'exemple *rose* et *roseaie* sont tous les deux noms, mais les significations¹⁵ sont différentes.

Nous nous pencherons plus particulièrement sur l'analyse des préfixes *ré-*, *re-* ou *r-*, car ce sont ces préfixes qui nous font penser à la répétition. Nous essayerons de voir comment ils peuvent changer le sens du mot.

Utilisations. Devant une voyelle ou un *h* muet, on emploie *ré-* ou *r-* selon l'usage comme : ouvrir, rouvrir ; avaler, ravalier ; habiller, rhabiller. Cependant il existe quelques cas où les deux sont possibles : rouvrir, **ré**ouvrir.

Devant une consonne, on emploie le préfixe *re-* comme : commencer, **re**commencer ; faire, **re**faire.

Devant un *-s* suivi d'une voyelle, on emploie le préfixe *res-* afin de doubler le *-s* comme : sortir, **res**sortir.

Dans ce dernier exemple, le préfixe *res-* donne au mot le sens de « sortir à nouveau », mais aussi plusieurs autres sens comme « Sortir (d'un lieu) peu après y être entré. *Il est rentré chez lui vers 20h et n'est pas ressorti. Elle n'est pas ressortie de chez elle ;* Se dégager comme conclusion, conséquence, résulter : *Il ressort de nos discussions que... Que ressort-il de cette enquête ? ;* Apparaître, se manifester, en parlant de quelque chose qui était caché : *Une rancune qui ressort ; Être à nouveau publié, joué, représenté : Un vieux film de Charlot qui ressort sur nos écrans ; Être à nouveau tiré au hasard : Le rouge est ressorti trois fois de suite ;* Se détacher sur un fond, paraître par contraste : *Appuyer le dessin d'un élément pour qu'il ressorte mieux* » (*Le Petit Robert* et *Larousse informatisé*).

- surgir, **ress**urgir

Dans ce cas, le changement de sens est lié à la reprise. Le préfixe *res-* donne au mot le sens de réapparaître et de surgir de nouveau. Cet exemple fait partie des cas où les deux orthographe sont possibles : **res**urgir, **ress**urgir. Certains mots

¹⁵ **Signification** : « Ce qu'un signe signifie, c.-à-d. fait connaître. Les dictionnaires donnent la signification des mots » (Foulquié, 1971 : 440,441). D'après Mounin, « le sens se réfère à un énoncé particulier concret, explicité par le contexte et les circonstances. L'énoncé : *Donne-le-moi* [mis en italique par l'auteur] a toujours la même signification, mais son sens varie pour chaque énoncé, selon le lieu, le temps, les interlocuteurs, l'objet visé » (2006 : 297).

ne nécessitent pas de doubler le -s, on considère alors le s comme une consonne et on emploie le préfixe *re-* : saler, **resaler**.

Signification. D'après nos recherches, nous avons constaté que les préfixes *re-*, *ré-* et *r-* n'indiquent pas tous l'idée de *faire de nouveau*. Il existe effectivement beaucoup de verbes qui ont le sens de simple répétition ou répétition avec changement : racheter, rallumer, **ré**apprendre (ou **r**apprendre), **re**commencer, **ré**élire, **re**tomber. Cependant, certains verbes avec ces préfixes ont un sens bien différent (retour en arrière, retour au point de départ, retour à un état antérieur qui avait cessé), par exemple : **rac**compagner (accompagner quelqu'un qui rentre chez lui), **re**descendre (descendre après être monté), **re**partir (partir pour l'endroit d'où l'on vient), **ré**tablir (établir ce qui a été oublié ou changé), **ré**chauffer : chauffer (ce qui s'est refroidi). Le préfixe *re-* peut avoir également une valeur d'intensité : **re**chercher (chercher à découvrir, à retrouver).

Dans certains verbes, le sens du préfixe disparaît totalement pour laisser place à un sens nouveau ou bien la syllabe *re-* n'a pas la fonction de préfixe : **re**douter n'a plus le sens de douter, ou **re**garder n'a plus de lien avec le verbe garder. Et curieusement, dans le monème *répéter*, la première syllabe n'est plus un préfixe qui a le sens de redoublement ou d'intensité. Le verbe *péter* n'a aucune relation avec *répéter*. *Péter* ayant plusieurs sens en langage familier dont « éclater bruyamment, craquer subitement, échouer, casser » (*Larousse informatisé* et *Petit Robert*).

Notre thèse étant basée sur l'étude de la répétition dans l'enseignement du FLE, nous nous pencherons, dans le dernier chapitre, sur l'utilisation de ces préfixes qui indiquent la répétition et nous verrons comment les manuels *Latitudes* en ont fait usage.

Nous avons essayé, tout au long de ces deux premiers chapitres, de définir les différents types de répétition. Nous avons constaté qu'il existait une multitude de notions relatives à la répétition que l'on utilise sans toujours nous rendre compte de sa fonction et de son utilité. Nous travaillerons maintenant à analyser dans le chapitre suivant, quand et pourquoi nous avons recours à la répétition, quels sont leur impact dans l'enseignement de langues étrangères, avant d'entamer l'étude du manuel qui en fait son usage.

Chapitre 3

Fonctions de la répétition

Nous verrons dans ce chapitre le rôle de la répétition dans l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous étudierons d'abord la notion de *mémoire* et essayerons de comprendre comment la répétition peut favoriser la mémorisation mais aussi l'apprentissage d'une langue. Nous parlerons aussi de l'importance de faire acquérir des automatismes aux apprenants par le biais de la répétition.

Mémorisation

Pour commencer essayons de définir la mémoire avant d'aborder le rôle de la répétition dans la mémorisation.

Mémoire. C'est le philosophe allemand H. Ebbinghaus qui a introduit au XIX^{ème} siècle l'étude scientifique de la mémoire humaine. Ces recherches en sciences cognitives nous ont permis de mieux comprendre le fonctionnement et les limites de la mémoire humaine. « En psychologie cognitive, la mémoire est la capacité d'un individu ou d'un système à saisir l'information issue de l'environnement, à la conserver selon différentes modalités, puis à la recouvrer » (Cuq et al., 2003 : 163).

Selon les études, il ne suffit pas d'accumuler des connaissances, il faut aussi être capable de faire perdurer les acquis dans le temps, les utiliser et les transférer aux différents contextes et situations de communication quand c'est nécessaire, ce qui est une forme de répétition. La répétition est considérée comme un facteur puissant de la mémorisation. Sans répétition, nous retenons moins d'informations et ce que nous retenons ne dure qu'à peu près 30 secondes. Ce que la répétition mentale permet, c'est justement de faire passer ces éléments de cette mémoire à court terme vers la mémoire à long terme où ils peuvent être stockés pendant des mois, voire des années (<http://lecerveau.mcgill.ca/>). Même si la répétition n'est pas le facteur majeur de la mémorisation, nous nous pencherons dans ce chapitre sur son importance dans le processus de mémorisation et d'apprentissage. En effet, la mémorisation et l'apprentissage semblent interdépendants. Il faut donc mémoriser pour apprendre et apprendre pour mémoriser. Effectivement, afin de stocker des connaissances à plus ou moins long terme, il est nécessaire de consolider les apprentissages. Comme précisé dans le *Dictionnaire de didactique*

du français de Cuq et al. (2003 : 53), selon la théorie de constructivisme, l'individu ne possédant aucune capacité à la naissance, il développera des compétences progressivement sous l'effet de l'hérédité, de l'environnement et de l'éducation. D'après le courant de pensée cognitif, le cerveau humain utilise ce qui a déjà été appris et mémorisé afin d'acquérir de nouvelles connaissances comme le langage.

Mémorisation. D'après une animation pédagogique réalisée à l'Académie de Lyon en juin 2009, sur comment développer les capacités de mémorisation des élèves (<http://www2.ac-lyon.fr/>), plusieurs pistes sont proposées aux apprenants pour faciliter la mémorisation. Il conviendrait, selon cette présentation, de respecter certains principes pour une bonne mémorisation à long terme. L'utilisation de l'écrit serait un des principes à retenir. Passer par l'écrit permettrait à l'apprenant de visualiser ses acquis et l'aiderait à les faire perdurer dans le temps. L'apprentissage d'une façon régulière sans surcharger la mémoire, apparaît comme un autre principe proposé dans la présentation. Dans un processus d'apprentissage, travailler un peu chaque jour déclencherait moins de fatigue et de lassitude et favoriserait une meilleure mémorisation. Recourir à des images mentales, autrement dit, se représenter mentalement des images concrètes, organiser dans la durée les étapes successives de la mise en mémoire font partie des pistes fournies pour fixer les apprentissages. Il revient en effet à l'apprenant lui-même de connaître son propre rythme d'apprentissage et de déterminer un plan de travail individuel favorisant la mémorisation.

Inciter l'apprenant à rappeler les connaissances déjà acquises au début du cours, et à élaborer une synthèse à l'issue, lui montrer l'intérêt de ce qui est à retenir, lui faire soigner son écrit pour qu'il soit facile à lire et à retenir, fixer ses apprentissages à la maison en travaillant un peu chaque jour, sont les quelques autres outils fournis dans cette étude pour faire développer les capacités de mémorisation de l'apprenant.

Rôle de la répétition dans la mémorisation. Nous nous sommes interrogés sur les différentes méthodes de mémorisation existantes pour une meilleure appropriation des savoirs et en particulier la fonction de la répétition dans ce processus. Différentes recherches nous ont permis de constater qu'il en existe plusieurs.

La mémoire fonctionnant aussi par la répétition, répéter plusieurs fois sous la forme orale et écrite les éléments à mémoriser, serait un excellent moyen d'enregistrer les informations. La forme écrite est plus efficace pour certains.

Selon une étude de l'Académie de Nancy, la méthode d'enfichage est conseillée. Il s'agit de tenir à jour un cahier ou un fichier personnel, dans lequel il ne faudra écrire que les informations importantes et les notions de base à retenir, de manière à pouvoir les consulter régulièrement lorsqu'on en sent le besoin, et pour les graver dans notre mémoire à long terme.

Multiplier et utiliser fréquemment les supports d'apprentissage permettraient également d'impacter la mémoire de façon plus pédagogique, tout en sachant que chaque support a un rôle important pour la mémoire. C'est la raison pour laquelle les enseignants reprennent sans cesse les mêmes contenus avec d'autres termes, d'autres exemples, d'autres supports (visuels, auditifs, expérimentaux ou kinesthésiques), afin d'aider les élèves à mieux mémoriser. Ainsi, il est important d'enseigner, par exemple des mots, sous la forme la plus riche possible, en utilisant l'*audiovisuelle*, pour que l'apprenant connaisse à la fois la prononciation (grâce à l'utilisation de sa mémoire auditive), l'orthographe (sa mémoire visuelle) et qu'il puisse aussi établir la relation entre la suite linguistique et le référent.

Un apprenant à dominante expérimentale ou kinesthésique est performant dans les activités physiques, il a besoin de manipuler et il agit intuitivement. « La mémoire kinesthésique concerne toutes les perceptions par le toucher. Il est parfois question de **mémoire tactile**. La peau est alors considérée comme un **capteur** qui est sensible à toutes les variations de l'environnement. Que ce soit la température, la texture ou les vibrations. Chaque changement perçu par la peau est mémorisé. En plus des sensations tactiles, cette mémoire est fortement influencée par les **émotions**¹⁶ (...) » (<http://tout-sur-la-memoire.com/>).

Selon un autre point de vue, comme l'indique Ebbinghaus, le meilleur moyen de retenir une liste de vocabulaire par exemple, est d'espacer l'apprentissage et non de la répéter infiniment à la première occasion (cité par Bogaards, 1994 : 91).

¹⁶ Les termes sont mis en gras par l'auteur.

D'après lui, il faudrait reprendre la liste à plusieurs reprises dans le temps pour une meilleure mémorisation. Cette méthode vise à réactiver la mémoire à intervalles réguliers, en prenant par exemple le temps de revoir le cours chaque soir, puis le reprendre quelques jours plus tard.

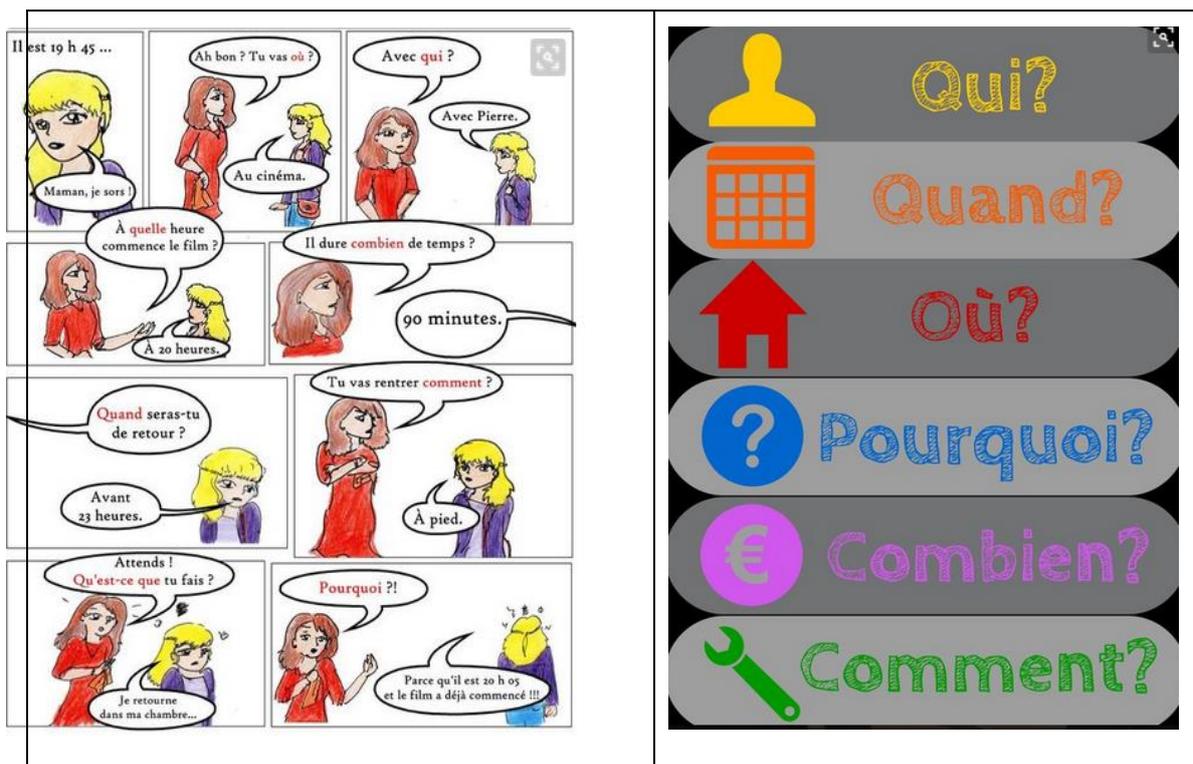
Une autre stratégie de mémorisation serait la subvocalisation. Ceci consiste en la répétition à voix basse de l'apprenant qui souhaite se souvenir de ce qu'il vient d'entendre (Courtyllon, 2003 : 61). Afin « d'ancrer certaines phrases utiles dans la mémoire et d'encourager la fluidité de la parole » (Courtyllon, 2003 : 62), plusieurs exercices de répétition peuvent être donnés en classe. À l'oral, on peut demander à l'élève de rejouer un dialogue qu'il a écouté plusieurs fois, en se faisant aider par ses camarades lors d'un oubli. À l'écrit, on peut favoriser « la mémorisation par répétition, en utilisant des questions de compréhension très simples, dont la réponse se trouve dans le texte lui-même » (Courtyllon, 2003 : 61, 62).

Permettre à l'apprenant de corriger un exercice de dictée peut lui donner l'occasion de « visualiser son erreur, de réfléchir et donc de mieux mémoriser l'usage de la langue écrite » (Desmons et al., 2005 : 65). La dictée représente ici l'exercice de répétition, car elle consiste à dicter un texte à retranscrire, en vue d'apprendre l'orthographe. Comme nous l'avons déjà indiqué, l'écrit est souvent considéré comme le moyen le plus efficace pour un bon apprentissage. Le côté visuel de l'apprenant entre en jeu et la reprise par écrit de ce qui est dit oralement favoriserait la mémorisation. Ainsi, voir la retranscription des mots à l'écrit permettrait à l'apprenant de mieux apprendre.

L'utilisation de cartes images (flash-cards) est aussi une technique qui peut aider à la mémorisation. Il s'agit d'une carte portant un mot, une image, utilisée dans l'enseignement comme aide à l'apprentissage. Pour une meilleure efficacité, il serait préférable que l'image puisse être complétée par un texte approprié.

La répétition serait dans ce cas, la réutilisation ou le recours fréquent à ces cartes confectionnées, pour accélérer et faciliter le processus de mémorisation. Ce recours peut se faire de diverses manières : on peut les consulter pour réviser quand et où on veut, on peut réviser à plusieurs, on peut se tester régulièrement. Le recours à ces cartes peut se faire aussi bien en classe par l'enseignant que par l'apprenant lui-même pendant ses révisions. L'enseignant pourrait se servir

d'affichages de ces images sur les murs de la classe, pour une visualisation des apprenants. Celle-ci favoriserait la mémorisation des mots et des tournures apprises. Pour simplifier le travail, il existe plusieurs logiciels informatiques dédiés à la confection de ces cartes dont on peut se servir. Nous avons exploité deux outils de travail en ligne, *Pinterest* (www.pinterest.com) (schéma 1) et *Islcollective* (www.islcollective.com) (schéma 2). Ces deux sites permettent d'accéder à des planches et à des banques d'images en ligne en fonction de nos intérêts personnels, de les grouper par thème et créer nos propres ressources. Le site *Pinterest* est aussi un réseau social qui permet le partage de toutes données selon nos projets et nos centres d'intérêts. *Islcollective*, quant à lui, est un service en ligne permettant aux enseignants de langues du monde entier de télécharger gratuitement leurs fiches pédagogiques afin de les partager avec d'autres enseignants. En voici quelques exemples :



Source: <https://tr.pinterest.com>

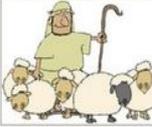
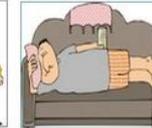
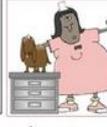
Schéma 1

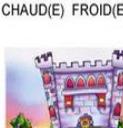
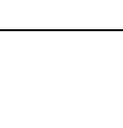
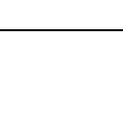
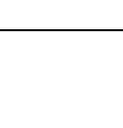
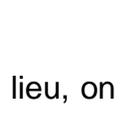
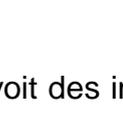
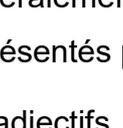
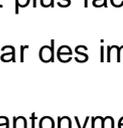
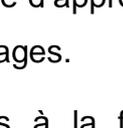
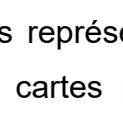
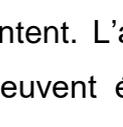
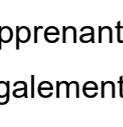
Cartes-images sur l'Interrogation

Ces cartes servent à travailler les mots de l'interrogation. Dans le premier cas, il s'agit d'un dialogue entre une mère et sa fille, sous forme de question / réponse.

Visualiser les réponses aux questions en utilisant différents types de mots interrogatifs (où, qui, quelle, combien, quand, comment, qu'est-ce que, pourquoi ?) assure une meilleure mémorisation des formules interrogatives ainsi que leurs réponses.

Dans le deuxième exemple (schéma 2), les dessins au début de chaque mot interrogatif peut favoriser la mémorisation de ces mots.

 <p>Au dessus des nuages</p>				 <p>Parmi les moutons</p>				 <p>À l'arrêt du bus</p>			
 <p>Derrière les arbustes</p>				 <p>Entre les parents</p>				 <p>Sur le canapé</p>			
 <p>Dans la corbeille</p>		 <p>Autour de l'arbre</p>		 <p>À gauche</p>		 <p>À droite</p>					
 <p>Devant le miroir</p>		 <p>Près de la porte</p>		 <p>À côté de l'un de l'autre</p>		 <p>Sous l'arbre</p>					

adjectifs					
 <p>JEUNE</p>		 <p>VIEUX</p>		 <p>GROS(SE) MAIGRE</p>	
 <p>VIEILLE</p>		 <p>MAIGRE</p>		 <p>VIEUX</p>	
 <p>NEUF</p>		 <p>USÉ</p>		 <p>SALE</p>	
 <p>CHAUD(E)</p>		 <p>FROID(E)</p>		 <p>MOUILLÉ(E)</p>	
 <p>SÈCHE</p>		 <p>PROPRE</p>		 <p>PETIT(E)</p>	
 <p>GRAND(E)</p>		 <p>CONTENT(E)</p>		 <p>TRISTE</p>	
 <p>LONG</p>		 <p>COURT(E)</p>		 <p>RICHE</p>	
 <p>PAUVRE</p>		 <p>BEAU</p>		 <p>LAID(E)</p>	
 <p>OBSCUR(E)</p>		 <p>CLAIR(E)</p>		 <p>BELLE</p>	

Source : <https://fr.islcollective.com/>

Schéma 2

Cartes-images sur les Adjectifs

Dans le premier exemple sur les prépositions de lieu, on voit des images qui sont complétées par le mot qui les désigne. Il est généralement plus facile d'apprendre et de retenir des mots lorsque ces mots sont représentés par des images.

La deuxième carte permet de travailler les adjectifs antonymes à la forme masculine et féminine grâce aux images qui les représentent. L'apprenant peut donc mémoriser deux adjectifs à la fois. Ces cartes peuvent également être

préparées de manière à disposer les mots sur le dos des cartes pour pouvoir travailler le vocabulaire.

On a rencontré dans le premier manuel de *Latitudes* un exemple d'images complétées par les mots qui les désignent, à la page 31 (document 6).

3 Lisez le tableau *Faire du, de la, de l'* puis complétez.

Elle/Il fait...

 le tennis	.....		.....
 la natation	.....		.....
 le ski	.....		.....

Faire du, de la, de l'
Je fais du sport.
Elle fait de la natation.
Il fait de l'escalade.

Document 6

Il s'agit d'un exercice (3) où il faut compléter en utilisant la bonne préposition avec l'activité sportive représentée sur les photos (par exemple : *elle fait de la natation, il fait de l'escalade*). Ces images et les mots les désignant en bas de celles-ci, aident les apprenants à visualiser l'action réalisée par la personne de l'image. Les mots comme *la natation* et *l'escalade*, s'ils ne sont pas connus des apprenants, sont acquis grâce à ces images et ces mots qui les désignent.

Dans le deuxième manuel, à la page 119, dans l'exercice 3 (document 7), il est demandé d'associer un mot à une photo sur le vocabulaire de la banque.

3 Associez un mot à une photo.
une carte bancaire - un relevé de compte - une opération - un chèque - une agence bancaire



Document 7

Dans *Latitudes* 3, p. 58, les deux photos de l'article (document 8) désignent les types de soins (le shiatsu et la réflexologie) dont il est question dans le texte de l'article et dans l'exercice qui fait suite à l'article. Toujours dans le même manuel, p. 117, la photo de deux enfants (document 9) en présence d'une personne âgée, et la photo d'une jeune fille (document 10) parlant avec une dame âgée (p. 106), représentent bien la solidarité entre les générations, sujet traité dans l'unité. Les exercices à partir de ces photos sont des questions relatives au thème abordé, représenté par des photos appropriées.

NOS SOINS PRÉFÉRÉS

LE SHIATSU



d'épingle... En fait, cela ne fait pas du tout mal ! Je me suis sentie vite détendue, j'ai même failli m'endormir. Le mieux-être s'est prolongé pendant toute la journée et je me suis endormie plus facilement que d'habitude.»

LA RÉFLEXOLOGIE



Littéralement « pression du doigt » ou « pression du pouce » en japonais, le shiatsu est l'art de soigner par le massage. Le praticien modifie la circulation énergétique du patient en pressant certaines parties du corps. [...] Après un massage, on se sent plus léger, plus calme, comme revitalisé.

ÉLISE, 30 ANS : « Au début, cela surprend puisque le shiatsu se pratique essentiellement par des pressions successives sur des points précis. Rien à voir avec l'idée qu'on se fait d'un massage... Par moments, cela fait même un peu mal, mais c'est très relaxant. »

L'ACUPUNCTURE

Le médecin pose des aiguilles sur des points très précis, le long des méridiens du corps, pour rééquilibrer l'énergie.

DOMINIQUE, 54 ANS : « Je suis très douillette et j'étais terrorisée à l'idée d'être transformée en pelote

Tous nos organes seraient représentés dans nos pieds, nos mains, notre ventre et nos oreilles. En stimulant des points précis sur les pieds en cas de réflexologie plantaire, mais aussi sur les paumes et le ventre, le réflexologue soulage les tensions et stimule les organes fatigués.

CAROLE, 43 ANS : « J'avais des maux de tête et des problèmes de transit. Le masseur a effectué des petites pressions du pouce sur la voûte plantaire. C'était un peu douloureux, mais d'après lui, le signe qu'il avait touché l'organe déficient qui allait se rééquilibrer. Dans les heures qui ont suivi, ma tête et mes intestins étaient "libérés". »

Prima, 07/2008

Document 8

Belgique

Doc 2

**L'habitat kangourou
ou comment réactiver la solidarité
entre les générations**



Alternative aux maisons de repos et aux difficultés de continuer à vivre seul(e) chez soi passé un certain âge ou après une maladie, l'habitat kangourou peut prendre différentes formes. Il peut s'agir de « la cohabitation : entre une famille et une personne âgée, cette dernière occupant une partie de la maison – généralement le rez-de-chaussée – tandis que le ménage occupe le reste de l'habitation. Cette formule d'habitat permet aux personnes âgées de mieux vivre chez elles grâce à un voisinage bienveillant. » [...] L'habitat kangourou de Dar Al Amal à

Document 9

L'aide à la personne

L'été arrive et vous êtes en quête d'un petit boulot ? Que ce soit à temps plein ou à temps partiel, les services à la personne sont la solution qu'il vous faut ! Avec 6 millions de ménages français qui seraient aujourd'hui demandeurs de services à la personne, pourquoi ne pas sauter sur l'occasion ?



Comme tous les ans, vous êtes en quête d'un job d'été de vos rêves ou du moins de celui qui vous permettra de gagner un peu d'argent ? Le secteur des services à la personne est idéal pour vous et vous offre la possibilité de faire ce que vous aimez tout en conservant une grande liberté. En effet, ce secteur comprenant bon nombre de

dois dire que ce sont généralement des jobs agréables à faire et l'on noue des liens affectifs avec les familles, ce qui me change des autres jobs que j'ai eus avant ! »

Document 10

Ce type d'exercices visant la capacité visuelle des apprenants peut aider à l'acquisition et à la mémorisation des mots.

Nous pensons que ces images permettent la reprise et la révision de ce qui est appris. Elles sont aussi des outils qui complètent l'apprentissage.

On peut également faciliter la mémorisation avec une activité qui est la prise de note. Les notes prises étant la transcription de ce qui est dit oralement, écrire permet une visualisation graphique et peut aider à la mémorisation chez certains, surtout chez les adultes.

Et enfin, l'enseignement / apprentissage de la phonétique en particulier, est plus efficace lorsque l'apprenant a l'occasion de travailler individuellement dans une cabine séparée, où « il apprend à s'écouter, si possible à repérer lui-même ses erreurs et à s'auto-corriger » (Desmons et al., 2005 : 40). Il peut répéter autant de fois qu'il désire, sans être observé par les autres apprenants.

Dans les cas où l'apprenant n'a pas accès à un laboratoire de langues, la répétition individuelle dans la classe à haute voix favorise tout aussi la mémorisation. En évitant de faire « une répétition collective », l'enseignant peut facilement entendre « les apprenants qui ont des difficultés de prononciation » (Desmons et al., 2005 : 80) et peut corriger immédiatement en cas d'erreur. Cependant, dans cette situation, il serait préférable que l'effectif de la classe soit peu nombreux.

Apprentissage

Parmi d'autres, deux questions relatives à l'apprentissage concernent notre sujet : Comment la répétition peut-elle aider à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Quelles sont les méthodes utilisées pour rendre plus efficace cet apprentissage ?

La répétition favorise l'apprentissage. L'enseignant peut opter parfois pour la méthode de répétition pour inciter l'apprenant à prendre la parole d'une part et s'auto-corriger d'autre part.

R. Benamar, dans son article publié dans le numéro 8 de *Synergies Algérie* (2009 : 63-75), donne l'exemple suivant : « L'enseignant autorise un apprenant à prendre la parole. Ce dernier prend la parole en faisant une erreur. (...) »

l'enseignant s'appuie sur la stratégie de la répétition en lui demandant de répéter (...). L'utilisation de cette stratégie a pour but de montrer l'erreur à l'élève mais aussi à l'ensemble de la classe » (gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf). Ainsi :

Enseignant : oui (geste en direction de l'apprenant)

Apprenant : en Liban

Enseignant : oui répète

Apprenant : en Liban

Enseignant : AU Liban

L'enseignant ayant repéré l'erreur de l'élève, l'incite à répéter pour que celui-ci et la classe puissent eux-mêmes remarquer l'erreur et corriger de suite. L'enseignant doit ensuite faire répéter à l'apprenant la réponse correcte et s'il en a la possibilité, l'écrire au tableau pour bien montrer la formule juste. Il ne faut en aucun cas écrire les erreurs pour éviter une fossilisation éventuelle.

Par ailleurs, comme l'indique Desmons et al. (2005 : 80), la répétition individuelle à haute voix permet à l'enseignant d'entendre les apprenants qui ont des difficultés de prononciation. L'enseignant évite une répétition collective et en cas d'erreur de l'apprenant qui répète, l'enseignant corrige immédiatement en lui faisant découvrir son erreur. Cette répétition individuelle ne permet pas seulement de remédier aux difficultés de prononciation, mais aussi à mieux entendre toutes les erreurs commises par l'apprenant, que ce soit d'ordre grammatical, syntaxique, lexical ou sémantique et le corriger de suite.

D'autre part, Cyr, dans son ouvrage *Les stratégies d'apprentissage* (1998 : 30-33), a classifié ces stratégies d'apprentissage sous forme de plusieurs tableaux. Nous nous pencherons sur la classification d'Oxford (1990) qui est considérée comme la plus exhaustive et la plus reconnue (tableau 1). Cette classification fait usage de la répétition sous divers aspects, sans laquelle l'apprentissage ne pourrait être réussi. Cette classification reprend les termes du chercheur Rubin : *directes vs indirectes* et ceux d'O'Malley et coll. : *cognitives, métacognitives et socio-affectives*.

Oxford définit les stratégies d'apprentissage de la manière suivante : « des procédures utilisées par les apprenants pour améliorer leur apprentissage » et, plus loin, « des outils pour une implication active et autonome » (cité par Cyr, 1998 : 30-31).

Dans sa propre classification, Oxford distingue deux stratégies : directes et indirectes, tout comme Rubin. Les stratégies directes impliquent la manipulation directe de la langue cible et sont censées améliorer directement l'acquisition de la langue. Les stratégies indirectes entourent, encadrent ou soutiennent l'apprentissage. Il s'agit des stratégies métacognitives qui nécessitent de centrer, planifier, aménager et évaluer ses apprentissages ; des stratégies affectives qui nécessitent de diminuer son anxiété, s'autocorriger et prendre son pouls émotif et des stratégies sociales qui nécessitent de poser des questions, de coopérer avec les autres et de cultiver l'empathie.

Nous nous contenterons d'analyser les stratégies directes, car elles nécessitent l'utilisation de la répétition dans l'acquisition d'une langue.

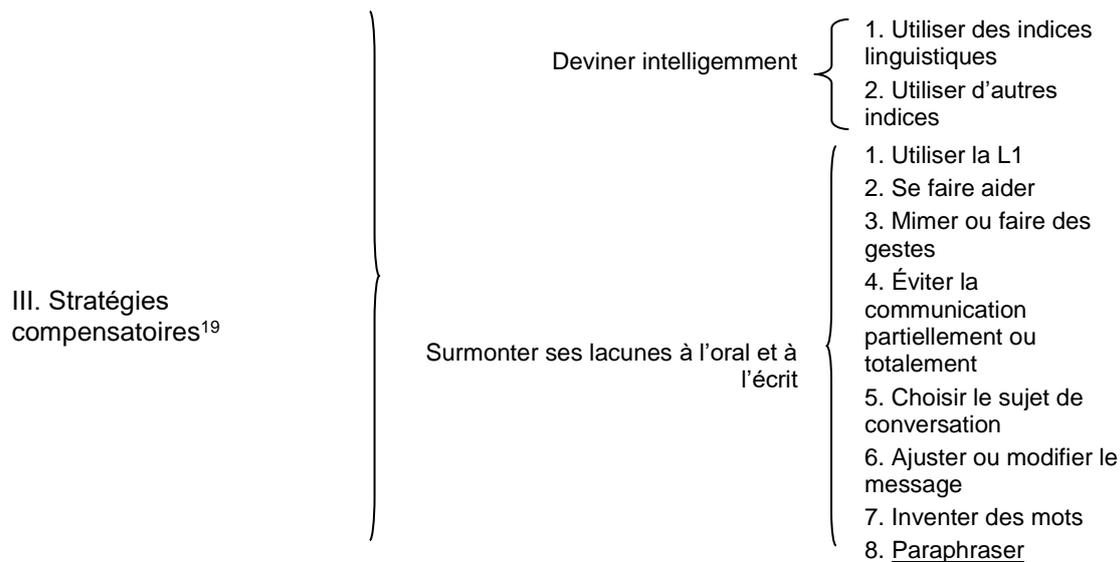
Tableau 1

Classification d'Oxford des Stratégies d'Apprentissage

Les Stratégies Directes		
I. Stratégies mnémoniques ¹⁷	Créer des liens mentaux	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Regrouper</u> / classier 2. Associer / élaborer 3. Contextualiser
	Utiliser des images et des sons	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliser des images 2. Établir un champ sémantique 3. Utiliser des mots clés 4. Représenter des sons en mémoire
	Bien <u>réviser</u>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Réviser</u> à intervalles réguliers
	Utiliser des actions	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Reproduire</u> physiquement une action ou la relier à une sensation physique 2. Utiliser des techniques mécaniques
II. Stratégies cognitives ¹⁸	Pratiquer la langue	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Répéter</u> 2. Pratiquer en classe de langue les sons et les graphies 3. <u>Reconnaître</u> et utiliser des formules et <i>patterns</i> 4. <u>Recombinaison</u> 5. Pratiquer la langue en situation authentique
	Recevoir et émettre des messages	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comprendre rapidement 2. Utiliser des ressources pour émettre et recevoir des messages
	Analyser et raisonner	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reasonner / déduire 2. Analyser des expressions 3. Comparer avec les langues connues 4. Traduire 5. Transférer
	Créer des structures	<ol style="list-style-type: none"> 1. Prendre des notes 2. Résumer 3. Souligner

¹⁷ Qui a rapport à la mémoire, qui sert à aider la mémoire (*Petit Robert*).

¹⁸ Qui concerne la connaissance, les processus mentaux en œuvre dans son acquisition (*Petit Robert*).



(Source: Oxford 1990: 16-21, cité par Cyr, *Les stratégies d'apprentissage* (1998 : 30-33).

Les termes soulignés par nous-mêmes dans le tableau (regrouper, réviser, reproduire, répéter, reconnaître, recombinaison, paraphraser), nous démontrent l'importance de la répétition dans le processus de l'apprentissage. On ne peut apprendre une leçon sans la *réviser* ; il est en effet nécessaire de la *revoir*, *relire*, *reprendre* régulièrement pour que l'apprentissage puisse être efficace. Travailler une nouvelle fois les notions récemment apprises, les visualiser à nouveau en se représentant mentalement cette leçon mèneront à bien l'apprentissage et la (re)mémorisation de la langue enseignée. Comme l'indique Cyr, « Le but (...), est de surapprendre, de se familiariser à tel point avec la matière que sa récupération devient naturelle et automatique » (1998 : 49-50). L'auteur parle de *surapprendre* pour désigner la révision qui permet à l'apprenant de continuer à apprendre, après le stade d'apprentissage où plus aucun progrès n'est observable (<http://dictionnaire.cordial-enligne.fr/>). *Reproduire* physiquement une action est le recours aux gestes de différentes actions écrites. C'est, en d'autres mots, reprendre, répéter l'écrit avec des gestes ou des mises en situation. L'apprenant placé dans une situation où il est amené à découvrir comment résoudre un problème en puisant dans ses connaissances ou en essayant différentes

¹⁹ Qui contrebalance, équilibre un effet par un autre, neutralise un inconvénient, un préjudice par un avantage, un dédommagement (Larousse informatisé).

approches, a la possibilité, grâce à cette activité, d'améliorer ses compétences et d'aider à son propre apprentissage.

Dans tous les cas, on constate que la répétition est un moyen efficace qui favorise l'apprentissage, surtout dans une langue étrangère.

La variation des méthodes pédagogiques facilite l'apprentissage.

Varié les méthodes pédagogiques, qui prennent comme outil la répétition, consisterait à reprendre par exemple un même thème enseigné, sous divers aspects pédagogiques. Un enseignant qui se sert de plusieurs méthodes et qui les harmonise pour enseigner un même sujet, aura la possibilité d'atteindre plus d'apprenants, par la voie de ses différentes façons d'enseigner. Un apprenant n'ayant pas acquis un sujet pourrait mieux l'apprendre si l'enseignant opte pour une méthode qui convient plus à ce dernier. Il serait intéressant en premier lieu de bien connaître son apprenant et utiliser là ou les méthode(s) adéquate(s) à cet apprenant pour favoriser l'apprentissage et la mémorisation.

Howard Gardner, Professeur en cognition, dans son ouvrage intitulé « *Frames of Mind : the Theory of Multiple Intelligence* » (*Les formes de l'intelligence*), introduit une nouvelle façon de comprendre l'intelligence des enfants en échec scolaire aux États-Unis et il a exploré 8 formes d'intelligences qui sont représentées de la façon suivante (schéma 3) :

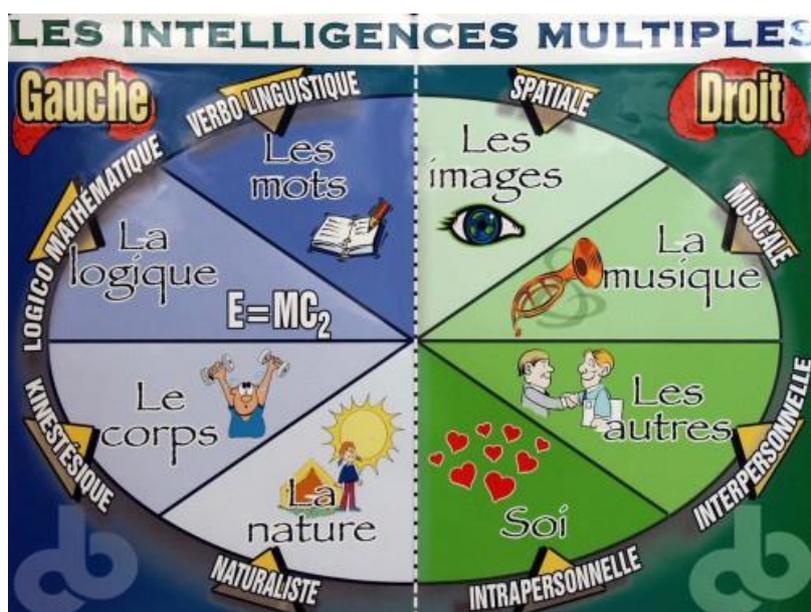


Schéma 3

Les formes de l'intelligence de Gardner

D'une part, il met en évidence le fait que dans l'éducation ou dans le système scolaire, deux intelligences sont le plus fréquemment sollicitées : l'intelligence verbo-linguistique et l'intelligence logico-mathématique (...)

D'autre part, il rejoint l'idée selon laquelle en cours de vie, nous exploitons différemment toutes ces intelligences et qu'il n'est jamais trop tard pour apprendre (...) (<http://www.pedagoform-formation-professionnelle.com/article-les-intelligences-multiples-87466731.html>).

Pour un meilleur apprentissage, les huit formes d'intelligences peuvent être exploitées en créant des situations d'apprentissage multiples. Chaque apprenant pourra ainsi utiliser sa ou ses intelligences correspondante(s) pour réussir son processus d'apprentissage.

Aujourd'hui on considère que chaque apprenant a sa propre forme d'apprentissage, son propre style d'apprentissage²⁰. Connaître le style d'apprentissage de l'apprenant peut faciliter la tâche de l'enseignant. Adopter une pédagogie différenciée permettrait à l'enseignant de tenir compte des particularités de ses apprenants, de leur capacité, leurs compétences, leurs savoir-faire, leur besoin et de mettre en place les méthodes et outils nécessaires pour chacun des apprenants afin d'atteindre ses objectifs d'apprentissage. Selon H. Przesmycki, on parle de pédagogie différenciée pour désigner une pédagogie qui « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation (...) » (2004 : 10). Pour un meilleur apprentissage, l'enseignant ne devrait pas hésiter à recourir à une organisation diversifiée des processus d'enseignement.

Les apprenants qui utilisent l'intelligence verbo-linguistique, par exemple, sont plus performants dans le maniement des mots. La lecture d'un texte peut permettre de reconnaître ces types d'apprenants et de savoir quels procédés d'enseignement utiliser pour ces derniers.

Les apprenants qui utilisent l'intelligence interpersonnelle sont plus à l'aise dans la communication avec les autres. L'animation d'un débat pourra nous donner des informations sur l'apprenant qui possède cette intelligence. Cet apprenant sera

²⁰ Le style d'apprentissage est « le mode préféré d'apprentissage de l'individu, sa façon globale d'approcher une tâche d'apprentissage » (Cyr, 1998 : 83).

donc plus performant dans les exercices qui nécessitent la communication avec les autres.

Pour les apprenants qui utilisent l'intelligence visio-spatiale, les images occupent une place importante dans leur processus d'apprentissage. Après avoir repéré ce type d'apprenant, il serait plus efficace de faire usage de beaucoup de supports visuels comme moyen pédagogique, pour un meilleur apprentissage par ce type d'apprenant.

Il est important pour un enseignant de connaître son apprenant, de façon à faire usage harmonieusement de méthodes diverses pour l'enseignement d'un même sujet. Cet enseignant ne devrait pas hésiter à reprendre le même thème, à répéter autant qu'il faut le sujet travaillé, mais en utilisant les méthodes et les formes de travail qui conviennent le plus pour chacun de ses apprenants, pour que l'apprentissage puisse être réussi. La répétition apparaît ici plus dans la reprise du sujet que dans la méthode d'enseignement. Par le biais de cette progression²¹ « en spirale » ou « spiralaire » qui nécessite des retours en arrière par l'enseignant, l'apprenant pourrait revenir régulièrement sur les notions non encore acquises, pour avoir le temps de les assimiler et les approprier (<https://www2.ac-lyon.fr/>).

Les supports et méthodes d'enseignement sont diversifiés par l'enseignant de manière à ce qu'un même thème soit bien assimilé par chacun des apprenants. Pour permettre aux apprenants d'acquérir, par exemple, les formules de politesse, l'enseignant pourrait d'abord proposer un exercice d'écoute et de compréhension en faisant écouter plusieurs fois aux apprenants un enregistrement audio d'un dialogue. Cet exercice, toujours visant l'enseignement des formules de politesse, pourrait être complété par une lecture d'un dialogue semblable, mais qui n'est pas identique à ce qui a été écouté, pour éviter la redondance, afin de mieux comprendre et mémoriser les tournures enseignées. Un autre exercice de jeu de rôles peut rendre plus concrète les notions à acquérir. Selon cet exercice, on

²¹ Les progressions d'enseignement « renvoient aux stratégies mises en place par les méthodologues et les enseignants pour structurer et coordonner leur action afin d'atteindre un but préalablement défini (savoir et savoir-faire linguistiques, communicatifs, culturels) (Cuq et al., 2003 : 204).

mettra les apprenants dans une situation de dialogue où ils devront utiliser les termes enseignés. Cet exercice visant l'usage des mots travaillés dans une situation concrète de la vie quotidienne, permettra à l'apprenant la mémorisation de ces termes déjà vus et travaillés avec les exercices précédents. Ainsi, les formules de politesse revues, réutilisées plusieurs fois à travers diverses activités, seraient mieux acquises par l'apprenant.

Chaque apprenant possède également son rythme d'apprentissage. Certains saisissent plus rapidement ce qui leur est enseigné, d'autres sont plus lents. Il serait donc utile de tenir compte de ce paramètre lors d'un processus d'enseignement.

Un apprenant peut, par exemple, comprendre du premier coup un exercice à réaliser, grâce à l'explication claire de l'enseignant et grâce à l'utilisation de celui-ci d'un moyen pédagogique propice à l'apprenant en question. Un deuxième apprenant peut demander plus de temps pour intégrer ce premier message car il n'était peut-être pas attentionné ou motivé suffisamment ou l'enseignant serait passé trop vite à un deuxième message alors que le premier n'était pas encore intégré par ce deuxième apprenant. Ou bien un autre apprenant peut intérioriser ce qu'il doit apprendre à la suite d'une série de répétitions.

Par exemple, dans *Latitudes 1* (p. 11, document 11), les formules de salutation sont enseignées par le biais d'exercices d'écoute (exercices 1, 2 et 3), ou d'observation d'images (exercice 1, a) favorisant le côté visuel de l'apprenant, ou encore en sollicitant le travail collectif (exercice 3 et 5) pour accéder aux apprenants sociaux ayant de bonnes capacités interpersonnelles.

> C'est clair ?

1 a) Écoutez et associez un dialogue à une photo.
b) Maintenant, écoutez les dialogues et découvrez l'écrit.

> Zoom

Tu ou Vous ?

2 Écoutez et complétez avec *tu* ou *vous*.

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

3 Écoutez, regardez le texte des dialogues puis répétez par groupes de deux.

1. — Ah ! Bonjour, monsieur Delafon ! Vous allez bien ?
— Oui, très bien, merci. Et vous, Clara ?

2. — Tu vas bien, Nina ?
— Ça va, merci. Et toi ?

3. — Salut Théo. À demain.
— Tchao, à demain !

4. — Au revoir, madame.
— Au revoir, à lundi !

5. — Tu me téléphones samedi ?
— Oui, d'accord !

4 Classez ces mots dans le tableau.
s'il vous plaît – bonjour – merci – bien – salut – au revoir –
monsieur Delafon – toi – madame – s'il te plaît – tchao –
à lundi – d'accord – à demain

tu	vous	tu – vous
salut	s'il vous plaît	bonjour
.....

5 → Par groupes de deux, jouez les situations.



La semaine

lundi
mardi
mercredi
jeudi
vendredi
samedi
dimanche

Saluer

Bonjour !
Bonjour, Anne !
Bonjour, monsieur/madame.
Bonjour, monsieur Lucas.
Salut !
Salut Lili !

Au revoir.
Au revoir, Alix.
Salut !

Ça va ?

— Ça va ?
— Ça va, merci.

— Tu vas bien ?
— Oui, très bien, et toi ?

— Vous allez bien ?
— Oui, et vous ?

Document 11

Dans cet exercice, ce qui est répété est l'ensemble des manières de saluer quelqu'un (« Bonjour, Monsieur Delafon ! » ; « Salut Théo. A demain » ; « Au revoir, madame »).

Pour répéter la même matière, il serait intéressant de varier les exercices, grâce auquel l'apprenant aura un choix et pourra mieux apprendre. Comme l'explique Porcher, l'enseignant peut instaurer la variété de diverses manières : « en alternant travail collectif et individuel, en changeant de support (papier, images, CD-ROM, Internet, action directe des élèves, etc.), en modifiant le rythme, en sollicitant la participation des apprenants ou en donnant des consignes, etc. » (2004 : 42-43). L'enseignant peut également changer de matière et se servir par exemple de la chanson, du jeu ou du jeu de rôles.

Dans les pages 138 et 139 du premier manuel (documents 12 et 13), des exercices d'écoute de chanson (exercices 1 et 2) qui ont pour objectif de répondre à des questions sur la chanson, développe la forme d'intelligence musicale de

l'apprenant. Le thème traité dans l'unité est « parler de l'avenir ». Les paroles de la chanson dans laquelle la formule « dans une heure, ... » reprise plusieurs fois, aide l'apprenant à voir cette forme d'utilisation et la répétition favorise la mémorisation. Les capacités interpersonnelles de celui-ci sont également sollicitées dans l'exercice 14 (p. 141) de *Latitudes 1* (document 14), où il lui est demandé d'échanger sur ses projets de vacances par groupes de deux. Le sujet reste le même : parler de l'avenir.

Et oui !

Tu m'as quitté donc tu es partie, eh oui !
 Tu es partie pour refaire ta vie, bah oui !
 Refaire ta vie sans moi, tant pis, eh, bah oui !
 Tu m'as quitté alors que tu m'avais promis...

Et je pensais que tu étais différent, eh nan !
 Je pensais que tu pensais autrement, bah nan !
 Je pensais qu'on avait du talent, eh, bah nan...
 Je pensais que tu avais des tripes, que tu m'aimais vraiment...

Tu vas tout quitter sans regrets, eh ouais !
 Tu vas partir à tout jamais, bah ouais !
 Tu vas t'en aller pour de vrai, eh, bah ouais !
 Tu pars et moi, je perds tout ce qu'il me fallait.

Je ne me ferai plus jamais d'illusion, ah non ?
 Et t'oublier de toutes façons, c'est non !
 Voir d'autres choses, d'autres horizons,
 nom de nom !
 Je voulais que tu sois ma moitié, ma passion...

On me dit : « Ça ira mieux demain », c'est bien !
 On me dit : « Ça passe mieux si tu tiens »,
 c'est bien !
 On me dit : « L'amour ça va, ça vient », et,
 c'est bien...

Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, tu reviens... (3)
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, on prend le train...
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, dans une
 heure, ce sera bien...
 Moi je me dis que tu n'es pas loin, serre-moi bien !
 Tu n'es pas loin, dans une heure...

Les Ogres de Barback, 2007.



Document 12

> C'est clair ?

1 Écoutez la chanson des Ogres de Barback et répondez.

1. Que pensez-vous du style de musique ? 5. Comment comprenez-vous « dans une heure tu reviens », « dans une heure on prend le train », « dans une heure ce sera bien » qu'on entend à la fin de la chanson ?

2. Quel est le sujet de cette chanson ?

3. Est-ce une chanson gaie ou triste ? Pourquoi ?

4. Quels sont les sentiments de l'homme ? de la femme ?

2 Écoutez de nouveau la chanson et répondez : vrai ou faux.

1. La femme a quitté l'homme.
 2. L'homme est malheureux et voudrait que la femme reste avec lui.
 3. Elle n'a jamais aimé cet homme.
 4. Elle ne regrette rien et veut partir pour toujours.
 5. L'homme et la femme veulent garder l'espoir de se retrouver.

Document 13

14 → Par groupes de deux, échangez sur vos projets de vacances. Interrogez-vous sur les dates, le lieu, les visites, les personnes qui accompagnent, etc.

Parler de l'avenir

Tu viens avec nous, ce soir ?
 (présent)
 Je vais en parler à mes parents.
 (futur proche)
 Quand il fera beau, on ira à la plage.
 (futur simple)

module 4 unité 12 • 141

Document 14

Chaque apprenant ayant ses propres particularités, ses propres stratégies d'apprentissage et ses propres expériences, l'enseignant devrait les repérer et leur permettre de réussir les apprentissages en prenant en compte leurs différences. Il ne devrait pas hésiter à recourir à différentes formes de travail et à adapter la tâche en fonction des difficultés ou des réussites des apprenants, pour un même thème enseigné. Reprendre à plusieurs reprises le sujet travaillé en alternant les formes de travail (travail par groupe, travail individuel...) serait également un moyen efficace pour que l'apprentissage soit réussi, en revanche il faut éviter que la répétition ne devienne inintelligente et lassante.

Automatisme

Le terme *automatisme* qui figure souvent avec *répétition* mérite d'être étudié par sa fonction dans l'apprentissage d'une langue étrangère. D'une manière générale, il correspond à « l'accomplissement de mouvements, d'actes sans participation de la volonté » (*Le Petit Robert*).

Dans le cadre de l'enseignement d'une langue étrangère, il s'agit de la mise en place quasiment quotidiennement, d'une série d'activités ritualisées pendant une durée, pour s'entraîner à employer des structures ou un lexique nouvellement appris, dans des situations riches et variées, pour rendre plus agréable l'apprentissage et pour faciliter l'apprentissage de la langue des apprenants. Et il faut leur donner l'occasion de transférer leur savoir dans d'autres contextes. Cela leur permettra d'activer leur créativité et les encouragera dans leur apprentissage de la langue. La répétition dans de différents contextes deviendra rapidement un jeu si ce transfert est réussi par l'apprenant.

Comme évoqué plus haut, l'utilisation régulière des cartes-images lors des révisions peut déclencher un automatisme d'apprentissage. En prenant l'habitude de reprendre les notes écrites sur ces cartes, on peut prendre le réflexe de (re)mémoriser chaque jour un mot ou une structure apprise. L'apprenant peut par exemple s'entraîner chaque jour, pendant quelques minutes, à utiliser les structures ou les mots qu'il a appris en classe, de façon à ce que cette activité quotidienne régulière devienne une habitude. Cette automatisation qui consiste à lui faire répéter ce qu'il a déjà appris, peut l'aider à mieux apprendre et à transférer ses savoirs.

Selon Bogaards (1991 : 28-29), dans l'apprentissage d'une langue, au début, un temps d'entraînement est indispensable pour l'acquisition d'un certain nombre de savoir-faire. L'apprenant doit faire beaucoup d'effort mental jusqu'à ce que les activités se modifient en processus automatisé. « À ce moment-là, l'activité peut avoir lieu sans qu'on y consacre beaucoup d'attention » et d'effort. « Une fois appris, il est difficile de supprimer ou de changer un processus automatisé » (*ibid.*). Il faut donc apprendre correctement pour éviter la fossilisation des fautes.

Un apprenant qui apprend la conjugaison d'un verbe par exemple, au début de son apprentissage, a besoin de réfléchir ou de recourir à ses notes afin de conjuguer correctement le verbe. Au bout d'un certain temps qu'il a passé à s'entraîner avec des exercices divers sur la conjugaison de ce verbe, il verra qu'il le conjugue de lui-même, sans aide. Le temps d'entraînement lui aurait permis d'acquérir l'automatisme de la conjugaison et d'aboutir à un apprentissage efficace.

Il existe également des *stimuli* qui favorisent l'apprentissage. Observons l'exemple suivant :

Dans un exercice ayant pour objet de conditionner la relation "hier-imparfait", du type :

Aujourd'hui il fait beau (Question :) « et hier ? »

(Réponse) Hier il faisait beau aussi.

Aujourd'hui il pleut « et hier » ?

Hier il pleuvait aussi.

Aujourd'hui il y a du vent « et hier » ?

Hier il y avait du vent auss²².

etc., le segment « et hier ? » joue le rôle de stimulus²³ amenant l'élève à opérer automatiquement, comme par conditionnement, le passage à l'imparfait, avec intégration d'une partie du stimulus (-hier) et adjonction de l'élément aussi (Galisson et Coste, 1976 : 518).

L'adverbe *aujourd'hui* répété à trois reprises est suivi d'un verbe conjugué au présent et l'adverbe *hier* repris trois fois avec la conjonction *et*, puis repris de nouveau trois fois en début de chaque réponse, est suivi d'un verbe conjugué à l'imparfait. Ces deux adverbes de temps répétés provoquent un automatisme chez

²² Les termes sont soulignés par nous-même.

²³ « (...) le stimulus est le signal linguistique (parfois appelé « amorce ») qui déclenche la réponse attendue » (Galisson et Coste, 1976 : 518).

l'apprenant pour qu'il puisse assimiler l'utilisation du présent avec l'adverbe *aujourd'hui* et l'utilisation de l'imparfait avec l'adverbe *hier*. L'adverbe *aussi* répété trois fois est un autre stimulus qui déclenche l'utilisation de l'imparfait.

Nous avons ici un schéma de processus mécanique selon lequel la répétition d'un stimulus apparaît comme un signal qui déclenche la réponse attendue. Cependant, cet automatisme empêche de voir l'emploi du passé composé qui aurait bien pu être utilisé à la place de l'imparfait. « Hier il *a fait* beau aussi » au lieu de « Hier il *faisait* beau aussi » ou « Hier il *a plu* aussi » au lieu de « Hier il *pleuvait* aussi », ou encore « Hier il y *a eu* du vent aussi » à la place de « Hier il y *avait* du vent aussi ». Cependant, l'automatisme peut s'avérer dangereux dans certains cas où il empêcherait les autres utilisations possibles, ici l'emploi du passé composé, un autre temps du passé qui n'a pas été abordé dans l'exemple en question qui conditionnait uniquement la relation « hier / imparfait ».

Dans la première unité de *Latitudes 1*, nous avons repéré un exemple semblable d'un stimulus qui déclenche l'utilisation des formules de salutation.

DIALOGUE 1
— Ah! Bonjour, Anne. Ça va ?
— Salut, David. Ça va, et toi ?
— Ça va. Merci.

DIALOGUE 2
— Bonjour monsieur Lucas. Vous allez bien ?
— Très bien. Et vous ?

DIALOGUE 3
— Au revoir, Alix !
— Salut !

DIALOGUE 4
— Allo, Éric, c'est Lili. Tu vas bien ?
— Ah! Salut, Lili ! Oui, ça va, et toi ?

DIALOGUE 5
— Bonjour. Antoine Mouly.
— Bonjour monsieur.
— Monsieur Dubois, s'il vous plaît.
— Oui... Damien, ton rendez-vous... Oui, monsieur Mouly.

Document 15

3 Écoutez, regardez le texte des dialogues puis répétez par groupes de deux.

1. — Ah! Bonjour, monsieur Delafon! Vous allez bien ?
— Oui, très bien, merci. Et vous, Clara ?

2. — Tu vas bien, Nina ?
— Ça va, merci. Et toi ?

3. — Salut Théo. À demain.
— Tchao, à demain !

4. — Au revoir, madame.
— Au revoir, à lundi !

5. — Tu me téléphones samedi ?
— Oui, d'accord !

4 Classez ces mots dans le tableau.
s'il vous plaît – bonjour – merci – bien – salut – au revoir – monsieur Delafon – toi – madame – s'il te plaît – tchao – à lundi – d'accord – à demain

tu	vous	tu – vous
salut	s'il vous plaît	bonjour
.....

5 → Par groupes de deux, jouez les situations.

Document 16

Sur les deux pages qui traitent le thème des salutations (p. 10 et 11 de *Latitudes 1*, documents 15 et 16), plusieurs dialogues contenant des questions « ça va ? », « vous allez bien ? », « tu vas bien ? » déclenchent à chaque fois la réponse

attendue : « ça va, merci », « très bien, et vous ? », « oui, très bien, et toi ? ». Ce sont presque des formules figées, parmi les premières à acquérir lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces dialogues sous forme de questions / réponses repris plusieurs fois sur les deux pages, peuvent inciter l'apprenant à utiliser la bonne formule chaque fois qu'il entend les questions « ça va » ?, « tu vas bien ? » ou « vous allez bien ? ».

La théorie de mécanisme va de pair avec le béhaviorisme, théorie selon laquelle sont analysés les comportements des humains. D'après cette théorie, les hommes se comportent selon certains mécanismes et selon leur conditionnement. Par ailleurs, sachant que le béhaviorisme étant basé sur une « activité essentiellement fondée sur la répétition fréquente », « dans les méthodes-même qui ne s'inspirent pas du Behaviorisme (...), il existe souvent un 'moment' de leçon qui vise à la répétition, à l'amélioration de l'identification phonologique et de la prononciation (...) pour la mise en place d'un certain nombre d'automatismes de base » (Gaonac'h, 1991 : 30). Nous verrons dans le dernier chapitre comment les manuels *Latitudes* ont fait usage de ce type d'exercices.

Deux points de vue : L'automatisme empêche la créativité et/ou facilite la tâche. Nous ne pouvons aborder l'automatisme sans parler de la méthode dite audio-orale (MAO), qui visait « à faire acquérir la maîtrise d'automatismes dans la langue étrangère, essentiellement chez des débutants » (Cuq et al., 2003 : 28). Cette méthodologie « naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais » (www.lb.refer.org/fle/). Cette méthode a été critiquée dans le milieu éducatif. Les exercices structuraux ennuyaient et démotivaient les apprenants qui ne pouvaient pas transférer hors de la classe ce qu'ils apprenaient en classe. Le niveau sémantique était négligé et on ne se souciait pas de la signification. On percevait la langue comme si elle était formée d'habitudes et d'automatismes linguistiques, et l'apprentissage était limité par des connaissances mécaniques se fondant sur des répétitions.

Selon Bouton (cité par Bogaards, 1991 : 29), « On ne peut pas fonder l'acquisition d'une langue étrangère sur de simples processus de mimétisme et de répétition, si efficaces soient-ils ». L'auteur ajoute que « l'intelligence humaine est structurante et tout sujet, pour organiser une activité nouvelle, doit tirer, par un acte de pure

réflexion intellectuelle (...), un schéma moteur qui restructure la totalité de son comportement en fonction de cette nouvelle acquisition » (*ibid.*).

En effet, dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il serait souhaitable de réfléchir, en premier lieu, avant d'apprendre et assimiler une habitude linguistique. On ne peut pas tout apprendre de façon incontrôlable, il faudrait faire appel à l'intelligence, à la créativité, au raisonnement, à la mémoire et aux connaissances antérieures et enfin choisir avec subjectivité ce qu'il existe de mieux pour nous et pour notre processus d'enseignement / apprentissage, sans toutefois oublier les besoins.

D'un autre point de vue, la répétition consciente peut être utile à l'apprenant pour un meilleur apprentissage, une mémorisation plus efficace, pour lui faire gagner des automatismes lui facilitant l'apprentissage d'une langue étrangère. Elle peut lui faciliter sa tâche car elle peut lui permettre de s'auto-corriger ou de contrôler ce qu'il a dit. En reprenant ce qu'il vient de dire, c'est-à-dire en répétant le contenu avec d'autres mots il peut corriger une erreur qu'il vient de remarquer (Bogaards, 1991 : 27) et transférer les éléments appris, dans un autre contexte, dans une autre situation de communication.

La répétition assure une meilleure compréhension à l'écrit et à l'oral

La répétition peut favoriser une meilleure communication d'une information. L'émission d'une information supplémentaire peut aider à la perception du message transmis. « Le processus de transmission peut en effet être troublé par des causes extérieures au code lui-même. La redondance est alors indispensable pour reconstituer le message altéré par un « bruit » (par exemple, dans la communication linguistique : canal de transmission défectueux, inattention, colère, bruit au sens propre, etc.). Une forme de la répétition, la redondance, peut donc être un élément positif dans la transmission d'un message » (Bardèche, 1999 : 39). Cependant, « Parfois c'est la langue elle-même qui oblige un certain nombre de reprises assurant ainsi la structuration et la cohérence du discours » (<http://www.persee.fr/>). Le recours aux accords, aux anaphores, aux relances syntaxiques peuvent aider à formuler des idées logiques, harmonieuses entre elles. C'est cette cohérence qui nous donne l'occasion de mieux comprendre ce qui est dit. Et une langue étrangère ne peut s'apprendre si, ce qui est expliqué est

mal ou pas compris. Les anaphores et les relances syntaxiques (cf. chapitre 2 sur les « deux niveaux de répétitions » et les « Anaphore / cataphore ») sont largement utilisées dans nos manuels d'analyse, dont nous étudierons plusieurs exemples dans le chapitre suivant.

Comme l'indique Bardèche, la répétition peut servir également à conférer plus de force à une idée. Elle peut aider à exprimer l'intensité ou peut avoir une valeur d'insistance (G. Gougenheim, 1970 : 195). C'est grâce à l'utilisation de la répétition que l'on peut mieux comprendre l'idée exprimée ou l'intention du locuteur. En disant « le ciel est bleu bleu ! » ou « le chat est blanc blanc ! » on peut comprendre, dans la répétition, l'intensification de l'adjectif par le locuteur, ainsi que sa subjectivité.

Les termes répétés plusieurs fois par une même personne peuvent être caractéristiques de son discours (idiolecte²⁴), de son caractère ou de ce qu'elle sous-entend lorsqu'elle parle. Étudier l'idiolecte, les fréquences des mots dans un discours ou dans un texte peut nous révéler beaucoup d'informations. Dans l'étude de textes politiques par exemple, « les mots apparaissant le plus souvent illustrent les personnalités de chacun des orateurs et donnent les idées directrices de leurs propos » (<http://dev.ipol.im/>).

Il est indispensable de comprendre autant que possible ce qui est dit dans un texte, y compris les intentions du locuteur, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. C'est pourquoi nous avons essayé de parler de l'importance de l'étude de la fréquence des mots et des structures dans un texte ou un discours.

L'analyse du sociolecte, qui est la « variété de langue propre à un groupe social, dite aussi dialecte social, par ceux qui emploient le dialecte au sens large » (cité par Mounin, 1974 ; www.cnrtl.fr), nous permettrait d'identifier les intentions, l'idéologie, la culture, etc. de ce groupe social.

Dans notre cas, l'analyse de l'avant-propos de nos manuels *Latitudes*, à travers l'utilisation répétée de certains termes relatifs à l'apprentissage et l'enseignement

²⁴ L'idiolecte d'un locuteur appartenant à une communauté linguistique est l'ensemble des constantes de son parler tel qu'il s'actualise dans les usages langagiers qui lui sont propres (Riegel et al., 2011 : 19).

d'une langue étrangère, peut nous révéler ce à quoi les auteurs des manuels ont accordé de l'importance. Nous verrons quelles sont ces reprises dans le dernier chapitre, pour essayer de comprendre leur fonction et leur impact dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

Récapitulation

Après avoir défini les différents termes relatifs à la répétition dans les deux premiers chapitres, nous avons, dans cette partie, analysé les fonctions que peut avoir l'utilisation de la répétition. Nous avons essayé de faire le lien avec l'apprentissage d'une langue étrangère et de montrer son utilité. En effet, nous avons constaté combien la répétition est nécessaire pour une meilleure mémorisation lorsqu'on apprend une langue étrangère, combien elle facilite la tâche de l'apprenant dans son processus d'apprentissage. Elle permet de lui faire acquérir des habitudes qui se transforment en automatismes, qui, avec le début de la méthodologie d'enseignement audio-orale (MAO) avaient subi des critiques. Mais il était impossible de contourner la répétition malgré ces désavantages. Les nouvelles méthodes (communicatives, éclectiques, la perspective co-actionnelle) selon lesquelles une nouvelle forme de répétition est utilisée, ont transformé ces inconvénients en avantages car on s'est vite rendu compte que sans ces automatismes, il serait extrêmement difficile d'apprendre une langue étrangère. Cette nouvelle forme de répétition apparaît par exemple à travers des exercices exigeant de l'apprenant de faire des activités de jeux de rôles, en binôme ou à plusieurs, où il devrait transférer ses acquis à des situations de communication nécessitant des échanges avec les autres. En effet, qu'il s'agisse d'un enseignement du FLE précoce ou pour les grands, associer la répétition aux gestes, à l'intonation et au rythme permettrait un meilleur apprentissage.

Nous avons également observé que c'est grâce à la répétition que la communication est plus efficace et que le message est mieux transmis. Sans une bonne communication, sans assimilation d'un vocabulaire et des règles de grammaire, comment pourrait-on envisager d'apprendre une langue étrangère ? Cette partie, en lien direct avec la notion de bonne communication, nous a permis de prendre connaissance de la nécessité de la répétition pour mieux cerner une structure grammaticale, un vocabulaire, un texte ou un discours, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère.

Chapitre 4

Formes et fonctions de la répétition dans *Latitudes* (1, 2 et 3)

Nous allons, dans ce chapitre, analyser comment sont utilisées les formes de répétition dans les manuels de trois niveaux, *Latitudes 1, 2 et 3* (Paris, 2008, 2009 et 2010). Nous avons essayé, dans les chapitres précédents, de définir ces types de répétition, en nous basant sur des exemples d'ordre général. Nous tenterons ici d'en donner des exemples utilisés dans ces manuels cités.

Présentation des *Latitudes* (1, 2 et 3)

Il s'agit d'un ensemble pédagogique destiné au public des grands-adolescents et adultes souhaitant apprendre le français. Le premier manuel correspond au premier niveau qui s'adresse aux débutants. Il est destiné à faire acquérir les compétences du niveau A1 (niveau introductif ou de découverte) et quelques-unes du niveau A2 (niveau intermédiaire ou de survie) du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. *Latitudes 2* est destiné à faire acquérir les compétences du niveau A2 et à aborder le niveau B1 (niveau seuil) du *CECRL*. Et enfin, *Latitudes 3* permet aux apprenants de terminer l'acquisition des compétences du niveau B1 du *CECRL*. Les niveaux C ne sont pas traités dans cet ensemble de manuels.

Avant-propos de *Latitudes*

L'avant-propos, comme la préface, est une courte introduction que l'on trouve en début d'un ouvrage dans lequel l'auteur donne des indications utiles sur le plan et le but de l'ouvrage. Dans les trois manuels de *Latitudes*, nous avons repéré dans ces avant-propos plusieurs termes qui reviennent à plusieurs reprises. Les trois manuels ont un avant-propos quasi identique. Dans chaque avant-propos d'environ deux pages, est présenté l'ouvrage dans les détails. Les trois avant-propos exposent les objectifs des ouvrages, la démarche utilisée selon le *CECRL*. Le lecteur apprend aussi comment l'apprenant peut s'autoévaluer. En dernier lieu, est présentée la structure de l'ouvrage avec l'ensemble du matériel qui accompagne le livre.

L'analyse des avant-propos nous révèle beaucoup d'informations sur les intentions et les objectifs des manuels et de leurs élaborateurs.

Les avant-propos des trois manuels étant quasi-identiques comme nous l'avions déjà indiqué, nous avons décidé d'étudier celui du premier manuel, p. 2 et 3 (documents 17 et 18) et nous avons repéré la répétition de certains termes, importants dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ces termes repris tout le long des avant-propos nous donnent une idée précise sur les objectifs visés dans les manuels *Latitudes*.

Activités est le terme que l'on rencontre le plus (onze fois) dans l'avant-propos du premier *Latitudes* (mais aussi dans les deux autres manuels). En effet, plusieurs *activités* sont proposées dans les manuels pour fixer les acquis, qui concrétisent l'apprentissage d'une langue étrangère.

Acquérir, *acquisition* sont aussi très fréquemment utilisés dans cet avant-propos (à huit reprises). On comprend vite que le terme *acquérir* est plus important qu'*apprendre* et signifie un autre point de vue : il est question d'acquérir une langue, de bien se l'approprier grâce aux multiples activités suggérées et d'être capable de l'utiliser d'une manière instinctive. L'objectif principal visé par les manuels se comprend par l'utilisation fréquente de ces termes. Le *CECRL* présente deux points de vue pour apprendre une langue étrangère et acquérir une langue étrangère.

D'après le *CECRL* (2000 : 108),

« *Acquisition* » peut ainsi être utilisé au sens général ou se réduire

aux *interprétations* de la langue des locuteurs étrangers en termes des théories actuelles de la grammaire universelle. (...)

à la *connaissance* d'une langue étrangère (autre que maternelle) ainsi qu'à la capacité spontanée à l'utiliser qui résultent d'une exposition directe au texte ou d'une participation à des actes de communication.

« *Apprentissage* » peut être utilisé au sens général ou se réduire au processus par lequel la capacité langagière est le résultat d'une démarche planifiée, notamment lors d'études reconnues en milieu institutionnel.

Cependant, le *CECRL* (2000 : 108) nous fait comprendre qu' « il ne semble pas possible, à l'heure actuelle, d'imposer une terminologie standardisée car il n'y a pas de terme générique évident qui recouvrirait " apprentissage " et " acquisition " dans leur acceptation limitée ». Mais nous retiendrons les notions de *spontané* dans le terme *acquisition*, et *planifié* pour l'*apprentissage*. Les élaborateurs des manuels *Latitudes* accordent la priorité à l'*acquisition* qui vise l'utilisation spontanée de la langue étrangère. D'après eux, un apprenant serait considéré

comme avoir appris la langue que s'il est capable de communiquer spontanément avec son locuteur dans cette langue.

Le terme *apprenant* apparaît neuf fois, alors qu'on ne compte que trois fois le terme *élève*. C'est effectivement la notion d'*apprenant* qu'il faut retenir pour désigner la personne qui participe activement à son processus d'apprentissage. D'après le *CECRL*, les apprenants sont « comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (2000 : 15).

Le terme *objectifs*, utilisé six fois, précise clairement les objectifs qui sont visés dans les manuels.

Les termes *Culture – culturel* et *tâches* sont ceux qui sont utilisés à cinq reprises. L'objectif des manuels *Latitudes* n'est pas uniquement d'enseigner la langue française mais aussi la culture française. En effet, on ne peut séparer l'enseignement d'une langue de sa culture d'appartenance. Par ailleurs, on attend de l'apprenant qu'il puisse être capable de mener à bien les tâches qu'on lui demande d'exécuter.

Communication apparaît quatre fois dans l'avant-propos. Effectivement, un des objectifs principaux de ces manuels est d'assurer une bonne communication. Un apprenant a besoin, avant tout, de communiquer pour parler de lui, savoir se présenter, s'informer, exprimer ses goûts, écrire, etc.

Le terme *apprentissage* est utilisé quatre fois également. Ce terme nous indique clairement qu'il s'agit d'acquérir et pratiquer la connaissance d'une langue étrangère. Il est employé avec le terme *acquisition* d'une façon synonymique.

Nous avons repéré d'autres termes qui sont utilisés cette fois-ci à deux reprises, moins fréquemment que les termes précédents. Ce sont des termes qui ont également un impact important dans l'apprentissage d'une langue étrangère : *autoévaluation*, *autonomie*, *autonome*, *autonomisation*, *enseignement*, *enseignant*, *production*, *compétences*, *méthode* sont tous des termes qui tissent un champ lexical autour du terme *apprentissage*.

Avant-propos

Nous avons le plaisir de vous présenter *Latitudes*, ensemble pédagogique qui s'adresse au public des grands-adolescents et adultes désireux d'apprendre le français. Ce manuel correspond au premier niveau d'un ensemble qui en comptera trois. Destiné aux débutants, il couvre 100 à 120 heures d'enseignement-apprentissage et leur permettra d'acquérir les compétences du niveau A1 et quelques-unes du niveau A2 du *Cadre européen commun de référence pour les langues*.

Le Cadre européen commun de référence pour les langues
Les objectifs et les contenus de *Latitudes* ont été définis en prenant en compte les principes du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (Éditions Didier, 2001) : travail sur (tâches) évaluation formative, autoévaluation, ouverture à la pluralité des langues et des cultures.

L'acquisition et l'autonomie de l'apprenant
Le processus d'acquisition est soigneusement pensé : la démarche est fondée sur l'observation, la réflexion, la systématisation, puis la production. Chaque point de langue est appréhendé dans sa totalité et la typologie des activités proposées garantit la fixation des acquis.

La démarche de *Latitudes* vise à mener l'apprenant vers une automatisation en le rendant responsable et conscient de son apprentissage. Par la mise en place de diverses stratégies, il va rapidement acquérir les aptitudes nécessaires pour accomplir des tâches dans les domaines variés de la vie sociale, grâce à l'acquisition préalable de savoirs et savoir-faire (communicatifs, linguistiques et culturels).

L'apprenant est souvent invité à agir en petits ou grands groupes, à simuler des scènes quotidiennes, à accomplir des (tâches) en liaison avec sa vie sociale. En lui laissant certaines

latitudes, ces activités concrètes contribuent à sa motivation et à son engagement. Il a également à sa disposition la totalité des activités sonores des deux CD audio inclus dans le livre de l'élève et les transcriptions correspondantes.

La démarche actionnelle

La démarche de *Latitudes*, résolument actionnelle, trouve sa légitimité dans le processus d'acquisition. Ainsi, chaque unité propose à l'apprenant d'acquiescer des éléments de langue-culture qu'il pourra réinvestir dans des productions guidées ou libres et dans des (tâches) concrètes de la vie quotidienne. Ces (tâches) impliquent l'apprenant dans des actions de communication qui s'inscrivent dans un contexte social clair et aboutissent à une production et à un résultat mesurable.

L'évaluation

Trois types d'évaluation sont proposés dans

Latitudes :

- des bilans d'autoévaluation, après chaque module. Les apprenants peuvent tester immédiatement leurs connaissances par des activités courtes et très ciblées. Un résultat leur permet de se situer immédiatement et des renvois à certaines activités du livre et du cahier leur donnent la possibilité de dépasser leurs difficultés ;

- une préparation aux épreuves des unités A1 et A2.1 du DELF après chaque module permet à l'apprenant d'évaluer ses compétences de communication orales et écrites ;

- des tests sommatifs pour chacune des douze unités sont à la disposition des enseignants dans le guide pédagogique. Ils comportent des activités de réception, de production, de vocabulaire et de grammaire, permettant de vérifier les acquis. Le barème de notation et un corrigé sont également proposés.

Document 17

La structure de l'ouvrage

Latitudes est une méthode facile à utiliser et très pragmatique, à la fois par ses contenus, sa progression et la mise en œuvre du travail proposé.

Grâce à une organisation par objectifs fonctionnels, la structure est claire et régulière et les contenus parfaitement balisés.

Latitudes se compose de quatre modules de trois unités. Introduit par un contrat d'apprentissage détaillé, chaque module fixe un objectif général : parler de soi, échanger, agir dans l'espace, se situer dans le temps. De chacun de ces objectifs vont découler d'autres objectifs répondant aux besoins de la communication ; par exemple, pour parler de soi, il est nécessaire de savoir se présenter, exprimer ses goûts, etc. C'est donc à partir de ces objectifs généraux, puis plus spécifiques, qu'ont été définis les savoirs linguistiques à l'aide desquels les apprenants vont mettre en œuvre diverses compétences, telles que comprendre, parler, interagir, écrire, etc.

À la fin de cet ouvrage est proposé un ensemble de pages outils : précis de phonétique, précis de grammaire, tableaux de conjugaison, lexique plurilingue, corrigés des autoévaluations, transcriptions de tous les documents sonores pensables à l'apprenant dans sa démarche d'autonomisation et également précieux pour l'enseignant qui peut y trouver des références adaptées au niveau des apprenants.

L'ensemble du matériel

- Le livre de l'élève accompagné de deux CD audio pour la classe contenant tous les documents sonores liés aux activités du manuel, ainsi qu'aux activités complémentaires, proposés dans le guide pédagogique.

- Le guide pédagogique proposant des explications détaillées sur la mise en place des activités, leur déroulement, leur corrigé, les informations culturelles utiles, des activités complémentaires permettant de moduler la durée de l'enseignement-apprentissage selon les besoins.

- Le cahier d'exercices avec CD audio inclus qui suit pas à pas la progression du livre de l'élève et propose des activités sonores et écrites. Ce cahier peut être utilisé en autonomie ou en classe.

- Un DVD, accompagné de son livret d'exploitation, complètement nécessaire pour renforcer l'apprentissage des éléments de langue-culture présentés dans la méthode et permettre certains élargissements.

Nous espérons que vous aurez grand plaisir à travailler avec *Latitudes*.

Les auteurs

Document 18

Répétition dans la structure de l'ouvrage

Dans cette partie, nous analyserons la composition des manuels en essayant de voir de près comment sont présentés les unités et les outils en fin d'ouvrage.

Présentation des unités. *Latitudes 1 et 2* comportent des ressemblances dans la présentation. Ils sont tous les deux composés de quatre modules, qui eux-mêmes sont formés de trois unités chacun. Les deux manuels possèdent douze unités en tout. Toujours dans les deux manuels, entre chaque module existent deux pages d'exercices d'autoévaluation et deux pages d'exercices destinés à la préparation au DELF (Diplôme d'études en langue française) du niveau correspondant. Nous constatons quatre double-pages pour les deux manuels. Tandis que *Latitudes 3* se compose de neuf unités. Contrairement aux deux premiers manuels, celui-ci ne possède pas de module. Une autre différence est la présence de l'autoévaluation de niveau B1 à la fin de chaque unité. Il faut aussi noter que *Latitudes 3* est composé d'autant de pages d'autoévaluation que d'unités.

La structure de l'ouvrage est la même dans les deux premiers manuels alors que l'on note certaines différences dans le troisième manuel. La présence de modules dans *Latitudes 1 et 2* s'explique par le fait qu'il faut un certain temps pour les débutants pour qu'ils puissent acquérir des expressions, des tournures et un vocabulaire relatif aux différents sujets du module. *Latitudes 1* a par exemple consacré son premier module de trois unités à l'apprentissage de « comment parler de soi ? ». Le manuel s'est servi de trois unités pour enseigner les formules de salutations, de présentation, comment parler de ses goûts et de ses plaisirs. Autrement dit, il montre à l'apprenant comment devenir un sujet francophone.

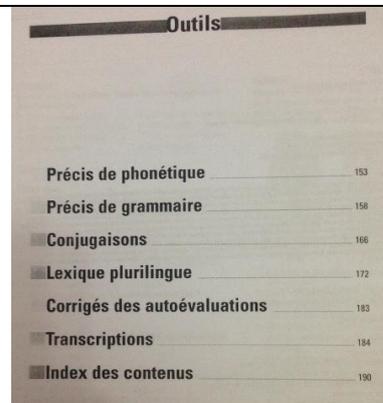
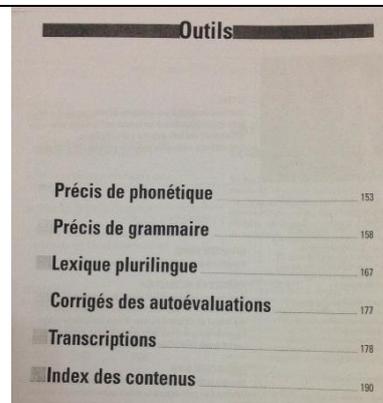
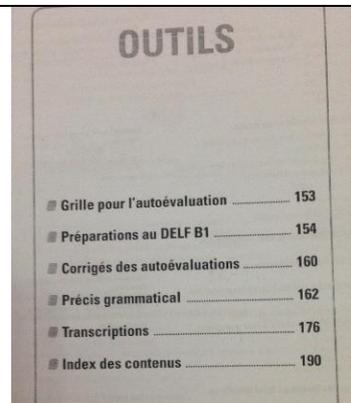
Latitudes 3, bien que différent des deux premiers manuels, comporte des ressemblances dans la présentation de l'autoévaluation. Il consacre 2 pages aux exercices, comme les deux autres manuels, et le pointage est effectué de la même manière dans les trois manuels. Nous aurons la possibilité d'analyser plus profondément cette reprise ultérieurement.

Nous avons également constaté une répétition dans les deux premiers *Latitudes*, sur la présentation visuelle de l'intitulé *unité*. Ces *unités* apparaissent en début de chaque unité en haut à gauche du manuel et se répètent sur chaque bas de page à droite, avec le module correspondant et à côté du numéro de la page. Tandis que *Latitudes 3* reprend l'*unité* uniquement sur chaque haut de page à gauche.

Dans les deux premiers manuels sont montrées sur chaque bas de page, la progression des modules et l'avancée des unités pour que l'apprenant soit en mesure de suivre plus facilement la quantité de pages destinées à l'apprentissage du sujet défini. *Latitudes 3* préparant l'apprenant à un niveau où il va commencer à devenir indépendant, se contente de répéter les *unités* en haut de page et il ne se sert pas de modules. Même si les manuels se présentent par de différents types de mise en page, cette différence attire l'attention du point de vue de l'apprentissage.

Présentation des outils à la fin de l'ouvrage. *Latitudes 1 et 2* ont également beaucoup de ressemblances sur la présentation à la fin de l'ouvrage. Le troisième manuel présente quelques différences par rapport aux deux autres, mais on peut aussi parler pour ce manuel d'une reprise de la même structure.

Les trois *Latitudes* proposent plusieurs pages *outils* une fois toutes les unités terminées. Ces outils sont nécessaires à l'apprenant pour son autonomisation et servent de référence à l'enseignant et à l'apprenant en fonction des niveaux des apprenants. Dans les trois manuels, ces outils commencent à la page 153 et prennent fin à la page 192.

LATITUDES 1	LATITUDES 2	LATITUDES 3
		
<i>Document 19</i>	<i>Document 20</i>	<i>Document 21</i>

Latitudes 1 et 2 consacrent quelques pages à un *précis de phonétique* (p. 153, documents 19 et 20). Il est effectivement important pour les débutants (A1 et A2) d'une langue étrangère, d'apprendre la phonétique de cette langue afin de connaître la prononciation des mots. *Latitudes 3* considérant les apprenants comme avoir acquis cette compétence, ne consacre pas de pages à la phonétique (document 21).

Plusieurs pages ont été utilisées pour un *précis de grammaire* explicite dans les trois manuels. La grammaire est importante quel que soit le niveau et il existe toujours beaucoup de règles à acquérir et à retenir dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ces pages de *précis de grammaire* reprennent en récapitulant les précisions grammaticales utilisées dans les unités mêmes, avec l'indication des pages où elles sont traitées. Il serait intéressant de noter que *Latitudes 3* a accordé 14 pages à ce *précis* alors que les deux premiers manuels se sont contentés de 8-9 pages. Les auteurs des manuels ont probablement pensé que plus on apprend une langue, mieux on acquiert la grammaire, ou bien plus on apprend plus on a besoin d'apprendre les règles de grammaire et enfin plus on apprend, plus on constate de règles à apprendre et à mémoriser.

On peut aussi remarquer que la grammaire a une place plus importante dans les deux premiers manuels, car elle est classée au deuxième rang sur la liste des outils alors que *Latitudes 3* l'a classée en quatrième position. Même s'il n'existe pas de reprise à ce niveau-là dans les trois manuels, nous souhaiterions citer les 6 pages de conjugaisons dans le premier manuel, où est montrée en détail la conjugaison de certains verbes aux différents temps, utilisés dans les unités du livre. Ce *précis de conjugaison* n'apparaît pas dans les deux autres manuels. Il est important pour un débutant, pour établir une bonne base grammaticale et linguistique lorsqu'on apprend une langue étrangère, de bien savoir comment conjuguer un verbe. Ces pages aident les débutants dans leur mémorisation des conjugaisons, sans lesquelles ils ne peuvent s'exprimer et ils forment une moule, un exemple pour les autres conjugaisons. Les deux autres manuels considèrent peut-être que la conjugaison est acquise par les apprenants, ou bien qu'ils peuvent l'apprendre tout seuls et n'y consacrent plus de pages supplémentaires.

Latitudes 1 et 2 ont un *lexique plurilingue* en anglais, espagnol, portugais, chinois et arabe, d'une dizaine de pages alors que *Latitudes 3* n'en possède pas. Un

débutant en langue étrangère a souvent tendance à traduire les mots dans sa langue maternelle ou dans la langue dont il a la connaissance. Ce lexique en cinq langues destiné aux apprenants de ces langues, leur faciliterait l'apprentissage et la mémorisation des mots. Il semble qu'une fois que le niveau B1 est atteint, l'apprenant a suffisamment acquis de lexique pour consulter le dictionnaire, selon les auteurs du livre.

Les *corrigés des autoévaluations*, les *transcriptions* et l'*index des contenus* ont repris dans les trois manuels. On peut ajouter que *Latitudes 2 et 3* ont plus de pages destinées aux transcriptions des documents sonores, car les activités sonores se multiplient et sont plus longues à partir du deuxième manuel.

Récapitulons toutes ces particularités sur un tableau (tableau 2) :

Tableau 2

Particularités des Outils dans les Latitudes 1, 2 et 3

	LATITUDES 1	LATITUDES 2	LATITUDES 3
Structure de l'ouvrage			
Nombre d'unités	12	12	9
Nombre de modules	4	4	-
Nombre d'autoévaluations	4	4	9
Préparation au DELF	4	4	-
Présentation des Outils			
Précis de phonétique	Page 153-158 (5 pages)	Page 153-158 (5 pages)	-
Précis de grammaire	Page 158-166 (8 pages)	Page 158-167 (9 pages)	Page 162-176 (14 pages)
Conjugaison	Page 166-172 (6 pages)	-	-
Lexique plurilingue	Page 172-183 (11 pages)	Page 167-177 (10 pages)	-
Corrigés des autoévaluations	Page 183-184 (1 page)	Page 177-178 (1 page)	Page 160-162 (2 pages)
Transcriptions	Page 184-190 (6 pages)	Page 178-190 (12 pages)	Page 176-190 (14 pages)
Index des contenus	Page 190-192 (2 pages)	Page 190-192 (2 pages)	Page 190-192 (2 pages)

La phonétique

Les trois manuels accordent une place importante à la phonétique qui a un rôle fondamental dans l'enseignement du FLE. Comme l'indiquent Cuq et al. dans

le *Dictionnaire de didactique du français*, « son objet d'étude est la parole humaine et, à ce titre, les faits propres à l'oralité et à l'oral des langues et du langage relèvent de son champ d'études » (2003 : 193). Les trois *Latitudes* ont consacré sur chaque unité une partie destinée à travailler l'oral. Dans les deux premiers manuels, vers la fin des unités, un encadré intitulé « Des sons et des lettres » permettent aux apprenants de s'exercer à la phonie et à la graphie. Dans cet encadré on note divers exercices d'écoute et de répétition (document 22) où on leur demande d'écouter la prononciation, l'intonation de mots ou de groupes de mots, puis de répéter. Il existe aussi des exercices où il faut écrire (document 23) et parfois récrire des énoncés pour bien assimiler ce qui a été entendu. En effet, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, et plus particulièrement pour les apprenants turcs, il est indispensable de commencer à bien acquérir la phonétique de cette langue avant de passer à son écriture. Par le biais de ces exercices, l'apprenant s'entraîne également à travailler l'écriture phonologique selon laquelle chaque élément de la chaîne parlée est représenté par un signe (Saussure, 1969 : 57). Ceci lui facilite la mémorisation de la prononciation des mots. Dans le premier manuel, dans presque chaque unité sont présentées deux écritures phonétiques. Dans le deuxième manuel, à partir de l'unité 5, trois et parfois quatre sons phonétiques sont travaillés (document 24). *Latitudes 3* a également accordé une partie dans chaque unité, consacrée à l'oral. Il s'agit de trois ou quatre exercices d'écoute, de répétition, ou des exercices qui demandent à l'apprenant de répondre à des questions sur les effets des pauses à l'oral (document 25), sur les marques de l'oralité et le style familier (par exemple « il y a » devient [ja] ou bien « tu as » devient « [ta] dans le style familier) (document 26), sur les mots dénasalisés où un son nasal se transforme en son « oral » (par exemple chanson, plan, vient) (document 27). Dans le troisième manuel, sont également travaillés les différents accents régionaux, canadiens ou bien l'accent d'insistance pour convaincre.

Cette reprise de la phonétique dans les trois manuels, à travers la répétition d'exercices destinés à apprendre la prononciation, mais également l'intonation, le rythme, les pauses, permet à l'apprenant de bien acquérir l'utilisation des sons en langue française. C'est après avoir bien assimilé la phonétique qu'il sera en mesure de passer à l'étape de l'écriture.

Des sons et des lettres

La liaison

45) A. Écoutez puis répétez.

1. Nous allons chez un ami.
2. Ils ont trois enfants.
3. On arrive à huit heures ?
4. Vous êtes français ?
5. C'est un bon ami.
6. Elle peut quand elle veut.

46) B. Écoutez et marquez la liaison.

Exemple : *Il a deux enfants.*

1. Ils aiment le café.
2. Les étudiants travaillent.
3. C'est très intéressant !
4. Tu vas chez elle ?
5. Vous avez mon adresse ?
6. Ils habitent dans un appartement.

47) C. Lisez les phrases, marquez les liaisons puis contrôlez avec l'enregistrement.

1. Ils ont des amis belges ?
2. Vous avez un appartement ?
3. Il vient dans une semaine.
4. J'ai vingt euros.
5. Je n'ai pas son adresse.
6. Elle vient avec ses enfants.

[s] ou [z] ?

48) D. Écoutez et choisissez [s] ou [z].

	1	2	3	4	5	6	7	8
[s] (<i>son</i>)								
[z] (<i>visite</i>)								

Document 22

Intonation

13) A. Écoutez puis répétez.

- | | |
|---------------|--------------|
| Ça va ? | Ça va. |
| Monsieur ? | Monsieur. |
| Alex Boutin ? | Alex Boutin. |
| D'accord ? | D'accord. |
| Français ? | Français. |
| Mardi ? | Mardi. |

14) B. Écoutez. Qu'est-ce que vous entendez ?

Choisissez une des deux réponses.

- | | |
|--|--|
| 1. <input type="checkbox"/> Ça va ? | 2. <input type="checkbox"/> Quatre ? |
| <input checked="" type="checkbox"/> Ça va. | <input type="checkbox"/> Quatre. |
| 3. <input type="checkbox"/> D'accord ? | 4. <input type="checkbox"/> Mercredi ? |
| <input type="checkbox"/> D'accord. | <input type="checkbox"/> Mercredi. |

Ça s'écrit comment ?

15) C. Écoutez puis répétez.

- a : Clara – madame – ça va
oi : toi – trois – chinois
ou : vous – bonjour

16) D. a) Écoutez et écrivez.

- p.....ge – dr.....te – t.....ble – s.....r – s.....ris
m.....ch.....r – c.....l.....r – t.....l.....r – j.....rn.....l.....
p.....rqu.....
R.....ssy – Mosc..... – D.....k.....r – Str.....sb.....rg –
K.....r.....

b) Lisez les mots que vous avez écrits.

Document 23

Des sons et des lettres

[ɛ̃], [ɑ̃] ou [õ] ?

45) A. Écoutez et dites si vous entendez [ɛ̃] ou [ɑ̃].

	1	2	3	4	5	6
[ɛ̃]						
[ɑ̃]						

46) B. Écoutez et dites si vous entendez [ɑ̃] ou [õ].

	1	2	3	4	5	6
[ɑ̃]						
[õ]						

47) C. Écoutez et cochez la case qui convient.

	1	2	3	4	5	6	7	8
[ɛ̃]								
[ɑ̃]								
[õ]								

48) D. Écoutez, répétez et complétez les mots.

- Lui est améric..... mais elle estglaise, elle a gr.....di à L.....dres.
- Ils s.....t venus l.....di mat..... avec leurs c.....qf.....ts.
- s'.....brasse, ne va pas se serrer la m..... !
- Tu p.....ses que c'estpressionn.....t de passer un exam..... oral ?
- Fais attenti..... de ne pas t.....ber.

Document 24

Créer un effet de surprise ou de suspens

A Ces phrases expriment-elles la surprise, la tristesse, l'enthousiasme, l'hésitation ou le désaccord ?

B Répétez en marquant une courte pause pour produire un effet de surprise.

C La pause indique-t-elle un effet de surprise ou une hésitation ?

À l'oral, les pauses brèves peuvent avoir différentes significations.

- Elles sont involontaires et indiquent une hésitation.
- Elles sont volontaires et produisent un effet d'insistance ou de mise en relief.
- Elles sont devant un mot ou une expression et produisent un effet de surprise ou de suspens.

Attention : l'expression située directement après une pause est souvent accentuée.

Document 25

Marques de l'oralité et style familier

A Écoutez ces phrases. Que remarquez-vous ?

B Écoutez et répétez les phrases.

À l'oral, dans le style familier, on ne prononce pas toujours toutes les lettres. « Il y a » devient [ja] ; « tu as » devient [ta] ; « C'est ce qui » devient [sɛski], etc.

Pour la négation, on a tendance à ne pas prononcer le « ne » : « Je ne sais pas » devient [jəsɛpa].

Document 26

La dénasalisation

A Écoutez. Que remarquez-vous sur la prononciation des sons soulignés ?

1. *La Grande Sophie sera au Québec la semaine prochaine.*
2. *La Grande Sophie commencera sa tournée en Europe le mois prochain.*

B Écoutez. Quel mot entendez-vous ?

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. un – une | 5. patron – patronne |
| 2. dessin – dessine | 6. plan – plane |
| 3. musicien – musicienne | 7. vient – viennent |
| 4. sain – saine | 8. prends – prennent |

C Écoutez et comparez les mots entendus avec ceux-ci : *poisson, poison, nation, magasin, plan, parrain*.
Que constatez-vous ?

D Écoutez les phrases. Dites si les mots suivants sont

La dénasalisation est la transformation d'un son nasal en son « oral ». Ce phénomène apparaît lorsque la voyelle nasale est suivie par une voyelle (avec ou sans doublement du « n » ou du « m »). Elle peut apparaître lors du passage du masculin au féminin de certains mots (*bon – bonne*), dans le passage au pluriel de certains verbes (*il tient – ils tiennent*), dans certaines liaisons avec [ɔ] ou [ɛ] (*un bon ami*) ou dans la dérivation de certains mots (*chanson – chansonnier*).

Document 27

Répétition des éléments visuels

Nous avons repéré, surtout dans les six premières unités de *Latitudes 1*, des éléments visuels qui se répètent. Ces éléments visuels correspondent en particulier à des images.

La première unité qui vise l'apprentissage de salutations et de présentations, commence par exemple par une page entière (p. 8) couverte de plusieurs mains (image 1), de couleurs différentes, qui vont se serrer pour se saluer, se présenter ou bien pour prendre congé.



Image 1

À la fin de l'unité 3, à la page 44 de *Latitudes 1*, la page entière est remplie de plusieurs portraits, de couleurs et de nationalités différentes, qui représentent des personnages parlant au téléphone (image 2). C'est pour illustrer l'unité suivante qui traitera des échanges entre plusieurs personnes.

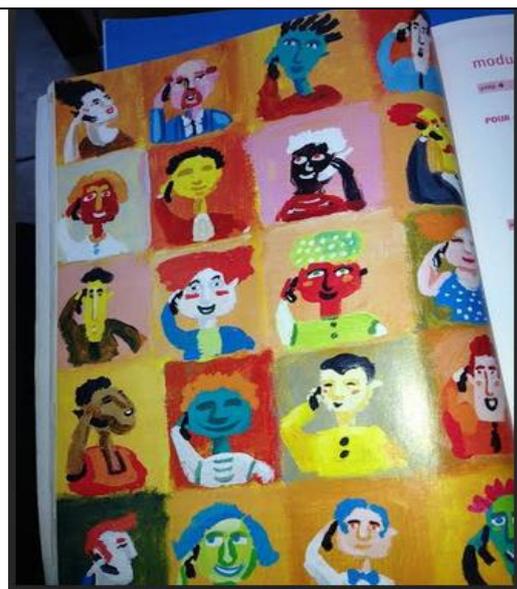


Image 2

L'aspect répétitif de ces images attire l'attention dans le manuel pour capter l'intérêt de l'apprenant sur ce qu'il va étudier dès le début. Elles illustrent des dialogues dans les situations de communication courantes et appartenant à la vie quotidienne.

À la page 80 de *Latitudes 1*, vers la fin de l'unité 6, figurent 4 têtes humaines de profil positionnées sur différentes directions autour d'un cercle (image 3). Sur ce même cercle, plusieurs flèches dans les deux sens semblent annoncer et symboliser ce qui va être appris dans l'unité suivante. La répétition est accentuée ici par les *profils* et les *flèches*.

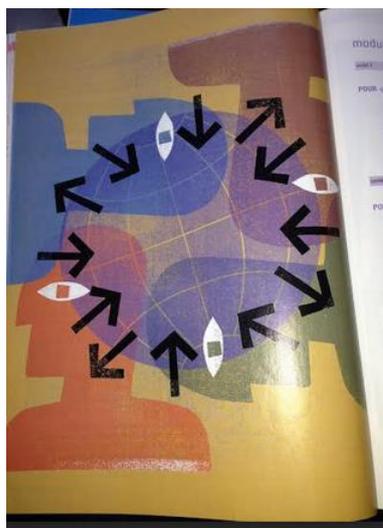


Image 3

En regardant les titres des chapitres au début de chaque unité, on peut mieux comprendre la signification de ces profils et de ces flèches.

Les flèches, symboles très connus, semblent dénoter les directions vers une localisation. En effet, l'unité suivante commence par l'apprentissage des notions spatiales sur comment « demander et indiquer une direction » et comment « localiser ». L'unité 9 est destinée à l'apprentissage de la description d'un lieu et des notions pour se situer.

Les répétitions des éléments visuels sont moins nombreuses dans les six unités suivantes de ce premier manuel.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, les images répétitives attirent davantage un apprenant débutant pour établir des rapports entre les unités et les notions à apprendre. Celui-ci apprend plus facilement et de manière plus efficace lorsque les exercices et les lectures des documents sont illustrés par des photos ou des images de toute sorte. L'aspect répétitif de ces éléments visuels invite les apprenants à réfléchir et favorise une meilleure mémorisation visuelle.

Les éléments visuels tiennent moins de place dans le deuxième manuel.

L'image qui a retenu notre attention est le tableau d'Andria Satarelli (p. 116 de *Latitudes 2*) intitulé « Communication première » (image 4). Cette œuvre et ce titre préparent au module suivant sur comment « Structurer et nuancer ses propos ». La répétition est sur les carrés formant un quadrillage, les couleurs (reprise des différents tons du bleu, du jaune, du violet et du vert) et sur les différentes figures à l'intérieur qui sont reproduites plusieurs fois dans le même tableau, dans de différents contextes visualisés. On peut parler d'une mise en abyme, procédé par lequel on intègre dans un récit, dans un tableau, un élément signifiant de ce récit ou de ce tableau, qui entretient avec l'ensemble de l'œuvre une relation de similitude (www.cnrtl.fr). Dans notre cas, il s'agit d'un tableau formé de plusieurs carrés à l'intérieur desquels on voit différentes figures d'hommes, de femmes avec une jupe, des fleurs, divers gribouillages qui se ressemblent. Le quadrillage et les carrés semblent représenter les propos structurés, bien cohérents entre eux, et les figures semblent représenter les différentes paroles émises par l'apprenant et l'enseignant.



Image 4

Pour terminer, nous exposerons les deux éléments visuels dans *Latitudes 3* : la première de ces images est celle qui apparaît sur les pages 104 et 105 (image 5) et qui est reprise sur les pages 116 (image 6). La répétition est sur les figures des enfants qui se tiennent par la main. Ces enfants disposés en cercle, représentent le sujet d'apprentissage de l'unité qui suit et intitulé "Besoin d'aide ?". Leur disposition exprime la solidarité et la communication. En effet, le sujet principal de l'unité suivant est le lexique de la solidarité, les notions de demande et de proposition d'aide.

D'après ces analyses, nous avons constaté que la haute qualité artistique de ces éléments visuels contribue à la créativité de l'apprenant et stimule son imagination.



Image 5

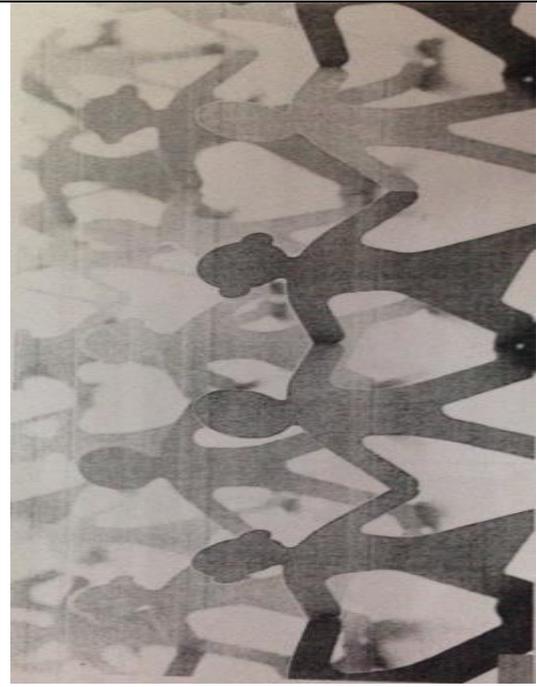


Image 6

Répétition des prénoms

Dans le premier manuel *Latitudes*, nous avons constaté sur chaque unité l'utilisation de deux prénoms qui reviennent sans cesse. Les deux personnages qui apparaissent tout au long du livre sont Aiko (japonais) et Fabio (brésilien). Après une prise de connaissance à l'unité 1, ces deux personnages s'échangent des lettres, des mails dans les unités suivantes. Beaucoup d'exercices utilisent leur prénom aussi. Ces deux personnages assurent le fil conducteur de l'ensemble du manuel. Grâce à la reprise de ces deux prénoms, l'apprenant se familiarise avec le manuel et se sent plus à l'aise dans la compréhension des dialogues. Il voit également le langage utilisé par des jeunes étudiants étrangers en France, leur statut et leur mode de vie.

Dans *Latitudes 2*, trois prénoms assurent le fil conducteur du manuel. Il s'agit de Nathalie (française), Naïma (maghrébine) et Dominique (canadien). Comme dans le premier manuel, ces trois personnages reviennent tout le long du manuel, dans presque chaque unité. L'apprenant se familiarise avec le langage de ces jeunes personnes, leur manière de vivre, la place qu'elles occupent dans la société.

En revanche, le troisième manuel ne s'est pas servi de ce procédé. Nous n'avons pas retrouvé de prénom repris sur l'ensemble du manuel. Le langage utilisé par ce manuel étant de niveau plus élevé, contrairement aux deux premiers qui se servent de dialogues, de textes et de correspondances imaginaires, ils sont plus simples pour la compréhension. Celui-ci utilise beaucoup de témoignages de blogs en ligne, d'extraits de livres, d'articles, d'annonces ou de reportages de magazines ou de journaux, car l'apprenant est considéré avoir acquis un certain vocabulaire, des règles de grammaire, des connaissances discursives et culturelles, pour comprendre ce type de textes. Il n'y a donc pas de reprise de prénoms dans ce manuel. Le texte de la page 20 (document 28) est par exemple tiré du site internet de l'Unesco.

Doc 1 Les griots, la mémoire de l'Afrique

Un griot est un historien oral africain, un gardien de l'histoire du village et de la généalogie de ses habitants.

Il (ou elle) est un membre respecté du clan¹ qui, avant l'apparition de l'écrit, retenait par cœur tous les événements marquants de la vie d'un village, comme les naissances, les morts, les mariages, les chasses, les saisons et les guerres, assurant ainsi la continuité du patrimoine collectif, de la culture et de la généalogie² du clan. Un griot pouvait parler des heures, voire des jours, faisant appel à la mémoire bien exercée d'une histoire transmise de griot en griot sur des générations. La tradition orale était – est toujours – une composante majeure de la culture africaine, dans laquelle les archives entières de tout un village étaient enregistrées dans la mémoire d'un conteur particulier, ou griot. Le griot était chargé de rappeler à travers les générations les histoires des guerriers et des rois. Ainsi s'établissait un sentiment de continuité, tandis que les coutumes et la culture étaient préservées au sein de la tribu³ et du village. D'autres conteurs, des professionnels ambulants qui voyageaient de village en village et de festival en festival, pratiquaient également cet art. Bien que ces histoires aient été avant tout destinées à divertir, elles étaient également instructives, « soulignant généralement les faiblesses humaines et la manière dont nous pouvons être blessés ou détruits par notre cupidité ou notre bêtise, ou par une confiance mal placée dans les gens et les choses ». [...]

unesco.org

1. clan : groupe familial avec un chef.
2. généalogie : recherche de l'origine.
3. tribu : groupe de personnes appartenant à une même culture.




Document 28

On peut retrouver un article tiré du quotidien *Le Figaro* à la page 28 (document 29) et une annonce tirée du magazine *Bien-être et santé*, à la page 62 (document 30).

<p style="text-align: center;">Les tendances du logement idéal</p> <p>Transparente, polyvalente et naturelle : la maison idéale telle que les Français la conçoivent. [...]</p>  <p>Toutes les enquêtes le disent : plus de 85 % de nos concitoyens, tous milieux et origines confondus, rêvent de cet eldorado. Les cadres n'hésitent plus à quitter les centres-villes pour se faire construire des pavillons en banlieue ou rénover à plusieurs d'anciennes usines, ateliers ou boutiques. Nos concitoyens raffolent de concepts audacieux à base de verre, de métal ou de bois. Les constructeurs se ruent sur un marché juteux où les notions de lofi et de modularité font fureur. Comment expliquer cette frénésie ? « Le logement est un prolongement du soi, justifie la psychanalyste Catherine Rioult. D'où le besoin de se sentir à l'aise dans un espace autonome, quand dans l'appartement, il semble étreint, étouffé dans la masse. Sur les divans, nos patients rêvent de bâtisses entre ville et campagne, parlent décoration ou meubles. » Dans les</p> <p>Les médias ne pouvaient laisser échapper une passion qui électrise autant de Français. Plus de 600 magazines se disputent le secteur ameublement, décoration, ventes, jardins, etc. Sur les chaînes de télévision, « Question Maison » sur France 5 a ouvert la voie. « Du côté de chez vous » sur TF1 a réuni jusqu'à 77 millions de spectateurs par semaine, qui n'auraient raté à aucun prix ce zoom sur une maison d'exception. L'émission, toujours à l'antenne le week-end, s'est même transformée en chaîne spécialisée dans le bouquet CanalSat, concurrente de Téva Déco. M6 a répliqué avec « D&Co », qui réunit 3,5 millions de téléspectateurs, fanatiques d'embellissement, sur le mode reboulez votre</p> <p>appartement... » D'autres demandent un croquis pour 50 euros. Dans sept cas sur dix, la notion d'honoraires leur fait l'effet d'une aberration, parfois d'une escroquerie. La culture architecturale des Français reste sommaire. » www.lefigaro.fr</p> <p>••• Le retour aux tours</p> 	 <p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);">Partagez vos expériences de bien-être !</p> <p>Vous êtes une habituée des cures thermales ? Des amis vous ont offert des soins dans un institut de thalassothérapie ? Vous collectionnez les séjours en thalassothérapie ? Écrivez-nous pour raconter vos expériences et le plaisir que vous y trouvez. Le numéro de Bien-être et santé du mois d'avril sera consacré aux cures et aux thalassos et nous serions heureux d'avoir votre témoignage.</p> <p>▲ Le magazine <i>Bien-être et santé</i> publie l'annonce suivante. Répondez-y ! (150 à 180 mots environ)</p>
<p style="text-align: center;"><i>Document 29</i></p>	<p style="text-align: center;"><i>Document 30</i></p>

Il nous est cependant difficile de dire si ces documents sont fabriqués²⁵ ou pédagogisés²⁶ sur le modèle des blogs authentiques ou des documents authentiques²⁷, car nous ne sommes pas en mesure de les identifier.

Ces exemples sont multiples dans *Latitudes 3*. Les personnes n'étant pas imaginaires, elles ne sont pas reprises tout au long du manuel. La répétition des prénoms des personnes apparaît donc seulement dans les deux premiers manuels.

Consignes des exercices de répétition

Tout au long du premier manuel, il existe plusieurs exercices qui sont destinés à faire répéter à l'apprenant ce qui est *entendu*, *observé* ou *lu*. Les

²⁵ Il s'agit de « tout support didactique élaboré en fonction de critères linguistiques et pédagogiques précis en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère » (Cuq et al., 2003 : 29).

²⁶ Appelé aussi « didactisés », il s'agit de documents authentiques transformés à des fins pédagogiques (<http://sf8772cc02c5da800.jimcontent.com>).

²⁷ « La caractérisation d'"authentique", en didactique des langues, est généralement associée à « document » et s'applique à tout message élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle : elle désigne donc tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe » (Cuq et al., 2003 : 29).

consignes des exercices sont données de diverses façons, que nous avons analysées de plus près. Dans les deux premières unités, les exercices sont surtout consacrés à l'écoute et à la répétition.

Ainsi, « Ecoutez, regardez le texte (...) puis répétez » (unité 1, p. 11), « Ecoutez et répétez l'alphabet » (unité 1, p. 13), « Ecoutez puis répétez » (unité 1, p. 15 et 17), « Ecoutez et répétez les chiffres » (unité 2, p. 25), « Ecoutez puis répétez ces mots » (unité 2, p. 27), On retrouve cette consigne, presque toujours identique, dans toutes les unités jusqu'à la fin.

Vers la fin de la deuxième unité une nouvelle consigne apparaît : c'est le contrôle. « Contrôlez (...) et répétez ».

Une autre forme de répétition attire l'attention à partir de la troisième unité : « Ecoutez à nouveau » (p. 31), « Lisez à nouveau » (p. 34), « Regardez de nouveau » (p. 58), « Ecoutez de nouveau » (p. 93), « Regardez de nouveau » (p. 94), « Ecoutez encore²⁸ » (p. 60 et 72).

Le mot *nouveau* avec deux différentes prépositions (à, de) permet d'apprendre les prédicats : « écoutez, lisez, regardez ». Le mot « encore », parasyndrome de « à nouveau » et « de nouveau » dans ce contexte, offre un choix à l'apprenant, mais toujours se référant à la répétition.

Ces exercices qui apparaissent à partir de la troisième unité jusqu'aux dernières, ne sont plus des exercices à uniquement faire répéter à l'apprenant, mais à lui faire renouveler l'écoute, la lecture ou l'observation. Ces exercices qui commencent à se diversifier sont destinés à faire travailler les autres organes sensoriels de l'apprenant. Celui-ci doit en effet développer les capacités de réécoute, de relecture, de ré-observation, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Ensuite, à partir de la fin de la troisième unité, on observe le préfixe *re-* et *ré-*. On demande de « réécrire, relire, remettre dans l'ordre, retrouver ». Les préfixes *re-* et *ré-* expriment ici la répétition et le changement de sens.

Les exercices deviennent plus compliqués et sollicitent davantage les différentes compétences déjà acquises des apprenants. Voici les différentes consignes que

²⁸ Les termes soulignés des chapitres 3.6. et 3.7. sont effectués par nos soins.

l'on rencontre presque dans toutes les unités : « Récrivez les phrases » (p. 37), « Relisez le message » (p. 52), « (...) récrivez-les » (p. 123).

Les apprenants apprennent et mémorisent ainsi les termes suivants : *phrase*, *message* et une anaphore *les*.

On peut noter que plus on avance dans le manuel plus les exercices de répétition varient. L'apprenant doit d'abord savoir écouter et répéter, ensuite il doit pouvoir renouveler l'écoute ou la lecture pour être capable de récrire ou de relire. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il est essentiel de remanier les exercices de façon à ce que l'apprenant puisse développer ses différentes aptitudes.

Dans *Latitudes 2*, contrairement au premier manuel, les exercices du renouvellement de l'écoute commencent dès le début du manuel avec les exercices de répétition, et ils sont présents jusqu'à la fin. « Ecoutez à nouveau » (p. 11, 14, 16, 48, 67, 94, 139), « Ecoutez et répétez » (p. 17, 37, 53, 63, 73, 89, 99, 135).

Les exercices destinés à la relecture, où le préfixe *re-* exprime ici la répétition, font leur apparition à l'unité 5. « Relisez le texte et trouvez ... » (p. 70), « Relisez l'invitation et répondez » (p. 70), « Relisez ces extraits du message... » (p. 84), « Relisez le début de l'article ... » (p. 93), « Relisez la lettre et ... » (p. 106), « Relisez les 3 lettres et ... » (p. 119).

Le terme *relisez* permet d'apprendre les prédicats : *texte*, *trouver*, *invitation*, *répondre*, *extrait*, *message*, *début*, *article*, *lettre*.

Les exercices visant une répétition ne sont pas aussi variés que dans le premier manuel. Les deux autres formes que nous avons repérées sont les suivantes : « Reprenez le sujet », « Ne reprenez pas le sujet » (p. 134).

Dans ces exercices, il faut réécrire la phrase à la forme active ou passive. La reprise du sujet implique la réécriture de la phrase, et d'après nous, ceci impliquerait une forme de répétition. « Récrivez les 3 phrases ... » (p. 144).

Pour terminer avec le troisième manuel, nous avons noté que la répétition est beaucoup moins sollicitée que sur les deux premiers manuels : « Répétez » (p. 15, 63, 79).

Le renouvellement de l'écoute est par contre important dans *Latitudes 3* : « Ecoutez de nouveau » (p. 26, 91, 125, 139), « Réécoutez » (p. 110, 125).

Les quatre autres formes d'exercices dans lesquels le préfixe *re-* et *ré-* figurant dans les consignes sont celles-ci : « Relisez » (p. 13), « Reconstituez les commentaires, les phrases » (p. 80), « Reconstituez la lettre » (p. 87), « Reformulez » (p. 91, 102), « Récrivez » (p. 151).

Dans *relisez* et *récrivez*, le préfixe *re-* et *ré-* indique la répétition de l'action de lire et écrire. En revanche, dans les consignes *reconstituez*, *reformulez*, est exigé l'effort créatif de l'apprenant. Celui-ci ne répète plus, mais il crée à partir de ses acquis. La répétition de *re-/ré-* permet aux élaborateurs du livre d'introduire de nouveaux mots : *reconstituer*, *reformuler* qui connotent la créativité.

Après l'analyse de ces types d'exercices, on peut constater qu'au début, ce qui est surtout visé, c'est l'écoute et la répétition. Ce genre d'exercices continue encore un peu dans les unités suivantes puis à partir de la deuxième moitié du manuel, il n'est plus demandé à l'apprenant de répéter. Un apprenant débutant est donc amené, au début, à répéter ce qu'il écoute de manière à acquérir des automatismes. La répétition des mots, tournures et phrases simples lui facilitent la mémorisation dans l'apprentissage de la langue étrangère. Avec le temps, il doit être plus actif, plus créatif pour pouvoir mettre en pratique tout ce qu'il a appris et mémorisé. C'est la raison pour laquelle on ne lui demande plus de répéter mais de lire, d'écouter à nouveau pour arriver enfin à écrire, constituer, formuler d'une façon plus autonome et créative.

Répétitions lexicale et syntaxique

Reformulation, redondance lexicales et paraphrases au niveau des exercices. Dans le premier manuel, sur presque toutes les unités, dans la plupart des exercices, on constate une répétition au niveau des exercices où on demande à l'apprenant de récrire la même phrase mais en utilisant les tournures apprises dans l'unité correspondante. On reformule une même idée avec des mots que l'apprenant a déjà acquis / appris, on les incite donc à paraphraser. Comme évoqué au début de notre thèse (chapitre 1.7), on peut considérer les exemples ci-dessous comme des paraphrases linguistiques où le sens des mots est reformulé d'une façon claire et explicite.

Par exemple, à l'exercice 7 de la page 22 de *Latitudes 1* (document 31), il est demandé de travailler en binôme (les interlocuteurs sont les autres apprenants...). Il faut se présenter en utilisant *tu* et *vous*. Sur une colonne, on trouve les questions qu'il faudrait poser à son binôme avec *tu*, sur une deuxième colonne, on voit les mêmes questions qu'il faudrait poser avec *vous*.

7 → Mettez-vous par groupes de deux (A et B). A pose les questions du tableau *Demander de se présenter* à B qui répond. Ensuite, A devient B et B devient A.

Demander de se présenter

Tu	Vous
Tu t'appelles comment ?	Vous vous appelez comment ?
Quel est ton nom ?	Quel est votre nom ?
Tu as quel âge ?	Vous avez quel âge ?
Quelle est ta nationalité ?	Quelle est votre nationalité ?
Tu habites où ?	Vous habitez où ?
Quelle est ton adresse (électronique) ?	Quelle est votre adresse (électronique) ?
Quel est ton numéro de téléphone ?	Quel est votre numéro de téléphone ?

MON, TA, SES...

3 Relisez le dialogue de la page 20 et complétez.

tu	vous
Quel est ton nom ?	Quel est nom ?

Document 31

Cette reprise des mêmes questions, une fois à la deuxième personne du singulier, une deuxième fois à la deuxième personne du pluriel, permettrait à l'apprenant de mieux mémoriser les tournures interrogatives que l'on utilise lorsqu'on fait connaissance avec quelqu'un. Ces deux utilisations permettent également d'apprendre la distinction des interlocuteurs, s'il s'agit de personnes déjà connues, âgées ou non, si on s'adresse à un égal ou à quelqu'un de plus jeune. Comme par exemple les phrases suivantes : « Tu t'appelles comment ? », « Tu as quel âge ? », « Quelle est ta nationalité ? », « Tu habites où ? ».

Les mêmes questions sont formulées à la deuxième personne du pluriel : « Vous vous appelez comment ? », « Vous avez quel âge ? », « Quelle est votre nationalité ? », « Vous habitez où ? ».

Ces deux types d'énoncés permettent à l'apprenant de visualiser les deux utilisations (avec *tu* et avec *vous*) sur la page.

Dans l'unité 5, à l'exercice 15 de la page 61 de *Latitudes 1* (document 32), il est demandé de récrire les questions données avec *est-ce que*. Ici aussi il faut écrire la même phrase en utilisant la tournure citée : « Quand est-ce qu'on se voit ? = On

se voit quand ? ». Les deux phrases ont le même sens (paraphrase linguistique), on reformule la même question d'une autre façon. On apprend ainsi l'utilisation du langage familier « On se voit quand ? » et avec « Quand est-ce qu'on se voit ? », une formulation plus standard.

INTERROGER AVEC EST-CE QUE

15 Observez les questions à gauche et complétez.
 Quand est-ce qu'on se voit ? = *On se voit quand ?*
 Est-ce que tu as envie de voir une exposition ? =
 Où est-ce que vous partez en vacances ? =
 Est-ce que tu connais Sugimoto ? =

16 Observez le tableau puis écrivez des questions avec *est-ce que*.

Interroger avec *est-ce que*

<i>avec l'intonation</i>	<i>avec est-ce que</i>
Tu aimes le vin rouge ?	Est-ce que tu aimes le vin rouge ?
Vous allez où ?	Où est-ce que vous allez ?
Julia arrive quand ?	Quand est-ce que Julia arrive ?
Il chante comment ?	Comment est-ce qu'il chante ?
À quelle heure on arrive à Paris ?	À quelle heure est-ce qu'on arrive à Paris ?
Pourquoi tu ne viens pas avec moi ?	Pourquoi est-ce que tu ne viens pas avec moi ?

Document 32

À l'exercice 9 de l'unité 8 (p. 95 de *Latitudes 1*), il faut écrire d'une autre manière les répliques qui sont données dans l'exercice (document 33). Mais en lisant l'exemple donné et sachant que l'unité n'a abordé que les tournures *on doit* et *il faut*, il est donc nécessaire de récrire la phrase en utilisant une de ces deux formules, qui sont presque parasynonymes.

9 Lisez le tableau *Exprimer l'obligation et Exprimer l'interdit* et écrivez les répliques d'une autre manière.

Exemple : *On doit faire la queue pour entrer au musée.*
 → *Il faut faire la queue pour entrer au musée.*

- Prendre la direction de Rennes puis tourner à droite juste après Le Mans.
- Vous devez attacher votre ceinture de sécurité.
- En France, il ne faut pas fumer dans les restaurants.
- Il faut battre le record de France Villeneuve.
- Mettez 3 œufs et 100 grammes de sucre et mélangez bien.
- C'est un hôpital, ne parle pas trop fort !
- Monsieur Dupont est en ligne, rappelez un peu plus tard.
- Il ne faut pas partir après 8 heures.

	Exprimer l'obligation	Exprimer l'interdit
<i>Infinitif</i>	→ Entrer sans frapper.	Ne pas ouvrir la fenêtre.
Devoir + infinitif	→ Vous devez avoir un passeport.	Tu ne dois pas faire de bruit.
Il faut + infinitif	→ Il faut payer 5€ pour entrer.	Il ne faut pas s'énerver.
<i>Impératif</i>	→ Éteignez vos téléphones.	Ne fumez pas ici, s'il vous plaît.
		On ne peut pas manger ici.
		Il est interdit de stationner.

Document 33

Comme nous l'avions abordé dans le chapitre précédent, l'écrit tient une place importante dans la mémorisation. La transcription écrite de ce qui est dit oralement permet de visualiser et de retenir les mots, et aide à la mémorisation. L'apprentissage d'une langue étrangère est plus efficace si on accorde suffisamment d'importance à l'écrit, qui vient compléter l'oral.

On peut également observer l'exercice 12 de l'unité 11 (p. 131 de *Latitudes 1*), où il faut décrire les deux personnages en se servant du vocabulaire fourni sur une colonne à droite de l'exercice (document 34).

12 → Lisez le tableau et décrivez ces deux personnes.



Comparer
Adrien **ressemble à** son père.
Les deux frères **se ressemblent**.
J'ai **le même** pull **que** toi.
Pour moi, un Boeing et un Airbus, c'est **pareil**.
Elle est **comme** sa mère : très jolie.
Ses enfants sont très **différents**.
+ Ma sœur est **plus** jeune **que** moi.
- Tu es **moins** grand **que** Philippe ?
= Elle est **aussi** drôle **que** son mari.

module 4 unité 11 • 131

Document 34

Les tournures « ressembler à », « la même que », « pareil », « comme », « plus...que », « moins...que », « aussi...que » sont des termes qui servent à formuler des phrases comparatives. Elles permettent d'exprimer le même contenu mais avec un vocabulaire différent qui accentue la différence sémantique et l'expression subjective. Nous pensons également que ces termes servent à formuler des redondances, indispensables pour enrichir le lexique et formuler le point de vue personnel du locuteur. « Adrien ressemble à son père », « J'ai le même pull que toi », « Pour moi, un Boeing et un Airbus, c'est pareil »... sont des exemples d'énoncés utilisés dans cet exercice (Les termes sont soulignés par nos soins).

Dans *Latitudes 2*, on continue à voir ce type d'exercices sur lequel il faut reformuler une phrase avec les tournures redondantes. À la page 15 de ce manuel, plusieurs exercices demandent d'utiliser les formules de certitude et d'incertitude (document 35).

14 Écoutez et dites si les personnes expriment la certitude ou l'incertitude.

	certitude	incertitude
1		
2		
3		
4		
5		
6		

15 À l'oral, complétez les dialogues en exprimant la certitude ou l'incertitude.

- Et vous, que pensez-vous de sa candidature ? Vous pensez que c'est la bonne personne pour le poste ?
— (incertitude)
- Vous êtes sûre ? Vous avez vu mon chien dans votre jardin ? Et il a mangé votre lapin ?
— (certitude)
- Thomas, nous sommes sur la bonne route ?
— (incertitude)
- Monsieur le ministre, la croissance va reprendre d'après vous ?
— (incertitude)

16 → Vous avez reçu cette invitation. Répondez : vous vous excusez, vous exprimez votre incertitude et vous donnez une courte explication.



Exprimer la certitude et l'incertitude

Certitude

Je suis (absolument / complètement) sûr / certain de connaître cette fille.
Je suis sûr / certain que tu as oublié tes papiers dans l'avion.
J'en suis sûr / certaine.
Je sais bien / très bien / parfaitement que vous n'êtes pas rentrés à 23 heures hier.
Il est évident que nous ne pouvons pas acheter cet appartement.

Incertitude

Je ne suis pas sûr / certaine de la qualité de son rapport.
Je ne suis pas sûr / certain qu'il vienne avec nous.
Il a probablement oublié de t'appeler.

Document 35

Les énoncés proposés sont : « Je suis absolument/complètement sûr/certain de connaître cette fille », « Je sais bien/très bien/parfaitement que vous n'êtes pas rentrés à 23 heures hier », « Il est évident que nous ne pouvons pas acheter cet appartement ». La répétition apparaît ici dans la formulation d'une partie du même énoncé. L'exercice présente le même contenu en variant le lexique en fonction du point de vue du locuteur. Les exercices incitent l'usage de ces différentes façons « de dire » pour exprimer le même contenu avec des nuances sémantiques. Dans les exemples ci-dessus et suivants, l'apprenant apprend à exprimer le même sentiment mais avec des différences sémantiques par les formules variées qui révèlent son opinion.

Les différentes notions pour exprimer sa surprise dans différents contextes sont proposées à la page 60 de *Latitudes 2* (document 36). En voici une liste : « Oh ! Je ne savais pas... » (langage soutenu), « Ah ! bon ? » (langage familier), « Oh non ! » (langage familier), « Ce n'est pas possible ! » (langage courant), « C'est incroyable ! » (langage courant), « Ça alors ! » (langage familier), « Ce n'est pas vrai ! » (langage standard).

> *Comment on dit ?*

14 Retrouvez ci-dessous les quatre phrases du dialogue où les personnes sont surprises. Retrouvez ensuite les groupes de mots qui expriment la surprise.

- Oh ! Toujours des soucis avec ma jambe.
- Ah ! bon ? Je ne savais pas que vous aviez des problèmes.
- Ce n'est pas possible !
- Éh si. Ça fait des années que je prends des médicaments tous les jours, mais...
- Ah ? Euh... Je ne sais pas vraiment...
- Oh non ! Je sais ! Ça ne va plus avec la petite dame du troisième. C'est ça, hein !

15 Écoutez et notez le numéro des dialogues qui indiquent la surprise.

16 → Par groupes de deux, préparez des dialogues et jouez les scènes.

1. Votre directeur vous annonce que vous ne travaillerez pas toute la semaine prochaine. Il vous donne cinq jours de vacances pour vous remercier d'être un excellent employé.
2. Votre ami vous annonce qu'il a besoin de partir seul en vacances pendant quelques jours.

Exprimer sa surprise
Oh ! Je ne savais pas...
Ah ! bon ?
Oh non !
Ce n'est pas possible !
C'est incroyable !
Ça alors !
Ce n'est pas vrai !

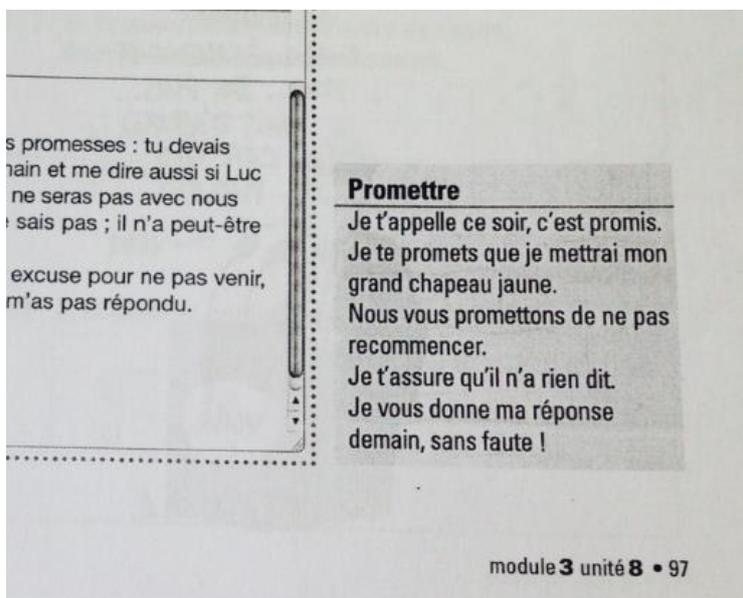
Document 36

Les différents registres font saisir à l'apprenant une conscience de la langue française selon laquelle il voit les différentes utilisations en fonction du contexte, dans le monde réel.

D'après Mortureux, la notion de registre « correspond à l'expérience commune qu'il y a différentes façons de s'exprimer, de la plus grossière à la plus " distinguée ". Les différentes composantes de la langue concourent à définir les registres : qualité de la prononciation, de la syntaxe, et choix du vocabulaire » (2008 : 128). En effet, pour transmettre la même information, on utilise en français principalement trois types de registres qui varient selon l'interlocuteur, le lieu où il se trouve, la nature du message et les circonstances ; le registre familier, le registre courant et le registre soutenu. Comme évoqué dans le sous-chapitre 1.8.2., le registre familier est utilisé couramment dans la vie quotidienne. D'après Chiss et al., son emploi « dans le discours ne peut être considéré comme un indice d'appartenance sociale mais comme une adaptation à une situation de

communication (conversation au sein de la famille, avec des amis, etc.) » (2012 : 101). Il est plus utilisé oralement. La « langue courante », par exemple, fonctionne parfois comme synonyme de « langue-standard » (...)» (Chiss et al., 2012 : 100). C'est le langage que l'on utilise le plus fréquemment à l'écrit comme à l'oral, dans un usage de tous les jours. Le registre soutenu est moins spontané et s'utilise avec un interlocuteur que l'on respecte et à qui on accorde de l'importance. Il est employé surtout à l'écrit pour exprimer la politesse et la distinction.

Les énoncés pour exprimer la promesse sont abordés à la page 97 de *Latitudes 2* (document 37). « Je t'appelle ce soir, c'est promis », « Je te promets que je mettrai mon grand chapeau jaune », « Je vous donne ma réponse demain, sans faute ! » sont les quelques termes (soulignés par nous) à connaître sur la promesse.



Document 37

Ici, les différences sémantiques dépendent du contexte. Dans les deux premiers exemples, l'utilisation du pronom personnel *t'* et *te* montre que le dialogue se réalise entre deux amis qui se connaissent, ils se parlent dans un langage standard. Dans le troisième exemple, « Je vous donne ma réponse demain, sans faute ! », « sans faute » montre que le langage est familier.

À la page 103 de *Latitudes 2* (document 38), les exercices 3 et 4 demandent l'utilisation des termes sur le licenciement et le recrutement, qui sont les problèmes actuels communs à un grand nombre d'apprenants.

3 Lisez cette réplique de Charlotte Guesnault, puis répondez.
Mon directeur va me virer si on a des problèmes pour ce projet.
Mon directeur va me virer signifie, en français familier :

- Je vais perdre mon travail.
- Je vais gagner plus d'argent.
- Je vais obtenir un poste de directeur.



4 Lisez les phrases et classez les verbes en gras dans le tableau (donner les verbes à l'infinitif).

- Amandine a fait plusieurs erreurs, alors son entreprise l'a licenciée.
- Si vous arrivez encore une fois en retard, vous serez renvoyé.
- On a beaucoup de commandes depuis un mois et on voudrait embaucher quatre techniciens.
- Il paraît que la société Pasquier recrute des employés. Tu pourrais écrire pour demander du travail.
- Moi, ça faisait vingt ans que je travaillais là, et puis un jour, on m'a remercié.
- Pour m'aider, j'ai engagé un jeune. C'était difficile au début, maintenant ça va.

demander à quelqu'un de quitter son travail	donner un travail à quelqu'un
.....

Document 38

On note plusieurs termes parasynonymes ; « virer » (registre familier), « renvoyer » (registre standard) et « licencier » (registre soutenu) d'une part, « embaucher », « recruter », « engager » d'autre part qui appartiennent tous les trois au registre courant.

Le troisième manuel se sert également de ce type d'exercices.

8 Vous retrouvez un ami d'enfance avec qui vous étiez à l'école. Échangez sur vos souvenirs. Jouez la scène à deux.

Rappeler quelque chose à quelqu'un	Dire qu'on se souvient	Dire qu'on a oublié
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Il riait toujours, tu te souviens ?</i> • <i>Tu te souviens comme il était sympa ? / qu'il arrivait toujours en retard ?</i> • <i>Rappelle-toi, c'était en 2002.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Je me souviens de ton rire / que tu riais.</i> • <i>Je n'ai pas oublié son rire / qu'il riait.</i> • <i>Je me rappelle de toi / de tes yeux / que je t'aimais.</i> • <i>J'ai tout gardé en mémoire.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Désolé, je ne m'en souviens plus.</i> • <i>Non, ça ne me revient pas.</i> • <i>Je ne me rappelle plus son nom.</i> • <i>J'ai un trou de mémoire !</i> • <i>Je n'ai pas le moindre souvenir de ça.</i>

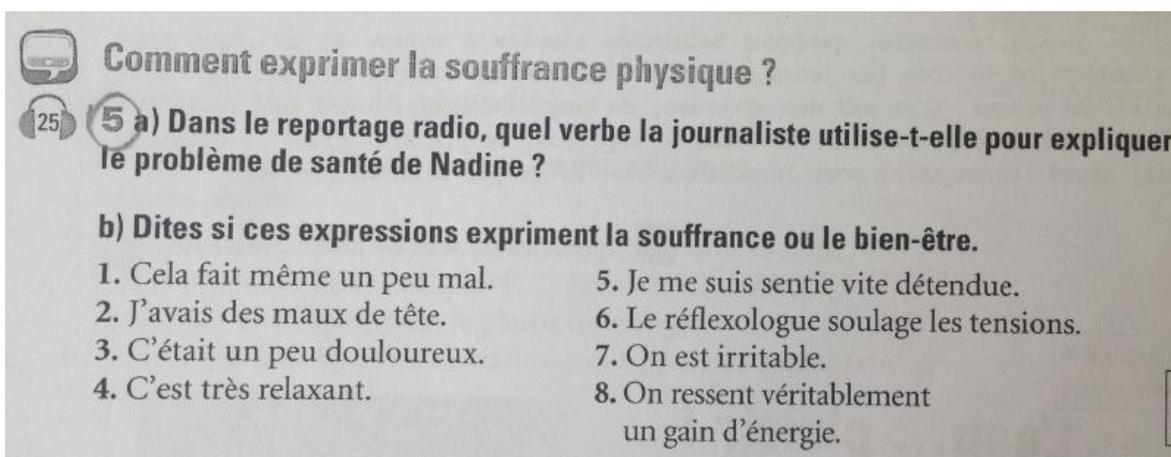
Document 39

Le huitième exercice (p. 17, *Latitudes 3*, document 39) par exemple, demande d'utiliser la terminologie pour échanger les souvenirs. Plusieurs termes du champ lexical de *souvenir* sont proposés dans l'exercice. « Tu te souviens comme il était sympa ? » (registre standard), « Je n'ai pas oublié son rire » (registre standard), « Je me rappelle de toi » (registre standard), « J'ai tout gardé en mémoire » (registre standard), « Non, ça ne me revient pas » (registre familier), « J'ai un trou »

de mémoire » (registre familier), « Je n'ai pas le moindre souvenir » (registre soutenu) sont les exemples de phrases suggérées.

Ces exercices montrent que les élaborateurs des manuels apprennent à la fois trois registres par de différents exercices. Cela varie les formes de l'expression des apprenants et stimule leur créativité.

Un autre exercice (p. 59, *Latitudes 3*, document 40) demande d'utiliser les expressions qui expriment la souffrance ou le bien-être.



Comment exprimer la souffrance physique ?

25 **5 a) Dans le reportage radio, quel verbe la journaliste utilise-t-elle pour expliquer le problème de santé de Nadine ?**

b) Dites si ces expressions expriment la souffrance ou le bien-être.

1. Cela fait même un peu mal.	5. Je me suis sentie vite détendue.
2. J'avais des maux de tête.	6. Le réflexologue soulage les tensions.
3. C'était un peu douloureux.	7. On est irritable.
4. C'est très relaxant.	8. On ressent véritablement un gain d'énergie.

Document 40

La mise en œuvre de trois registres est notée aussi dans les exercices suivants. Les phrases exprimant la souffrance sont les suivantes : « Cela me fait un peu mal », « J'avais des maux de tête », « C'était un peu douloureux », et quelques-unes de celles exprimant le bien-être sont celles-ci : « C'est très relaxant », « Je me suis sentie vite détendue », « On ressent véritablement un gain d'énergie ».

L'exercice 8 de l'autoévaluation de la huitième unité, (p. 135) sur *Latitudes 3*, demande de trouver les phrases qui indiquent l'accord et le désaccord du locuteur (document 41).

8 Dites si la personne qui répond est d'accord avec la première.

1. – On ne peut pas dire que tout le monde est égal.
– C'est un peu fort.
2. – Vous avez beaucoup étudié l'évolution des comportements des jeunes.
– Effectivement.
3. – L'humour est bénéfique, et avec l'humour, on peut tout dire.
– Vous voulez rire !
4. – Vous avez commencé à vous intéresser à ce sujet juste après vos études.
– Pas tout à fait.
5. – Femmes et hommes devraient pouvoir accéder à l'éducation.
– On ne peut qu'être d'accord sur ce sujet.

8

Comptez 1 point par réponse correcte.
Vous avez...
♦ 5 points : félicitations !
♦ moins de 5 points : revoyez les pages 124, 125 et 129 de votre livre et les exercices de votre cahier.

Document 41

« Effectivement », « On ne peut qu'être d'accord sur ce sujet » expriment l'accord. « C'est un peu fort », « Pas tout à fait », « Vous voulez rire ! » sont les phrases qui expriment le désaccord. Cependant les formules qui expriment le désaccord exigent une bonne connaissance du français car les nuances sémantiques et discursives apparaissent en fonction du contexte et de la culture. Par exemple, la réponse « c'est un peu fort » peut facilement tromper l'apprenant turc. Par ailleurs, « vous voulez rire ! » renvoyant au champ sémantique de l'humour, peut être interprété autrement.

Ces répétitions ont pour objectif de permettre à l'apprenant de mieux mémoriser les registres, les tournures et expressions enseignées, mais aussi les différentes façons de s'exprimer. En récrivant les énoncés semblables, avec des tournures variées, l'apprenant apprend un vocabulaire diversifié de la langue française et peut les comparer avec sa langue et saisir les différences culturelles.

Répétition des structures syntaxiques. Nous souhaiterions aborder ici la répétition d'ordre syntaxique et essayerons de donner des exemples utilisés dans les trois manuels.

Dans *Latitudes 1*, à la page 23, on note la conjugaison des verbes *travailler* et *s'appeler* au présent de l'indicatif (document 42).

Travailler (habiter...)	S'appeler
Je travaille à Paris.	Je m'appelle Isabelle.
Tu travailles à Nice ?	Tu t'appelles Christian ?
Il travaille pour Pixma.	Elle s'appelle Noura.
Vous travaillez où ?	Vous vous appelez comment ?

blogue.

module 1 unité 2 • 23

Document 42

Je travaille à Paris.

Je m'appelle Isabelle.

Tu travailles à Nice ?

Tu t'appelles Christian ?

Il travaille pour Pixma.

Elle s'appelle Noura.

Vous travaillez où ?

Vous vous appelez comment ?

Les énoncés sont différents mais les verbes utilisés sont identiques à chaque fois. La répétition apparaît dans la reprise des mêmes verbes, l'objectif étant de permettre la mémorisation du verbe et de sa conjugaison au présent, dans de différents emplois et contextes.

À l'exercice 15 de la page 71 de *Latitudes 1*, il est demandé d'expliquer la différence entre quatre énoncés quasi-identiques (document 43). Dans ces énoncés l'article utilisé n'est pas le même.

DE L'EAU, UN PEU D'EAU, BEAUCOUP D'EAU

62) 15 Écoutez Aiko et répondez.
Aiko dit : « Tu veux boire du vin ? ».

Quelle est la différence entre :

- Tu veux boire du vin ?
- Tu veux boire le vin du restaurant ?
- Tu veux boire mon vin ?
- Tu n'aimes pas le vin ?

Document 43

Tu veux boire du vin ?

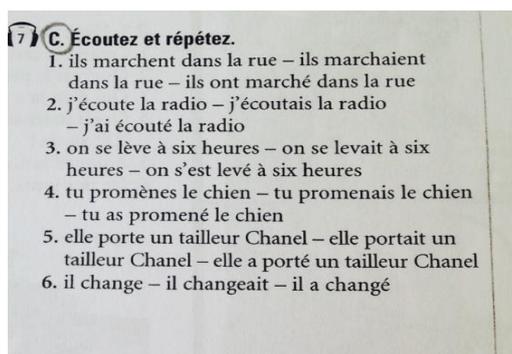
Tu veux boire le vin du restaurant ?

Tu veux boire mon vin ?

Tu n'aimes pas le vin ?

Cet exercice permet à l'apprenant de distinguer l'utilisation des différents articles (défini, indéfini, partitif et possessif) et par conséquent la différence sémantique à l'intérieur d'un même énoncé. La reprise de l'énoncé facilite l'apprentissage de l'utilisation des articles.

Dans le deuxième manuel existent des exemples semblables. À la page 17 dans un exercice d'écoute et de répétition (document 44), il faut répéter trois phrases semblables dans lesquelles les verbes sont conjugués à un temps différent (« ils marchent dans la rue – ils marchaient dans la rue – ils ont marché dans la rue »).



Document 44

La première fois le verbe est conjugué au présent, la deuxième fois, à l'imparfait et la troisième fois, au passé composé. Cette répétition concernant les six phrases de l'exercice permet à l'apprenant d'acquérir des automatismes dans la conjugaison des verbes à ces trois temps, dans un énoncé avec lequel il est familiarisé.

Dans *Latitudes 3*, dans l'exercice 5 à la page 33, il est demandé d'indiquer le sens de l'adjectif en gras (document 45). Deux phrases sont proposées à chaque fois, avec répétition d'un même adjectif *chère*, homophone (se prononce de la même façon mais n'a pas la même signification) et homographe (a la même orthographe mais le sens est différent).

5 Lisez les phrases et indiquez le sens de l'adjectif en gras.

1. Nous sommes tristes de quitter notre **chère** maison pour vivre en appartement.
2. L'agence nous a seulement proposé des maisons **chères**.
3. Je l'ai vu la semaine **dernière**.
4. Nous serons à Lyon la **dernière** semaine d'août.
5. C'est une personne **seule**. On ne la voit pas souvent.
6. Quand je suis arrivée, il n'y avait qu'une **seule** personne.

6 Écrivez une seule phrase : utilisez *dont*.

1. Tu as trouvé une solution pour le problème ? Nous avons parlé

Document 45

« Nous sommes tristes de quitter notre chère maison pour vivre en appartement – L'agence nous a seulement proposé des maisons chères ». Une explication avait déjà été fournie dans l'unité, indiquant le changement sémantique d'un adjectif selon sa place et selon le contexte. La reprise de l'adjectif dans l'exercice permet à l'apprenant de mieux distinguer les différences sémantiques de l'adjectif en fonction de sa position par rapport au nom et au contexte. Cette reprise fournit également une nouvelle information.

Nous constatons que la répétition d'ordre syntaxique est limitée pour les trois manuels. Elle se trouve en particulier dans la conjugaison des verbes.

Répétition des questions/réponses. Dans le premier *Latitudes*, on note une reprise dans les réponses des questions posées.

Par exemple, lors des salutations, unité 1, p. 10 (document 46) :

« Ah ! Bonjour, Anne. Ça va ?

Salut, David. Ça va, et toi ?

Ça va. Merci. »

Document 46

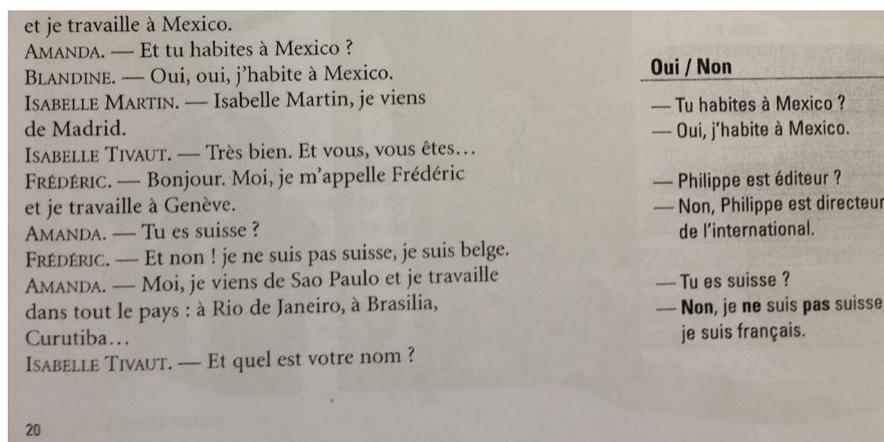
À la page 20, voici un autre exemple (document 47) :

« Et tu habites à Mexico ?

Oui, oui, j'habite à Mexico ? »

« Tu es suisse ?

Non, je ne suis pas suisse, je suis français ».



Document 47

Dans les réponses, on note une reprise de ce qui est demandé dans les questions. Cette forme de répétition permet à l'apprenant, de niveau débutant, de repérer et de répéter les éléments qui sont demandés dans les questions, afin qu'il puisse mémoriser plus facilement les tournures et les expressions nouvellement enseignés (« Bonjour – ça va – j'habite en France – je suis français... »).

Dans l'exercice 27 de la page 26 (de *Latitudes 1*) de la deuxième unité où il faut compléter avec *oui*, *non* et *si*, on constate la même reprise dans les réponses (document 48) :

27 Complétez avec *oui*, *non* ou *si*.

- Ta mère s'appelle Lili ?
—, elle ne s'appelle pas Lili, elle s'appelle Monique !
- Noura n'est pas libanaise ?
—, elle est libanaise et elle travaille aussi à Damas.
- Vous venez de Genève ?
—, j'habite à Zurich. Et vous ?
- Il aime le football, ton père ?
—, il n'aime pas le foot, il aime le rugby et le tennis.
- Et toi, tu n'es pas éditeur ?
—, je suis éditeur. Je travaille aux éditions Pixma.

Oui, non, si

- Vous aimez la France ?
- Oui, j'aime la France. 😊
- Tu aimes le tennis ?
- Non, je n'aime pas le tennis. ☹️
- Elle n'est pas directrice ?
- Si, elle est directrice. 😊

28 Écoutez et complétez le tableau.

	1	2	3	4	5	6
oui - si 😊	X					
non ☹️						

26

Document 48

« Ta mère s'appelle Lili ?

..., elle ne s'appelle pas Lili, elle s'appelle Monique ! »

La réponse contient une négation « ne ... pas », il faudra répondre par « non ».

« Noura n'est pas libanaise ?

..., elle est libanaise et elle travaille aussi à Damas ».

Dans cet exemple, la question est à la forme négative. Il faudra répondre par *si* au lieu de *oui*, car l'affirmation ne correspond pas à la réalité.

Le petit encadré à droite de la page explique, avec des exemples de phrases, comment formuler une réponse avec *oui*, *non* et *si*.

Un exercice d'écoute (exercice 28) sur la même page de *Latitudes 1*, où il faudra compléter le tableau par *oui*, *non* et *si* après l'exercice 27, permet de renforcer cet apprentissage.

Le même genre d'exercice apparaît aussi à la page 72 de l'unité 6 (exercice 19, document 49) :

PAS DE TRAVAIL, PAS D'ARGENT

19 Observez les dialogues puis complétez la règle.

- | | |
|---|-------------------------------------|
| — Tu veux boire du vin ? | — Vous aimez le café ? |
| — Je ne bois pas de vin. | — Non, je n'aime pas le café. |
| — Tu as une voiture ? | — Elle a des amis, non ? |
| — Je n'ai pas de voiture. J'ai un vélo. | — Non, elle n'a pas d'amis. |
| — Vous avez un peu d'argent ? | — De l'eau ? |
| — Non, je n'ai pas d'argent. | — Non, je ne veux pas d'eau, merci. |

À la forme négative : un,, du,, beaucoup de,,, → pas de (d')

Document 49

« Tu veux boire du vin ?

Je ne *bois pas de vin*.

Tu as une voiture ?

Je n'ai pas de voiture. J'ai un vélo ».

Chaque reprise permet à l'apprenant de mieux mémoriser les lexèmes et les formules répétés.

On peut également observer, dans ce premier manuel, une répétition syntaxique qui permettrait à l'apprenant un meilleur apprentissage de la construction d'énoncés en français. Cette répétition apparaît également au niveau des questions/réponses et elle va de pair avec une répétition lexicale. Ces répétitions font acquérir des automatismes à l'apprenant dans l'utilisation du vocabulaire et dans la construction des phrases en langue française.

Par exemple, dans le dialogue de la page 30 de *Latitudes 1* (document 50), où les personnes se présentent, on y note une répétition lexicale et syntaxique avec une reprise de la même structure « sujet + verbe + complément » dans les phrases :

« J'ai 31 ans, je suis professeur de biologie et j'habite à Toulouse (...) »

sujet verbe sujet verbe épithète sujet verbe complément circonstanciel de lieu

« J'ai 29 ans et je suis étudiante en médecine. J'habite à Ramonville (...) »

sujet verbe sujet verbe épithète sujet verbe complément circonstanciel de lieu

« J'adore la cuisine chinoise (...) ».

sujet verbe complément d'objet direct (COD)

« (...) J'adore cuisiner (...) J'aime faire du sport (...) »

sujet verbe COD sujet verbe COD

« (...) J'adore le ski moi aussi, mais je n'aime pas l'escalade (...) »

sujet verbe COD sujet sujet verbe COD

« (...) Je déteste la natation mais j'aime me baigner dans la mer. (...) »

sujet verbe COD sujet verbe COD complément circonstanciel de lieu

« Tu aimes le jazz? »

sujet verbe COD

— Mesdemoiselles et messieurs, bonsoir. Je vous souhaite la bienvenue au café *L'Entrepotes* pour notre soirée de rencontres rapides. N'oubliez pas : vous avez 7 minutes pour vous présenter et parler de vous, puis vous changez de table. Bonne soirée à tous !

— Bonjour, je m'appelle Christophe. J'ai 31 ans, je suis professeur de biologie et j'habite à Toulouse. Et toi ?

— Bonjour, moi c'est Alice. J'ai 29 ans et je suis étudiante en médecine. J'habite à Ramonville dans une grande maison avec deux amies mais l'année prochaine, je vais travailler à Lyon. J'ai deux sœurs et j'aime beaucoup être avec elles. Elles sont adorables. J'adore la cuisine chinoise. Et toi ?

— Moi, j'adore cuisiner mais la cuisine chinoise, c'est un peu difficile ! J'aime faire du sport. Je fais de l'escalade et du ski avec deux amis. Ils travaillent avec moi et les week-ends, nous skions dans les Pyrénées.

— Super ! J'adore le ski moi aussi, mais je n'aime pas l'escalade. C'est un peu dangereux, non ? Tu aimes nager ?

— Ah non, non ! Je déteste la natation mais j'aime me baigner dans la mer. Le mois prochain, je vais passer deux jours à Nice : je vais me baigner l'après-midi et je vais voir un festival de musique le soir. Tu aimes le jazz ?

— Le jazz ? Je n'aime pas du tout !

— 2 minutes...

Alice
29 ans

Christophe
31 ans

Aller

Document 50

Dans ces exemples, la répétition syntaxique est dans la reprise des phrases construites de la même manière :

« j'ai 31 ans », « j'ai 29 ans »

→ sujet *j'* + verbe *avoir* + compléments : *31 ans* et *29 ans*

« Je suis professeur de biologie », « je suis étudiante en médecine »

→ sujet *je* + verbe *être* + épithètes : *professeur de biologie* et *étudiante en médecine*

« J'habite à Toulouse », « J'habite à Ramonville »

→ sujet *j'* + verbe *habiter* + compléments circonstanciels de lieu : à *Toulouse* et à *Ramonville*

« j'adore cuisiner », « j'aime faire du sport », « j'adore le ski », « j'aime me baigner dans la mer », « Tu aimes le jazz ? »

→ sujets *j'* et *tu* + verbe *adorer* et verbe *aimer* + compléments d'objets directs : *cuisiner, faire du sport, le ski, me baigner dans la mer, le jazz*

« je n'aime pas l'escalade », « je déteste la natation »

→ sujet *je* + *ne ... pas* + verbe *aimer* et verbe *détester* + complément d'objet direct : *l'escalade, la natation*.

Une reprise semblable, syntaxique (je + verbe + complément) apparaît dans ce paragraphe (extrait d'un discours fabriqué) à la page 119 du premier manuel (document 51) :

« (...) je me lève tôt pour prendre mon avion pour Berlin à 7 heures. Je cours dans la salle [de bain] où je prends une douche en cinq minutes ! Je quitte la maison, à l'heure... (...) J'arrive à la station [de métro] (...) Je décide alors de prendre le métro jusqu'à l'aéroport (...) ».

4 a) Dans ce texte, tous les mots en vert sont mélangés. Retrouvez la bonne place pour faire un texte cohérent. Contrôlez ensuite avec l'enregistrement.

Écoute un peu ça... Hier, tout d'abord, je me lève tôt pour prendre mon avion pour Berlin à 7 heures. Je cours dans la salle de métro où je prends une douche en cinq minutes ! Je quitte la maison, à l'heure... Tout va bien. J'arrive à la station de champagne et là, il y a un monde fou ! Je décide alors de prendre le métro jusqu'à l'aéroport. Zut, je n'ai plus de ticket d'avion et il y a la queue pour en acheter. Après un long moment, j'ai mon carnet de taxi et je peux partir. Maintenant, je suis en retard... J'arrive à l'aéroport, nerveux, et je ne trouve pas mon billet de tickets dans mon sac... Ah ! si... Ouf ! Je passe les contrôles... « Vite, l'avion va partir », me dit l'hôtesse. Tu m'imagines dans l'avion : fatigué, énervé. Heureusement, on me propose tout de suite une bonne coupe de bains, que je ne refuse pas.

b) Faites la liste des expressions que vous avez trouvées et par deux, ajoutez d'autres expressions que vous connaissez et qui ont la même formation (nom + de + nom).

la salle de



À la pièce, au kilo...

On peut acheter à la pièce, au kilo, au mètre...

Combien ? 6,30 € le kilo ?

Ouh ! 1,50 € les 100 grammes, c'est cher !

Les melons sont à 2 € la pièce.

module 4 unité 10 • 119

Document 51

Ce type de répétition favorise l'apprentissage du nouveau vocabulaire relatif au temps : *tôt*, *en (cinq minutes)*, *à l'heure*, *alors*, *jusqu'à*. Elle n'existe plus dans le deuxième et le troisième manuel dans lesquels les dialogues sont fabriqués sur le modèle des blogs, articles, reportages de quotidiens ou de magazines authentiques. L'apprenant ayant atteint un niveau supérieur dans l'apprentissage de la langue, n'a plus besoin de cette reprise. Il est censé connaître ces tournures simples.

Utilisation des anaphores et des cataphores. Nous essayerons ici de repérer les différents types d'anaphores et de cataphores utilisées dans les trois manuels.

Anaphores et cataphores lexicales. Comme nous l'avions déjà évoqué au chapitre 1.6 d'après la *Grammaire méthodique du français* (Riegel, Pellat, et Rioul : 2011, 610-613), une anaphore est la reprise d'un élément antérieur dans un texte, sous forme de pronom, d'adverbe, de nom, de verbe... La cataphore quant à elle, est la reprise d'un élément postérieur. Voici les exemples d'anaphores du premier manuel :

Dans la phrase : « (...) et là, c'est Philippe ; il est directeur de l'international » (p. 20, *Latitudes 1*, document 52).

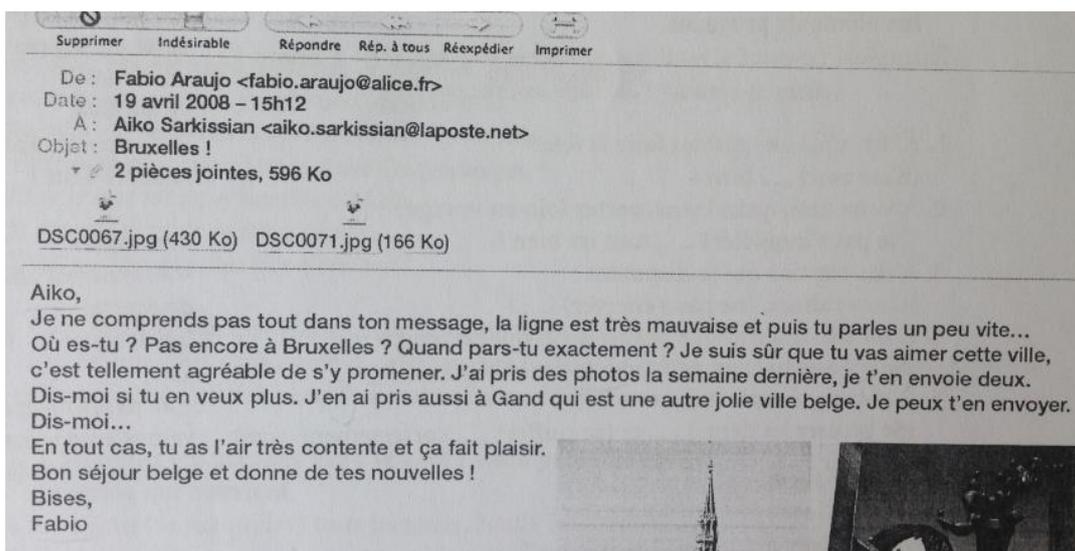
ISABELLE TIVAUT. — Bonjour, bienvenue aux éditions Pixma. Isabelle Tivaut, je suis la directrice. Je vous présente Christian Rigon, directeur du français. Voici Fabienne, éditrice, et là, c'est Philippe ; il est directeur de l'international. Merci beaucoup de travailler dans vos pays pour les éditions Pixma.

Vous pouvez vous présenter, s'il vous plaît ?

Document 52

Le pronom personnel *il* est la reprise du nom *Philippe* de la phrase précédente. Le nom se transforme en pronom. On parle ici d'une anaphore **lexicale pronominale**.

La lettre de Fabio à Aiko à la page 122 du premier manuel, possède plusieurs anaphores pronominales (document 53) :

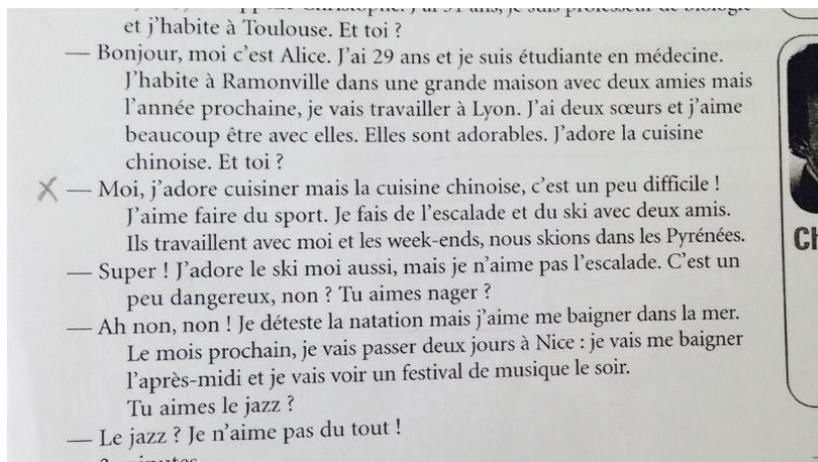


Document 53

« (...) Je suis sûr que tu vas aimer cette ville, c'est tellement agréable de s'y promener. J'ai pris des photos la semaine dernière, je t'en envoie deux. Dis-moi si tu en veux plus (...) ».

Les pronoms *y* et *en* sont les reprises des noms qui les précèdent ; ici *y* reprend *cette ville* (anaphore **pronominale à représentation totale**) et *en* est la reprise partielle de *des photos* (anaphore pronominale **à représentation partielle**).

À la page 30 de *Latitudes 1*, dans la phrase ci-dessous, le verbe est repris par un nom (document 54). C'est un exemple d'anaphore **lexicale nominale**.



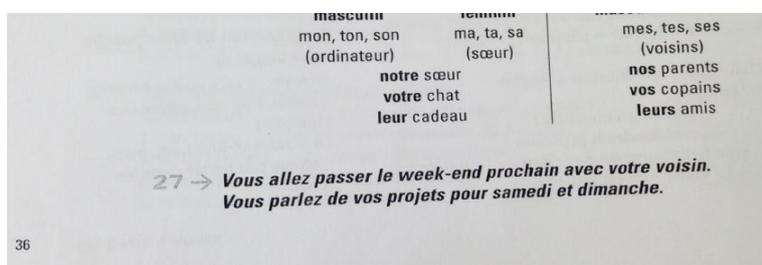
Document 54

« Moi, j'adore cuisiner mais la cuisine chinoise, c'est un peu difficile ! ».

Le verbe s'est transformé en nom. *La cuisine* est la reprise nominale du verbe *cuisiner*.

Dans les pages qui suivent, nous avons repéré une autre forme d'anaphore ; l'anaphore **nominale** où il y a reprise **avec changement lexical**.

Dans la phrase suivante : « Vous allez passer le week-end prochain avec vos amis. Vous parlez de vos projets pour samedi et dimanche » (p. 36 de *Latitudes 1*), « samedi et dimanche » est une reprise du *week-end* avec changement lexical de *week-end*, emprunté à l'anglais. « Samedi et dimanche » est aussi une paraphrase de *week-end* (document 55).



Document 55

De même, plus loin dans le livre (document 56), dans la phrase « Propriano a le charme authentique des petites villes de Corse. (...) La ville est au bord du golfe du Valinco (...). La côte offre de belles plages (...) » (p. 102), *La côte* est une partie de *la ville*, il s'agit donc d'une relation métonymique. La répétition de *ville* et

villes facilitent le renvoi. On parle encore une fois d'anaphore nominale dans laquelle il y a reprise avec changements lexicaux.



BASTIA.

AJACCIO

PROPRIANO

.Figari

Bonifacio.

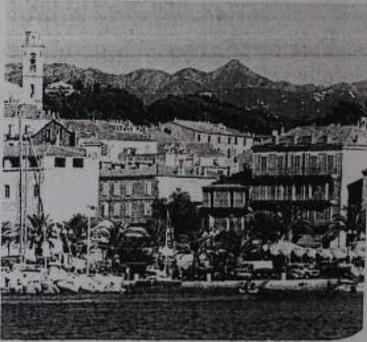
Propriano est une petite ville de 3500 habitants. Elle est située au sud de la Corse, à 70 km d'Ajaccio.

Partez en Corse

La Corse est une montagne au milieu de la mer, le lieu idéal pour de bonnes vacances sportives, culturelles ou reposantes.

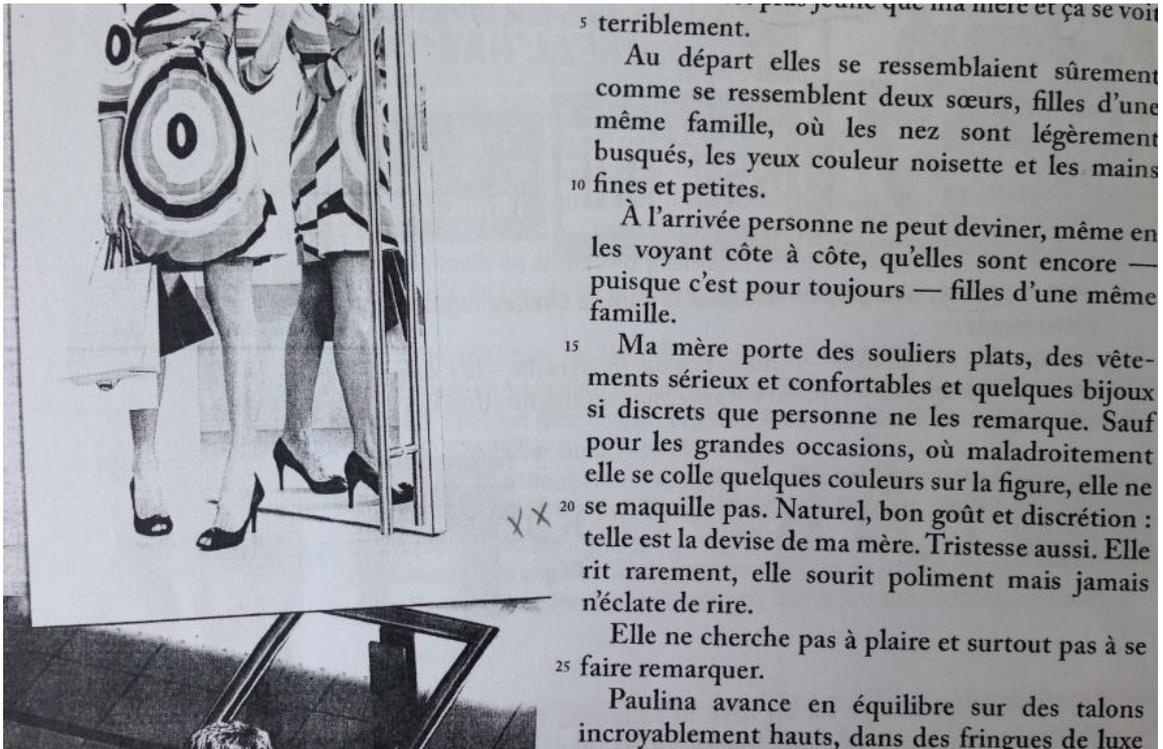
Propriano a le charme authentique des petites villes de Corse. On y trouve de jolies maisons anciennes et des commerces qui proposent toutes les spécialités de la région. La ville est au bord du golfe du Valinco et elle est un point de départ merveilleux pour des promenades dans le Sud, à pied, en voiture, à cheval ou en bateau. La côte offre

de belles plages et de petites criques à découvrir. À Propriano il y a une école de plongée qui accueille les plongeurs débutants ou confirmés.



Document 56

Dans la phrase « Naturel, bon goût et discrétion : telle est la devise de ma mère », à la page 128 de *Latitudes 1*, l'adjectif *telle* se réfère à ce qui est dit dans l'énoncé précédent « Naturel, bon goût et discrétion » (document 57). Il s'agit ici d'un exemple d'**anaphore adjectivale**.



Document 57

Dans l'enseignement / apprentissage d'une langue étrangère, les anaphores et cataphores assurent la continuité du texte et sa compréhension. Sans ces éléments grammaticaux qui ont un rôle important dans la construction du sens d'un texte, la progression thématique ne sera pas réalisée et l'apprenant aura des difficultés à se repérer dans le texte. L'utilisation des anaphores et des cataphores permet par conséquent la cohérence et la cohésion²⁹ à l'intérieur même du texte ; l'harmonie et l'unité sont assurées au niveau grammatical et sémantique (la cohésion), et la continuité des idées est réalisée grâce au rôle cohésif de ces anaphores et cataphores, qui assurent le lien logique entre les différents énoncés (la cohérence).

Nous avons, pour terminer, repéré une cataphore nominale, à la page 141 du premier manuel (document 58), où le prénom Alexandre est repris dans les cataphores « leur, lui, il, son mari » au début du texte : « Rien n'a changé dans

²⁹ « La cohésion caractérise la bonne formation architecturale du texte, assurée par les relations sémantiques entre ses parties constitutives (compatibilité, non contradiction, etc.) » (Riegel et al., 2011 : 1018), tandis que la cohérence est, « [en parlant des parties d'un tout ou de ce tout lui-même, p. ex. une pensée, un discours, une théorie, un ouvrage, etc.] Harmonie, rapport logique, absence de contradiction dans l'enchaînement des parties de ce tout » (<http://www.cnrtl.fr/>).

leur vie. Elle a simplement cinq kilos de trop. D'ailleurs, lui aussi s'est épaissi depuis qu'il multiplie les repas d'affaires (...). Il a pris du ventre, une petite brioche, bien installée autour du nombril. Elle sait que ça ne [partira] plus (...) le nombre de repas d'affaires [sera] proportionnel à la réussite professionnelle de son mari, et Alexandre est bien parti pour réussir ». La cataphore *leur* représente la vie d'Alexandre et d'*elle* ; les pronoms *lui*, *il*, *son mari* représentent Alexandre. *Elle* indique implicitement l'épouse d'*Alexandre*, sans la prénommer.

12 Complétez cet extrait de roman français avec les verbes entre parenthèses au futur simple.

Rien n'a changé dans leur vie. Elle a simplement cinq kilos de trop. D'ailleurs, lui aussi s'est épaissi depuis qu'il multiplie les repas d'affaires, et qu'il n'a plus le temps pour ses soirées de squash au Country Club. Il a pris du ventre, une petite brioche, bien installée autour du nombril. Elle sait que ça ne (partir) plus. Il n'y a pas de raison : le nombre de repas d'affaires (être) proportionnel à la réussite professionnelle de son mari, et Alexandre est bien parti pour réussir. Alors voilà : ils (grossir) et (vieillir) ensemble, côte à côte ; ils (rouler) dans la 806 de fonction sur les routes radieuses de l'existence.

Blandine LE CALLET, *Une Pièce montée*, 2006.



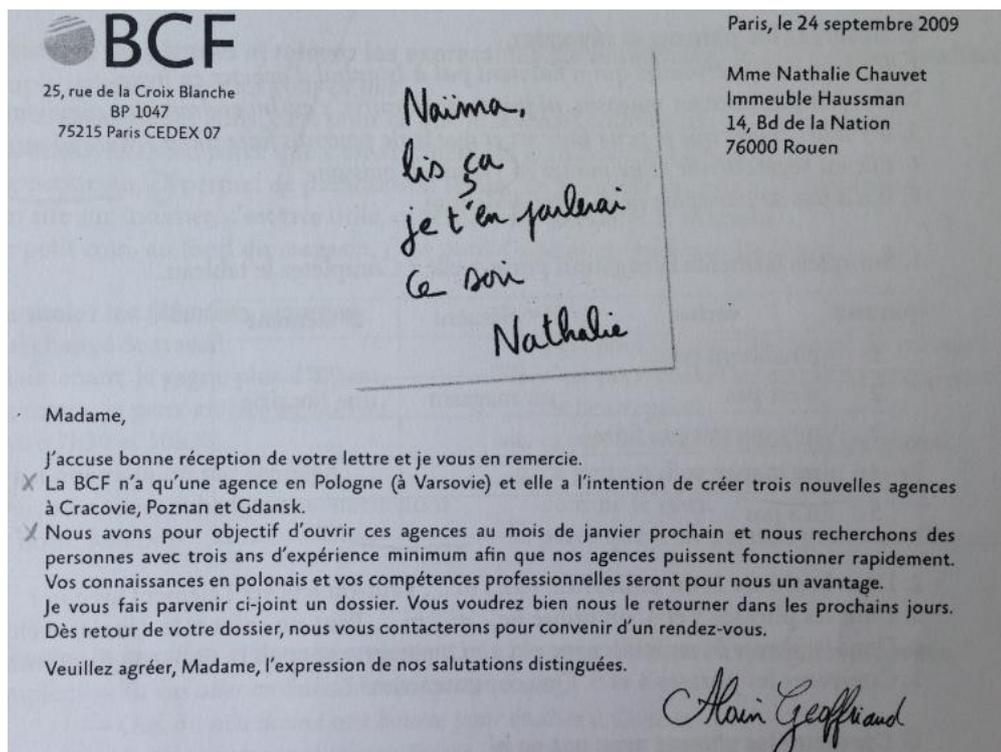
Document 58

Nous avons également constaté dans ce paragraphe une anaphore **résomptive** « ça » qui reprend les « kilos », « s'est épaissi », « il a pris du ventre (...) ».

Dans *Latitudes 2*, nous citerons les exemples d'anaphores suivants :

Dans la lettre à la page 34 (document 59), on observe un exemple d'anaphore **nominale et fidèle** : « La BCF n'a qu'une agence en Pologne (à Varsovie) et elle a l'intention de créer trois nouvelles agences à Cracovie, Poznan et Gdansk.

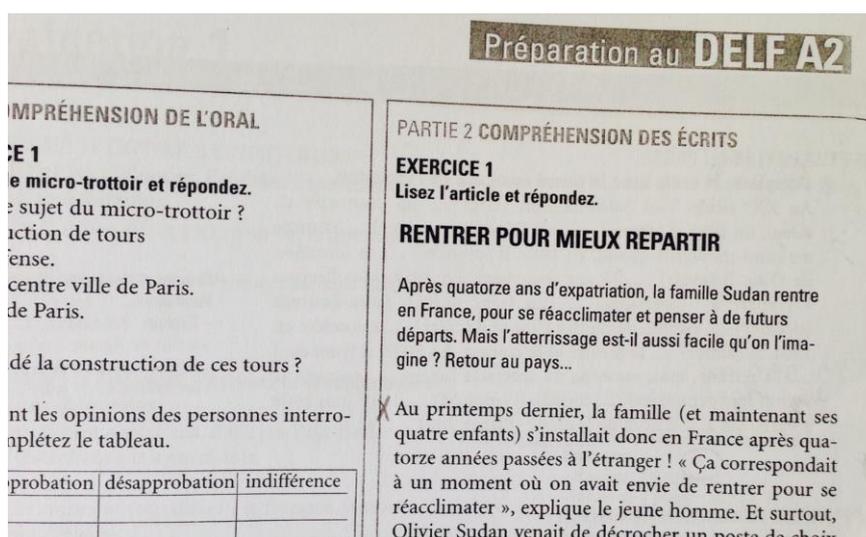
Nous avons pour objectif d'ouvrir ces agences au mois de janvier prochain (...) ».



Document 59

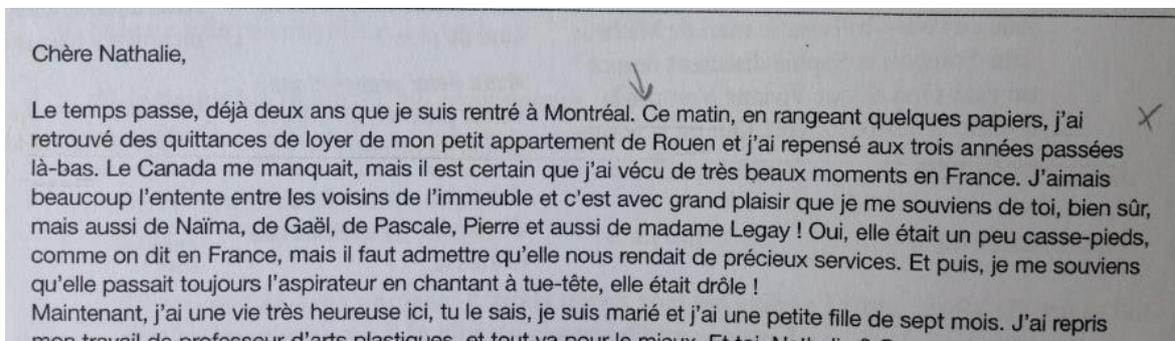
Ces agences est la reprise des trois nouvelles agences.

À la page 42 de Latitudes 2 (document 60), nous avons trouvé une anaphore **lexicale résumptive** : « Au printemps dernier, la famille (...) s'installait donc en France après quatorze années passées à l'étranger ! Ça correspondait à un moment où on avait envie de rentrer pour se réacclimater ». Le pronom ça résume l'installation en France de la famille.



Document 60

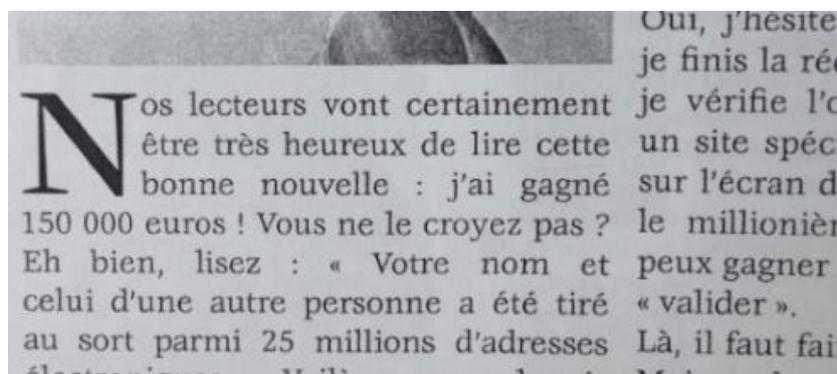
Un dernier exemple d'anaphore dans ce deuxième manuel est celle utilisée dans la phrase suivante (lettre p. 142, document 61): « Ce matin (...), j'ai retrouvé des quittances de loyer de mon petit appartement de Rouen et j'ai repensé aux trois années passées là-bas ».



Document 61

L'adverbe de lieu *là-bas* reprend *Rouen*. L'anaphore est **lexicale et adverbiale**.

Nous avons également noté l'utilisation d'une cataphore dans la phrase suivante vers la fin du deuxième manuel (p. 92, document 62) : « Nos lecteurs vont certainement être heureux de lire cette bonne nouvelle : j'ai gagné 150 000 euros ! ».



Document 62

Le groupe nominal « cette bonne nouvelle » reprend ce qui suit après : « j'ai gagné 150 000 euros ! ». Cette cataphore « cette bonne nouvelle » est **résomptive**, elle synthétise ce qui va être annoncé.

Dans cette phrase (p. 98 de *Latitudes 2*, document 63) : « Oui, oui, je ne le connais pas mais tu m'as déjà parlé de lui : il est informaticien, il adore la planche à voile et le jazz... Bref, qu'est-ce qu'il a, Lucas ? »,

Organiser son discours

22 Lisez ces extraits du dialogue entre Nathalie et Naïma puis répondez.

Nathalie : ✕ Oui, oui, je ne le connais pas mais tu m'as déjà parlé de lui : il est informaticien, il adore la planche à voile et le jazz... Bref, qu'est-ce qu'il a, Lucas ?

Naïma : — De la chance ! Beaucoup de chance ! Il vient de gagner cent mille euros sans rien faire. [...]

Nathalie : — Ouais, ouais, continue... et finalement ?

Naïma : — Rien encore, mais tu sais ce qu'il disait, le message ? Plein de choses : Lucas est invité Paris pour retirer son gain. En plus, son train est payé, sa nuit d'hôtel aussi. Attends, il y a encore une chose : pour fêter l'événement, une soirée est organisée à l'hôtel.

Document 63

Lucas est annoncé par le déterminant *le* et avec les pronoms *il*, *lui*, qui sont des **cataphores lexicales pronominales**.

Et enfin, voici quelques exemples d'anaphores lexicales utilisées dans le troisième manuel :

Dans cette phrase de l'exercice 5, p. 23 (document 64), « Régine ouvre le cadeau que j'achète avant de partir. Quand elle pose la bouteille sur la table (...) », *la bouteille* est une anaphore **nominale infidèle**, qui reprend le nom *cadeau*.

5 Paul raconte un souvenir dont il a honte.

Reformulez ce texte en utilisant les temps du passé.

Les Leblanc me proposent de venir dans leur nouvelle maison de campagne près de Rouen. Comme ils m'ont déjà invité, je me sens obligé d'accepter. Au départ, l'idée ne m'enchantait pas vraiment mais comme je ne connais ni la région ni leurs amis, je me dis que c'est l'occasion d'y aller. Quand j'arrive chez eux, il y a déjà beaucoup de monde. Régine ouvre le cadeau que j'achète avant de partir. Quand elle pose la bouteille sur la table, je vois, en même temps que les autres invités, une étiquette sur la bouteille : 2,30 euros... le prix de la bouteille. ✕

La semaine dernière, ...

Document 64

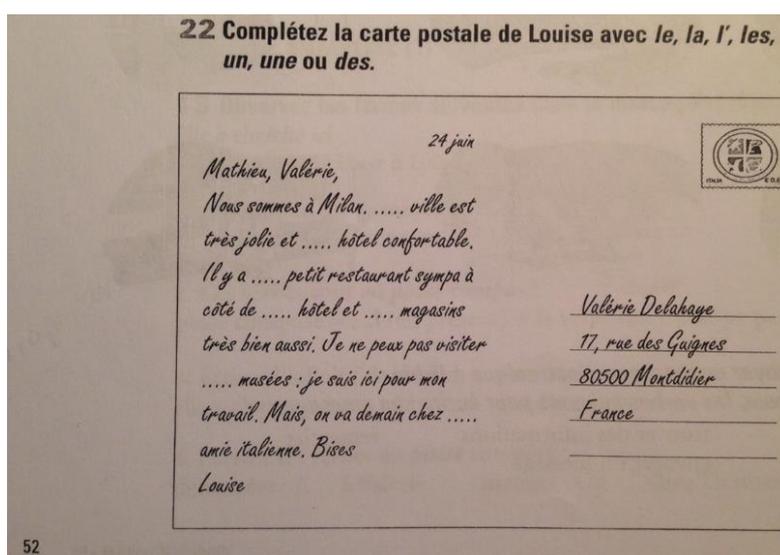
Il est possible de multiplier ces exemples dans le troisième niveau de *Latitudes*, mais nous en resterons là pour les anaphores et cataphores lexicales, afin d'éviter les répétitions.

Bien qu'il semble facile à enseigner et apprendre les anaphores et les cataphores, ils donnent toutes les nuances d'une langue. L'emploi des anaphores et des cataphores peut changer d'une langue à une autre. Leur maîtrise et leur bon emploi montrent la connaissance de la langue et approche l'apprenant de l'emploi authentique.

Anaphores et cataphores sémantiques. Ces anaphores concernent la signification des mots et le sens des énoncés et/ou du discours. Les reprises sont moins faciles à repérer par un apprenant débutant qui ne dispose pas encore, au début de son apprentissage, du lexique suffisant pour la compréhension sémantique d'un énoncé. Ainsi nous ne les avons repérées qu'à partir de la troisième unité du premier manuel.

Dans l'exemple suivant (document 65) où on remarque une anaphore **sémantique associative**, essayons de repérer les mots qui sont repris, pour ensuite analyser comment est effectuée cette reprise.

Dans le paragraphe suivant, il s'agit d'une carte postale qu'il faut compléter avec l'article qui convient : « Nous sommes [à] Milan. [La] ville est très jolie et [l] hôtel confortable. Il y a [un] petit restaurant sympa et (...) [des] magasins très bien aussi. Je ne peux pas visiter [les] musées : je suis ici pour mon travail » (p. 52, *Latitudes 1*)



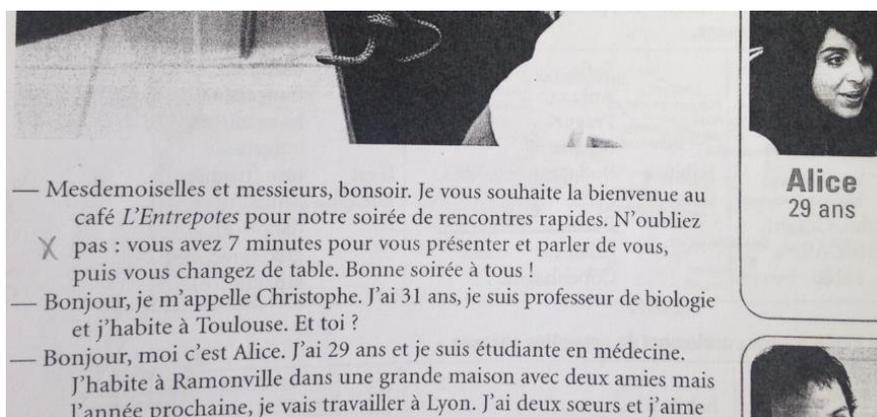
Document 65

Les mots double-soulignés s'associent sémantiquement tous avec « Milan ». On sait qu'il est question de cette ville et que tout ce qui est cité (restaurant, magasin,

musée) fait partie de Milan. Les mots double-soulignés faisant partie de la ville « Milan », désignent une relation synecdochique³⁰.

L'exemple suivant (document 66) utilise une anaphore **sémantique collective**.

« (...) vous avez 7 minutes pour vous présenter et parler de vous (...) Bonne soirée à tous ! » (p. 30).

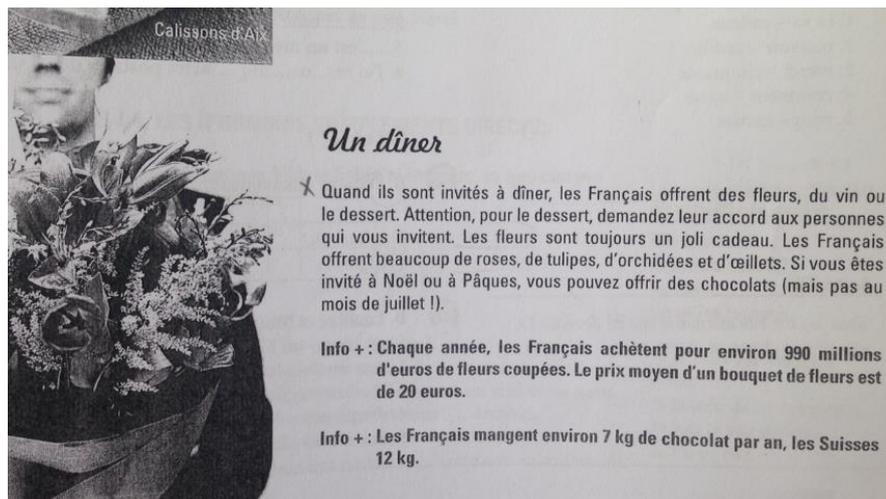


Document 66

Dans cet exemple, il n'y a pas de reprise littérale d'un terme antérieur. Les vous ont un référent collectif tous. Vous fait donc partie de tous.

Nous pouvons également citer un exemple de cataphore **sémantique indirecte collective** dans ce manuel. Dans la phrase « Quand ils sont arrivés à dîner, les Français offrent des fleurs, du vin ou le dessert » (p. 74 de *Latitudes 1*, document 67).

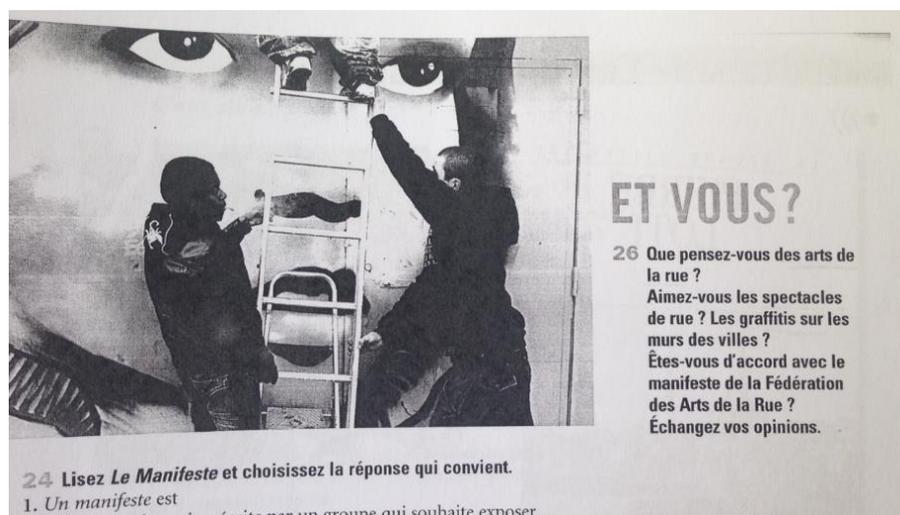
³⁰ Synecdoque: Figure de rhétorique qui consiste à prendre le plus pour le moins, la matière pour l'objet, l'espèce pour le genre, la partie pour le tout, le singulier pour le pluriel ou inversement (ex. les mortels pour les hommes ; un fer pour une épée ; une voile pour un navire). (*Le Petit Robert, 2014*)



Document 67

Ils, cataphore, représente *les Français*, qui désignent une collectivité.

Dans *Latitudes 2*, dans cette phrase (p. 29, exercice 26, document 68) nous avons repéré une anaphore **sémantique associative** : « Que pensez-vous des arts de la rue ? Aimez-vous les spectacles de rue ? Les graffitis sur les murs des villes ? ».



Document 68

Les termes qui sont double-soulignés désignent « les arts de la rue ». Il faut noter que le mot *rue* est répété, probablement pour faciliter la compréhension.

L'utilisation des anaphores sémantiques associatives repose sur des connaissances générales supposées partagées. L'expression anaphorique n'est pas donnée explicitement. Quant à l'anaphore collective, elle ne reprend pas littéralement un terme antérieur. C'est pourquoi ces anaphores sont également

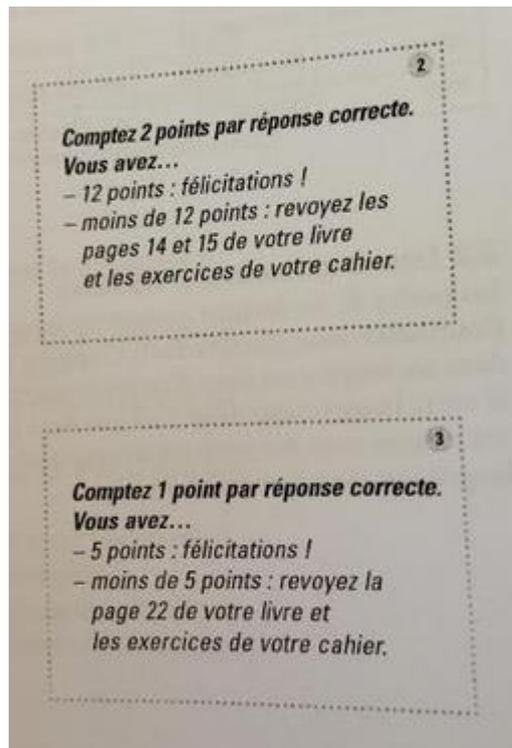
nommées indirectes. Il est important d'avoir une bonne connaissance grammaticale et de connaître le contexte pour repérer ce type d'anaphores. Elles sont moins nombreuses que les anaphores lexicales et elles se multiplient à mesure qu'on avance dans les unités et à mesure que l'apprenant maîtrise la langue. L'emploi des anaphores et des cataphores montre les subtilités d'une langue. Cela signifie que l'apprenant est apte à établir des relations sémantiques des énoncés et des unités linguistiques, dans l'apprentissage de la langue étrangère.

Nous avons analysé dans le chapitre 2 sur les « anaphore / cataphore », les différents types d'anaphores et cataphores en nous appuyant sur divers exemples trouvés à l'issue de nos multiples recherches. Nous avons constaté qu'il y en avait plusieurs. Nous avons, dans ce chapitre, essayé d'illustrer chaque type d'anaphore et de cataphore déjà étudié, avec des exemples recueillis dans l'ensemble des manuels *Latitudes*. Nous avons vu que l'utilisation est répandue mais nous avons tenté de limiter les exemples pour chaque manuel.

Répétition de pointage dans les autoévaluations

Nous avons constaté dans les trois manuels, la présence d'une double page d'autoévaluation, à la fin de chaque module pour les deux premiers manuels, et à la fin de chaque unité pour le dernier. Il y en a quatre dans *Latitudes 1 et 2*, et neuf dans *Latitudes 3* (le chiffre étant aussi celui des unités), comme nous l'avons déjà précisé dans le chapitre 4 concernant la « Répétition dans la structure de l'ouvrage ».

Dans l'exemple suivant (document 69) de *Latitudes 2*, p. 40, l'utilisation des mots *point* et le prédicat *revoyez* renvoie à la répétition.



Document 69

Dans ces deux pages, on peut noter la répétition d'un petit encadré dans lequel est expliqué comment il faut calculer les résultats et ce qu'il faut faire si on n'obtient pas les points nécessaires pour une bonne réussite. Cette reprise nous fait penser aux tests que l'on rencontre dans les magazines populaires. Ils donnent l'occasion de transférer l'apprentissage vers les textes non-didactiques et d'appliquer les connaissances déjà acquises. Ici, il s'agit de faire évaluer l'apprenant lui-même, et voir s'il a bien appris les leçons des unités. Grâce au comptage des points, il peut lui-même identifier ses lacunes dans son intimité et s'il veut, il peut retourner aux pages précédentes pour revoir les leçons non encore assimilées.

Cette répétition des consignes vise à faire acquérir des automatismes à l'apprenant pour qu'il puisse prendre l'habitude de s'autoévaluer et agir de manière à combler ses lacunes.

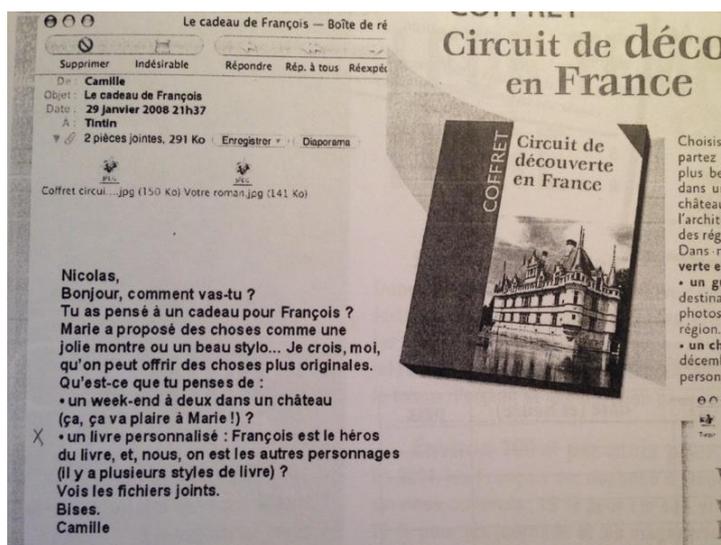
Récurtivité dans Latitudes

Comme nous l'avons évoqué dans le paragraphe 1.4, Mounin définissait la récursivité comme étant la propriété d'une règle qui peut s'appliquer un nombre indéfini de fois, ou d'un élément qui peut réapparaître un nombre indéfini de fois

au cours d'une dérivation (2006: 282-283). Cependant, nous n'avons pas repéré un tel usage dans les manuels *Latitudes*.

Dans le même paragraphe, nous avons signalé une deuxième définition que nous retiendrons car c'est cette forme de récursivité que les élaborateurs des manuels ont favorisée.

D'après cette définition, la récursivité est l'ensemble de mots que l'on obtient par dérivation et par composition. Elle se distingue surtout par la morphologie. Il est possible d'observer tout le long des trois manuels, plusieurs exemples de mots construits comme base de dérivation ou de composition. Par exemple, le mot *personnalisé* à la page 66 du premier manuel (document 70), dans l'échange de mail entre les deux amis Nicolas et Camille, est un cas de dérivation récursive. Elle peut être complétée par ses dérivés : *personne*, *personnel* (que l'étudiant turc connaît déjà), *personnalisation*.



Document 70

Les trois dérivés : *écologie*, *écologiste* et *écologique* de l'exercice 24 (p. 90, document 71) sont un autre exemple de mots récursifs.

10) 24 Écoutez et dites de quelle photo chaque personne parle.

	personne 1	personne 2	personne 3	personne 4	personne 5	personne 6
photo A						
photo B						
photo C						
photo D						

<p>L'architecture</p> <ul style="list-style-type: none"> un(e) architecte un quartier un bâtiment un immeuble une tour une façade 	<p>La nature</p> <ul style="list-style-type: none"> l'écologie un écologiste écologique l'environnement les économies d'énergie une éolienne
--	---

Document 71

L'emploi des termes *écologie*, *écologique* par dérivation récursive, facilite l'apprentissage. Ces termes sont connus par l'apprenant turc, car il s'agit des termes devenus presque internationaux.

Dans le deuxième manuel, d'autres exemples peuvent être cités : *nominalisation* (p. 47, document 72), un terme métalinguistique.

s parents aiment faire ?
s enfants aiment faire ?

Noms qui correspondent à ces verbes
réponses avec l'enregistrement.

Nager	→
Commencer	→
Partir	→
Visiter	→

liste. On vous demande d'écrire
journal à partir des informations
de vous de l'exemple.



La nominalisation

Les noms peuvent se former à partir de verbes. Certaines transformations sont simples :

rechercher → une recherche ;
arriver → une arrivée, etc.

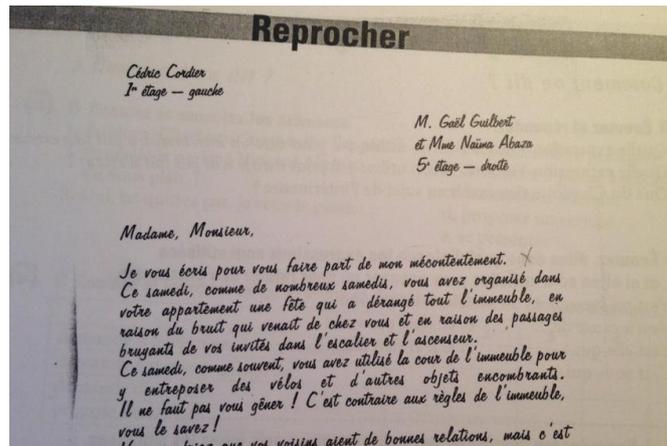
Attention : partir → un départ ;
acheter → un achat, etc.

Pour d'autres, on ajoute par

Document 72

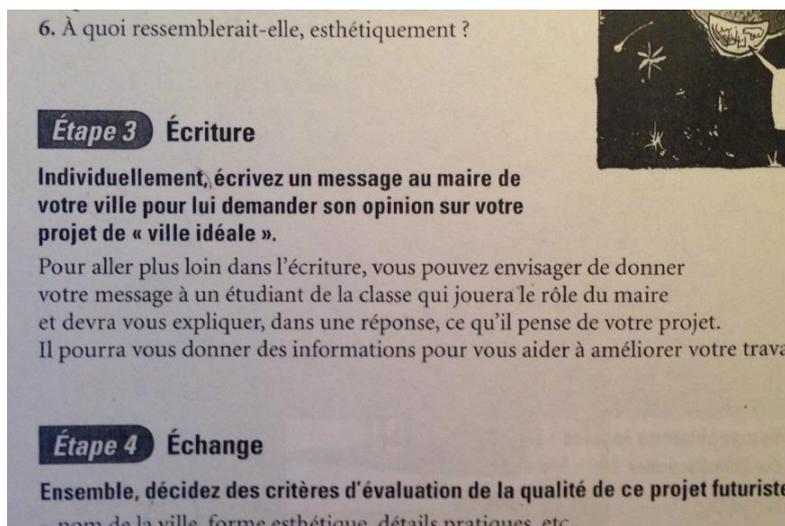
Les dérivations récursives peuvent être les suivantes : *nom*, *nominaliser*, *nominal* qui sont également des termes métalinguistiques.

Le mot *mécontentement* (lettre p. 106, document 73). (Les dérivés déjà connus sont *content*, *mécontent*).



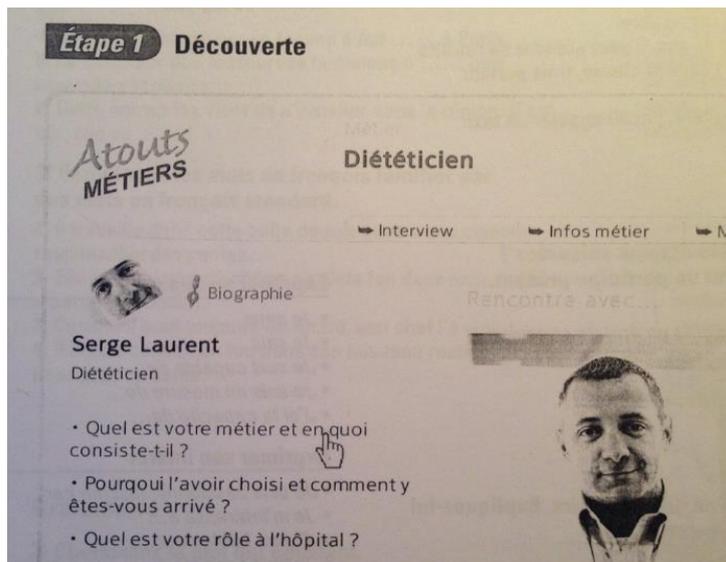
Document 73

Dans *Latitudes 3*, nous avons repéré ces quelques termes récurrents : *individuellement* (étape 3 de l'exercice p. 35) qui est dérivé d'*individu* (document 74). L'adjectif *individuel* est un autre terme récurrent.



Document 74

Le métier de *diététicien* (p. 98) vient du terme *diète* (document 75). L'adjectif *diététique* est une autre composition du nom. Les termes *diététicien* et *diète* sont connus de l'apprenant turc, tout comme *écologique*.



Document 75

Dans le cas de l'utilisation récursive des mots, la répétition apparaît dans le radical du mot dont nous avons cité les dérivations. La récursivité permet la composition et la décomposition et de deviner le sens des mots. L'enseignant peut ainsi élaborer des activités ludiques visant à faire découvrir à l'apprenant le mot et son sens en utilisant la récursivité.

Fréquence dans *Latitudes*

Nous nous contenterons ici de montrer un exemple tiré d'un manuel *Latitudes*, pour démontrer l'argument de Bogaards cité dans le sous-chapitre 1.5 (La Fréquence). En effet, d'après lui, les mots les plus fréquemment utilisés dans un texte ou dans un discours, appelés également *mots-outils*, sont ceux qui ont le moins de valeur communicative, coupés du contexte linguistique, mais servent à la bonne construction des phrases des textes et des énoncés dans les discours. Ces termes sont appelés *mots-outils* par certains, ou *mots-grammaticaux* par d'autres. Ils n'ont pas de référent dans le monde réel et n'évoquent pas une réalité concrète. Ayant un nombre limité, ces mots sont des signes linguistiques plus ou moins vides de sens. Ils englobent tous les articles (le, la, les, un, une, des...), pronoms (je, tu, il, ce, cela, le mien, le tien, aucun, quelqu'un, qui, que, quoi...), prépositions (par, sur, à, avec...), les préfixes et les suffixes. Les mots moins utilisés sont ceux qui fournissent des informations pertinentes, comme les noms (enfant, apprenant, voiture, école, livre...), verbes (manger, courir, travailler, dormir, voyager...), adjectifs (grand, petit, joli, froid, fatigant...) et adverbes (hier,

ici, maintenant, tout à coup, lentement, avant, puis...). Ces *mots généraux* ayant un référent dans le monde extra-linguistique, permettent, quant à eux, de mieux faire transmettre le message du texte, d'assurer une bonne communication et une bonne compréhension et bien sûr une meilleure transmission des informations aussi bien subjectives qu'objectives. Dans le paragraphe ci-dessous (*Latitudes 1*, p. 133, exercice 17, document 76), nous allons éliminer les mots-outils et nous allons tenter de comprendre le texte.

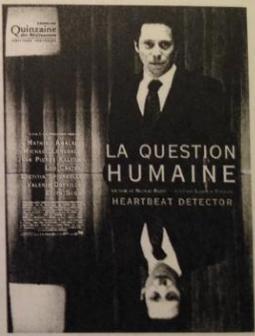
Se situer dans le temps

L'IMPARFAIT

17 a) Dans le récit d'Aiko, relevez les verbes et classez-les dans le tableau.

Hier, je suis allée au cinéma avec Jérémie. Je t'ai déjà parlé de Jérémie ? On était au lycée ensemble, on jouait au tennis tous les deux et on est toujours restés très copains. On a vu un excellent film : *La Question humaine*, de Nicolas Koltz, un drame psychologique, une histoire qui se passe en entreprise... Je ne te dis rien de plus parce que si tu veux aller le voir... C'était bouleversant, les personnages étaient très profonds, touchants, l'histoire troublante et émouvante... On a tous les deux adoré ce film. Il y avait beaucoup de monde dans la salle et tout le monde semblait ému à la fin.

verbes au passé composé	autres verbes
<i>suis allée</i>	<i>était</i>



Document 76

« Hier, allée ... cinéma ... Jérémie. parlé ... Jérémie ? ... était ... lycée ensemble, ... jouait... tennis deux toujours restés ... copains. vu ... excellent film : ... Question humaine, ... Nicolas Koltz, ... drame psychologique, ... histoire passe ... entreprise... dis veux aller ... voir... bouleversant, ... personnages profonds, touchants, ... histoire troublante ... émouvante... deux adoré ... film. beaucoup ... monde salle monde semblait ému fin ».

À la première lecture du paragraphe, on comprend qu'une narratrice parle (allée) de cinéma et de son ami nommé Jérémie. Elle analyse le film (*Question humaine*, de Nicolas Koltz) et ses personnages, et partage ses impressions (profond, touchant, troublant, émouvant). On peut dire que ce message est à peu près bien transmis sans les mots les plus fréquents, grâce aux lexèmes pertinents et riches en information.

En revanche, cela n'aurait pas été le cas en supprimant les mots généraux. Ce sont bien eux qui permettent la transmission de l'essentiel du message. Ainsi nous

le montre le paragraphe ci-dessous avec uniquement les mots-outils. Rien n'est clair car l'essentiel du paragraphe est supprimé. Cela montre que les mots-outils acquièrent leur sens en fonction des mots généraux. Seuls, ils n'ont pas de sens à transmettre.

« ... je suis ...au ... avec Je t'ai déjà ... de ... ? On ... au, on ... au ... tous les ... et on est très On a ... un : La, de, un, une ... qui se ... en Je ne te ... rien de plus parce que si tu le C'était..., les ... étaient très ..., ..., l'... .. et On a tous les ce Il y avait ... de ... dans la ... et tout le à la ».

Lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, il ne suffit bien entendu pas uniquement de connaître les mots les plus fréquemment utilisés dans la langue, car ils ne sont pas en mesure d'assurer seuls une bonne diffusion de l'information mais ils permettent de formuler des phrases bien construites grammaticalement et sémantiquement. C'est aussi grâce aux mots référentiels que la communication réussit. Mais il faut reconnaître que sans les mots-outils, il est impossible d'émettre un message correct et sans équivoque.

Cette analyse de la fréquence permet de mieux comprendre l'utilité d'une telle utilisation.

Thème répété à travers une variété de méthodes pédagogiques

L'analyse des trois manuels nous montre qu'il existe une variété de supports visant l'apprentissage d'une langue étrangère. La répétition apparaît dans le thème enseigné de l'unité même, par l'usage de divers supports. Les auteurs du manuel, sur un même thème, proposent divers exercices d'écoute, de lecture, de mises en situation ou de jeux de rôles destinés à utiliser les tournures enseignées. Le sujet est repris sur plusieurs pages de l'unité, par contre les activités et les supports varient de façon à favoriser l'apprentissage de la langue par un grand nombre d'apprenants, chaque apprenant ayant son propre rythme et sa propre forme d'apprentissage.

En effet, les exercices d'écoute sont nombreux dans les trois manuels et sont souvent complétés ou repris par des exercices d'écrit, de lecture ou de mise en situation.

Par exemple, dans *Latitudes 1*, p. 50 et 51 de l'unité 4, dans les exercices 13, 14 et 15 (documents 77, 78), il est demandé à l'apprenant de lire ou d'observer des exemples de verbes conjugués au passé composé, temps composé qui est enseigné dans cette unité.

LE PASSÉ COMPOSÉ (1)

13 Observez les formes suivantes dans le message et répondez.

Elle a cherché ici.

J'ai donné ton adresse à Lyliia.

1. a) L'action est terminée quand Aiko écrit.
b) L'action continue quand Aiko écrit.

2. Ces verbes sont au *passé composé*.

passé composé = (au présent) + le verbe (au participe passé)

3. Écrivez l'infinitif des verbes :

elle a cherché → j'ai donné →

4. Écrivez les verbes au *passé composé* :

demander : J'..... à Valérie. manger : On chez Thomas. envoyer : Tu un message

Document 77

Dans l'exercice 13 (document 77), il faut d'abord trouver l'infinitif des verbes puis les transformer au passé composé.

14 Observez les phrases puis écrivez les verbes à la forme négative.

Elle a trouvé le livre. Elle n'a pas trouvé le livre.

1. J'ai oublié. →
2. Elle a téléphoné à Louise ? →
3. On a travaillé lundi. →
4. Ils ont parlé à la directrice. →

15 Regardez les participes passés, trouvez l'infinitif, puis complétez.

écrit : <i>écrire</i>	→	Vous avez écrit au directeur ?
eu : <i>avoir</i>		On des problèmes.
été :		J'..... malade pendant le voyage.
fait :		Elle des études d'économie.
pris :		On un café.
compris :		Je n'..... pas
dormi :		Nous chez des amis.
entendu :		Il n'..... pas la réponse.
voulu :		Elle venir avec nous.
pu :		Je n'..... pas ouvrir la porte.
reçu :		Elle un message de Fabio.

La formation du passé composé

avoir au présent + le participe passé du verbe
 Elle a trouvé le livre.
 J'ai reçu son message.

Forme négative :
 Elle n'a pas trouvé le livre.
 Je n'ai pas reçu son message.

16 Écoutez et trouvez la phrase que vous entendez.

1. J'écris un message. / J'ai écrit un message.
2. Je visite Paris. / J'ai visité Paris.
3. Je dis bonjour à Camille. / J'ai dit bonjour à Camille.
4. Je finis mon travail. / J'ai fini mon travail.
5. J'ai un problème. / J'ai eu un problème.

17 → Par groupes de deux, dites ce qui s'est passé.



18 → Lylia voudrait envoyer un message électronique à Fabio.

Utilisez, au minimum, les verbes suivants pour écrire son message.

étudier la littérature
 chercher un livre

trouver des informations
 envoyer un message

remercier

Document 78

Dans l'exercice 14 (document 78), il faut transformer la phrase à la forme négative, à partir d'un modèle. Cet exercice montre l'emploi de la négation lorsque le verbe est au passé composé. Dans l'exercice 15 de *Latitudes 1*, en observant les participes passés, il faut trouver l'infinitif des verbes, puis compléter la phrase au passé composé. Ces exercices visant la capacité visuelle de l'apprenant, lui permettent de voir les différents usages des actions dans le passé. L'exercice 16 est un exercice d'écoute et de lecture qui vient compléter les exercices précédents. Dans l'exercice 17 (document 78), il est demandé de travailler en binôme pour observer les images et dire ce qui s'est déroulé en utilisant un verbe

au passé composé. Cet exercice vise la dimension sociale de l'apprenant pour lui permettre de réfléchir à deux et d'apprendre à parler d'une action passée dans une situation de communication. Le dernier exercice de la page (exercice 18) est un exercice d'écrit où il faut rédiger un message en se servant des verbes fournis où l'apprenant doit les reprendre d'une façon différente. Ce type d'activités peut encourager la créativité.

Cet ensemble d'exercices variés des pages 50 et 51 (documents 77, 78) ont pour objectif d'apprentissage le passé composé à travers plusieurs types d'activités, de manière à rendre l'apprentissage plus efficace et permettre à tous types d'apprenants d'acquérir ce temps composé.

Dans le deuxième manuel, un autre exercice d'observation et d'analyse de tableau à la page 55 (exercice 24) permet de faire travailler les fonctions *logico-mathématiques* de l'apprenant (documents 79, 80).

24 Lisez les statistiques sur les séjours des Français à l'étranger. Quelles informations est-ce que vous obtenez sur les vacances des Français ? Est-ce la même chose dans votre pays ?

Document 79

Séjours à l'étranger (en millions) concernant les personnes de 15 ans ou plus vivant en France

Été (période du 01/04 au 30/09)	
Hôtel et pension de famille	10,5 %
Camping	12,0 %
Location	9,6 %
Gîte, chambre d'hôte	3,9 %
Résidence de tourisme	2,2 %
Autre	7,8 %
Total hébergement marchand	46,0 %
Résidence secondaire	15,5 %
Famille ou amis	38,5 %
Total hébergement non marchand	54,0 %

Document 80



ET VOUS ?

28 Le système d'échange de maison existe-t-il dans votre pays ? Que pensez-vous de ce type de vacances ? Quels sont les avantages et les inconvénients à votre avis ? Où aimeriez-vous aller ? Préférez-vous le principe du « canapé » ? Quelle est la meilleure formule ? Discutez.

24 Lisez les statistiques sur les séjours des Français à l'étranger. Quelles informations est-ce que vous obtenez sur les vacances des Français ? Est-ce la même chose dans votre pays ?

25 Lisez l'article *Bienvenue chez nous !* et répondez : vrai ou faux. Rétablissez la vérité si c'est faux.

1. Ce genre de vacances permet de louer une maison moins cher.
2. Le phénomène a commencé en France.
3. Les Français ont tout de suite aimé ce genre de vacances.
4. Ce type de vacances présente peu de risques.
5. Le seul avantage, c'est de payer moins pour ses vacances.

26 Écoutez les témoignages de personnes qui ont échangé leur maison pendant les vacances et complétez le tableau.

	où est-elle allée ?	opinion positive	opinion négative	pourquoi ?
personne 1				
personne 2				
personne 3				

27 Lisez le texte *Viens dormir sur mon canapé* et répondez.

1. Quel est le principe de ce genre de séjour ?
2. Quels sont les avantages ?
3. Quels peuvent être les inconvénients, à votre avis ?
4. D'après vous, est-ce que cela peut « rapprocher les personnes et les cultures » ?



Document 81

Plusieurs types d'exercices sont utilisés dans la même unité (document 81) qui ont comme objectif commun d'enseigner l'expression du fait d'aimer et de préférer. La répétition est donc l'enseignement des façons d'exprimer si on aime ou on préfère et ceci, par le biais d'exercices variés. Ces exercices montrent d'une façon sous-entendue la différence des points de vue, donc l'expression de la subjectivité.

Dans l'exercice 8 de la page 84 de *Latitudes 2* (document 82), parmi les trois photos, il est demandé à l'apprenant d'en choisir une qui l'intéresse le plus et de proposer à son meilleur ami de faire ensemble un voyage (sur l'île Vanuatu), un

baptême de l'air en parachute ou de passer une nuit dans un château, toutes des activités qui sortent de l'ordinaire.

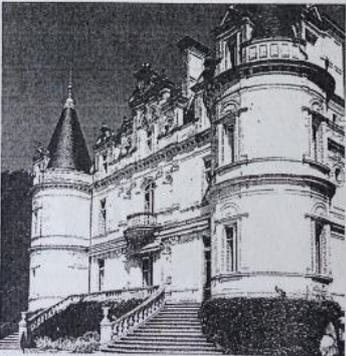
8 → Choisissez le document qui vous intéresse le plus et, par écrit, proposez à votre meilleur ami de faire, ensemble, quelque chose qui sort de l'ordinaire. Pensez à justifier votre choix.



Un baptême de l'air en parachute ascensionnel.



Un voyage au Vanuatu.



Une nuit au château de la Tortinière (Loire).

Proposer à quelqu'un de faire quelque chose

Nous pourrions aller dîner au restaurant ?
Tu veux aller faire les courses ce soir ?
Si tu veux, on part en week-end en Belgique.
Ça te dirait de passer quelques jours à la campagne ?
Que diriez-vous de vous associer avec une société chinoise ?
Je vous propose de nous réunir demain. / qu'on se réunisse demain.
J'ai une proposition à vous faire.

Document 82

Cet exercice créatif est surtout destiné à la capacité visuelle de l'apprenant. En étudiant les exercices précédents qui visent la lecture et l'écoute, on constate que les tournures apprises dans la leçon de l'unité sont réutilisées dans l'exercice 8 de type différent.

Proposer de faire quelque chose

> *Comment on dit ?*

6 Relisez ces extraits du message de Mme Deschamps-Lorets. Que fait-elle ? Répondez.
J'ai une proposition à vous faire. Que diriez-vous de créer une junior entreprise ensemble dans notre UFR, ici, à l'université ?

Si vous voulez, on parle de cela demain après-midi dans mon bureau.

- elle donne un ordre aux étudiants.
- elle demande aux étudiants qu'ils fassent quelque chose.
- elle propose aux étudiants de faire quelque chose ensemble.

7 Écoutez et dites dans quelles phrases on propose à quelqu'un de faire quelque chose ensemble. Retrouvez la proposition.

phrases n°	proposer à quelqu'un de faire quelque chose ensemble (oui ou non)	propositions
1	oui	<i>Partir en Bretagne le week-end prochain.</i>
2		
3		
...		

Document 83

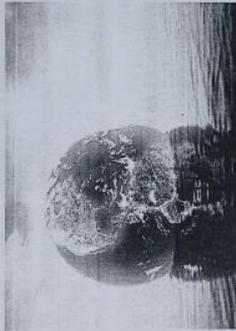
Dans l'exercice 6 de *Latitudes 2* (document 83), par exemple, on introduit les différentes façons de proposer pour faire faire quelque chose à quelqu'un (Que diriez-vous de créer une junior entreprise ensemble (...) ?) et dans l'exercice 7 (document 83), il faut écouter et indiquer les différentes façons de proposition (Ça te dirait de ...- Nous pourrions emmener les enfants ...- Je vous propose que nous nous retrouvions ...- Tu veux qu'on dîne ... ?). Ici, la répétition est donc l'usage des formules semblables qui ont les significations semblables, entre les différents interlocuteurs, dans de différents contextes et en ayant recours aux supports variés (lecture, écoute, observation, production écrite), afin de mieux enseigner ce sujet.

La diversité et le caractère répétitif des exercices se poursuivent dans le troisième manuel. Par exemple, à la page 35, plusieurs exercices sur le même sujet visent les différentes capacités de l'apprenant (documents 84, 85).

LA VILLE DE DEMAIN

► Participez à la construction de la ville de demain et réfléchissez à des solutions pour faire face aux différents défis de demain.

Étape 1 Découverte



L'ÎLE DES RÉFUGIÉS CLIMATIQUES

C'est une ville amphibie en forme de néophar, qui peut accueillir 50 000 habitants. Elle est autosuffisante grâce aux énergies solaires et éoliennes. Sa coque, en fibre de polyester et dioxyde de titane, absorbe la pollution. Des jardins suspendus, un lagon d'eau de pluie, des déplacements au gré des courants, une coque végétalisée pour attirer la faune marine et favoriser la pêche...

Lilypad, dessinée par l'architecte Vincent Callebaut, offre trois « montagnes » : une pour les commerces, une pour le travail, une pour les loisirs. Les logements, eux, sont répartis sur l'ensemble des trois. Lilypad est un projet de rêve pour faire face à un cauchemar : la hausse du niveau des océans évaluée entre 20 cm et 1 m d'ici à 2100. L'ONU estime que les réfugiés climatiques forcés à partir de chez eux à cause de la montée des océans, le manque d'eau, la dégradation des terrains agricoles ou les catastrophes naturelles, pourraient être 200 millions en 2050. Où pourraient-ils aller ?

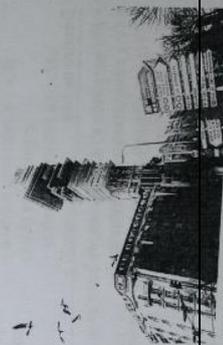
© Vincent Callebaut, 09/2009

UNE « VILLE VERTICALE » À MARSEILLE

Afin de participer à la problématique des tours dans les centres-villes, le Syndicat des Architectes des Bouches du Rhône (SABR) a imaginé un gratte-ciel « écologique » alliant bureaux, logements et jardins qui pourrait prendre place sur la célèbre avenue du Prado. Entre fiction et réalité, le débat est lancé. [...]

Se hissant sur 130 mètres, cet immeuble, baptisé Tour du Prado en référence à l'avenue sur laquelle il se trouverait, abriterait à la fois des logements sur 3 600 m², des bureaux sur 5 000 m², des loisirs et des jardins. Il s'agirait au final d'ériger « une ville verticale dans laquelle on habite, on travaille, on se cultive et surtout où l'on côtoie ses proches et ses voisins ». L'objectif n'est pas de faire « une simple tour de bureaux », ni « un lotissement pour privilégiés », ni même « un programme à la gloire d'une multinationale », soulignent les architectes du syndicat. Ce projet pourrait tout simplement incarner « un repère et un symbole » de l'identité marseillaise.

Céline Galoffre, 19/06/2009
www.maisonpart.com



Lisez les deux articles et répondez.

1. Quelles sont les difficultés rencontrées par les villes aujourd'hui ?
2. Pour quelles raisons « l'île des réfugiés climatiques » et « la ville verticale » ont-elles été imaginées ?
3. Quelles sont leurs caractéristiques ?
4. Que pensez-vous de ces projets ?

Comparez ces deux villes d'un point de vue esthétique, pratique et écologique.

Étape 2 Réflexion

Par groupes, imaginez des solutions architecturales permettant de faire face aux difficultés actuelles de logement. Puis, inventez une ville idéale.

Pour vous aider, répondez, par groupes, à ces questions :

1. Quelles sont les difficultés rencontrées par votre ville, en termes de logement et d'urbanisme ?
2. D'ici 2050, quelles difficultés pourraient rencontrer différentes villes du monde ? (difficultés démographiques, écologiques...)
3. Quelles solutions pourriez-vous apporter ?
4. Quels sont les éléments manquants dans votre ville que vous souhaiteriez ajouter à une éventuelle ville idéale ? (transports, loisirs, nature...)
5. Quel nom donneriez-vous à votre ville idéale ?
6. À quoi ressemblerait-elle, esthétiquement ?

Étape 3 Écriture

Individuellement, écrivez un message au maire de votre ville pour lui demander son opinion sur votre projet de « ville idéale ».

Pour aller plus loin dans l'écriture, vous pouvez envisager de donner votre message à un étudiant de la classe qui jouera le rôle du maire et devra vous expliquer, dans une réponse, ce qu'il pense de votre projet. Il pourra vous donner des informations pour vous aider à améliorer votre travail.

Étape 4 Échange

Ensemble, décidez des critères d'évaluation de la qualité de ce projet futuriste :

- nom de la ville, forme esthétique, détails pratiques, etc.,
- pertinence du choix de la problématique à traiter (écologique, démographique ou autre...),
- intérêt des solutions apportées, cohérence du projet, etc.

Par groupes, présentez votre projet à la classe. Comparez les différents projets et négatifs.

Document 85



Il est d'abord demandé à l'apprenant de lire deux articles sur des sujets semblables. L'exercice suivant (étape 2) demande une réflexion et un travail collectif en lien avec les articles lus. Un travail individuel est ensuite sollicité où il faut inventer un message écrit au maire. On parle à chaque fois du même sujet (la ville de demain ou la ville idéale), mais en demandant une lecture une première fois ; une réflexion pour un travail par groupes, pour une deuxième fois ; et enfin la rédaction individuelle d'un message au maire, pour une troisième fois. La répétition est donc dans la reprise du même message mais en utilisant des exercices variés. L'objectif étant d'enseigner comment parler d'un lieu, les différents types d'exercices dans lesquels le même sujet est traité, assurent l'accès à tous les apprenants et favorisent leur meilleure façon d'apprentissage du sujet enseigné.

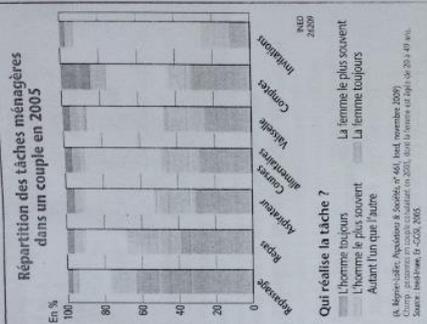
Aux pages 124 et 125 de *Latitudes 3* (documents 86 et 87), les intelligences audio-visuelles et logico-mathématiques sont développées dans l'analyse des textes et des tableaux.

« La répartition des tâches familiales est une affaire publique »

Dominique Médà, sociologue, plaide pour une redistribution des rôles, un enjeu politique.

L'étude de l'Ined montre qu'aujourd'hui encore, 80 % des tâches domestiques sont assumées par les femmes. Êtes-vous surprise par ce chiffre ? Non. Depuis dix ans, toutes les études confirment ce résultat. Cela dit, en un demi-siècle, les femmes vivant en couple effectuent deux heures et demie de travail domestique en moins par jour, et cela non pas grâce à un investissement supplémentaire des hommes mais grâce à la technique et à l'arrivée des appareils ménagers en tout genre. Parallèlement, le temps de travail des femmes a augmenté. Pour une véritable redistribution du temps parental et domestique, il faudrait que les hommes y consacrent 8 heures et 30 minutes de plus par semaine.

Tout cela relève-t-il de simples aménagements individuels, privés ? Non, c'est une affaire publique et c'est pour moi le noyau des inégalités professionnelles. Je ne veux pas dire que les femmes sont moins bien insérées dans l'emploi parce qu'elles s'occupent trop de leurs enfants ! Ce n'est pas la question. Mais il y a un lien évident entre insertion dans l'emploi, temps travaillé et présence d'enfants. Sont aussi en cause les stéréotypes qui font que de toute façon, même



si une femme n'a pas d'enfants, les employeurs et la société dans son ensemble s'attendent à ce qu'elles « risquent » d'en avoir et de perdre du temps pour s'en occuper. On n'a pas de telles pensées vis-à-vis des hommes !

Le féminisme est-il en crise ?



Journée internationale de la femme en 1981.

C'est clair ?

Lisez l'article.

- De quelles inégalités parle-t-on ?
- Quelles sont les causes de ces inégalités ?
- Selon Dominique Médà, comment peut-on améliorer la situation ?

11

2 Écoutez l'émission de radio sur le féminisme.

- Qui sont les trois personnes qui parlent ?
- Quelle est l'opinion de Mathieu Vély sur les inégalités hommes-femmes ?
- Quelle est celle de Faiza Hazarouti ?
- Qui est-ce qui favorise ou empêche l'égalité entre les hommes et les femmes d'après les invités ?

11

Comment structurer une interaction verbale ?

- Dans les documents, relevez des manières :
 - d'annoncer une première idée, une deuxième idée, une conclusion,
 - d'annoncer une explication, une reformulation,
 - de prendre ou de garder la parole.

4 Mettez ces phrases dans l'ordre pour créer un dialogue.

- Je ne peux pas vous laisser dire ça ! Ils participent de plus en plus au ménage !
- Laissez-moi terminer, s'il vous plaît.
- D'autre part, les femmes laissent rarement les hommes tout faire car elles ont un niveau d'exigence très élevé concernant la propreté, contrairement aux hommes.
- Pour commencer, c'est vrai que les hommes ne font souvent rien à la maison.
- Ce que vous dites est vrai, néanmoins on remarque qu'ils choisissent certaines choses, jamais le repassage, par exemple, vous savez...
- Si vous permettez, je voudrais...

► S'entraîner
Exercices 6 et 7, p. 128

11

Comment exprimer l'accord et le désaccord ?

- Écoutez de nouveau l'émission. Ces phrases expriment-elles l'accord ou le désaccord ?
 - C'est ça !
 - Effectivement.
 - Je ne suis pas du tout d'accord avec vous.
 - Tout à fait.
 - C'est un peu fort.
 - Vous voulez rire !
 - Ne racontez pas n'importe quoi.
 - Vous avez raison.
 - On ne peut qu'être d'accord sur ce sujet.

► S'entraîner
Exercice 7, p. 129

POINT CULTURE



Les inégalités de salaires hommes-femmes : du temps de travail aux discriminations
En France, les femmes gagnent 27 % de moins que les hommes. L'écart est de 19 % pour des temps complets et de 10 % à poste et expérience équivalents.

La représentation des femmes parmi les élus
Il y a 18,5 % de femmes à l'Assemblée. Un net progrès par rapport à 2002 (à l'époque, elles étaient 12,5 % - adie -), mais l'égalité est encore loin.
www.inegalite.fr

Échangez.

- Que pensez-vous de ces chiffres ?
- Y a-t-il des lois qui favorisent les femmes dans votre pays ? Dans quels domaines ?
- Comment trouvez-vous la situation dans votre famille ?

11

Il est question d'écouter, d'observer les articles et les tableaux, et de les commenter (activité créative). Les exercices sont variés : exercices d'écoute, d'observation et de lecture, et de production. Le sujet reste le même ; débattre, commenter, argumenter. La répétition continue dans le dernier exercice de la page 125, à travers le sujet d'ordre actuel (répartition des tâches familiales, les discriminations dans la vie professionnelle). Dans l'encadré *Point culturel* à la fin de la page 125, il s'agit maintenant d'échanger et de répondre à des questions en donnant son opinion, en utilisant sa créativité.

La variété des supports et des exercices dans les trois manuels sont un atout pour l'apprenant. Une même leçon peut en effet être apprise de différentes façons selon l'apprenant, chacun ayant sa propre forme d'apprentissage. On peut être sûr que le message est passé quel que soit le type d'apprenant, grâce à cette richesse de supports et des répétitions. La reprise du même thème enseigné dans la même unité, sous différentes formes d'exercices (écoute de dialogues ou de chansons, lecture, observation de textes, de tableaux, d'images ou de photos, production écrite ou orale, échanges par groupe) aide l'apprentissage et favorise une bonne acquisition de la langue étrangère, accordant une place à la subjectivité et à la créativité. La répétition n'empêche donc pas la créativité, au contraire dans certains cas, elle incite les apprenants à développer leur capacité d'imagination et de réalisation de productions linguistiques nouvelles pour eux.

Chapitre 5

Conclusion

Nous avons essayé, tout au long de notre thèse, de comprendre la place et le rôle de la répétition dans l'enseignement du FLE. Pour ce faire, ont été analysés les trois niveaux de *Latitudes* (2008, 2009 et 2010), manuels utilisés à destination d'apprenants grands-adolescents et adultes souhaitant apprendre le français.

Nous avons, en premier lieu, expliqué que lorsqu'on parle de "répétition", il s'agit d'une occurrence personnelle concrète se manifestant dans le discours qui se diffère de la langue. Celle-ci est une utilisation propre à une société tandis que le discours est une réalisation individuelle d'un locuteur. Nous avons parlé du "locuteur" pour désigner les personnes produisant des énoncés. Dans notre cas, il s'agit de l'enseignant mais aussi de l'apprenant qui joue un rôle actif dans son processus d'apprentissage. Il faut noter que dans notre analyse des manuels *Latitudes*, les auteurs de ces manuels sont les personnes qui émettent également des énoncés, et qui sont donc considérés comme des locuteurs.

Nous nous sommes basé sur plusieurs supports afin de définir le terme de répétition et d'en saisir le sens. Après avoir découvert la variété des notions relatives à la répétition, nous avons donné une définition pour chacun de ces termes : redondance, récursivité, fréquence, anaphore / cataphore, paraphrase. Plusieurs exemples à partir des documents linguistiques ont été cités, pour mieux comprendre leur utilisation dans un cadre d'enseignement du FLE et quelques exemples de nos manuels d'étude, mais c'est surtout dans le dernier chapitre qu'ils ont été analysés. Dans ce même chapitre, les autres formes de répétition trouvées ont été signalées. Les dictionnaires informatisés, le *Petit Robert* et le *Principe de répétition* de Bardèche, nous ont aidé à trouver des définitions de ces termes. N'ayant pas pu trouver d'exemples sur l'utilisation de certaines notions dans les trois *Latitudes*, nous avons conclu que dans le cadre de ces manuels, les répétitions qui n'y figurent pas, ne sont pas favorables à l'apprentissage. Nous avons tout de même voulu les traiter pour montrer que plusieurs autres formes et termes liés à la répétition existaient tout en voulant attirer l'attention sur leur effet négatif à l'enseignement du FLE.

Dans le troisième chapitre, ont été abordées les fonctions que pouvait avoir la répétition sur l'enseignement / apprentissage du FLE. Nous avons constaté qu'elle facilitait et favorisait la mémorisation et l'apprentissage du français comme langue étrangère. Il est apparu que reprendre un même thème en variant les supports d'apprentissage permettait un meilleur apprentissage du thème enseigné par l'enseignant : ces supports pouvant être visuels, auditifs ou basés sur l'expérience. La prise de notes qui est une forme de répétition par laquelle est retranscrit à l'écrit ce qui est dit à l'oral, le recours fréquent à des cartes-images qui permettent de reprendre le vocabulaire enseigné, font partie des activités de répétition favorisant la mémorisation et l'apprentissage de la langue. C'est également par la répétition que l'apprenant réussit à acquérir des automatismes. Il s'agit là de ritualiser certains types d'activités pour une certaine durée afin de créer des habitudes qui permettront une meilleure acquisition de la langue. La répétition permettrait également de mieux comprendre ce qui est dit oralement ou par écrit. À l'oral, certains messages risquent d'être non entendus, troublés par des bruits ou par l'inattention. Dans ces cas, la répétition permettrait une meilleure transmission du message. À l'écrit, les relances et les anaphores sont des exemples de répétition qui facilitent la compréhension.

Dans le dernier chapitre, nous avons étudié de près les manuels *Latitudes 1* (2008), *Latitudes 2* (2009) et *Latitudes 3* (2010) et cherché les différentes formes de répétition étudiées dans les chapitres précédents. Ayant d'abord procédé à une analyse formelle des manuels, nous avons repéré les termes repris plusieurs fois dans l'avant-propos de chaque manuel. Nous avons observé que, *activités* était le terme utilisé le plus fréquemment dans cet avant-propos (onze fois). Il ressort de cette répétition que les acquis ne pourraient pas se rendre stables sans recourir à diverses activités d'apprentissage. Par ailleurs, les termes *acquérir*, *acquisition* sont davantage utilisés que le terme *apprendre* et *apprentissage*. Les manuels *Latitudes* accordent plus d'importance à l'*acquisition*, activité qui se réalise d'une façon plus spontanée qu'à l'*apprentissage* qui est plus planifié. Nous avons également analysé la présentation des unités de chaque manuel et constaté que dans les deux premiers existaient des modules complémentaires aux unités qui permettraient aux apprenants débutants de fixer leurs acquis par des activités supplémentaires. Par ailleurs, lorsque nous avons analysé les *outils* en fin

d'ouvrage, nous avons noté que, dans les deux premiers manuels, cinq pages étaient consacrées à un précis phonétique alors qu'il n'en existait aucun dans le troisième manuel. L'objectif des élaborateurs des manuels est d'aider les apprenants débutants à apprendre la phonétique d'une langue pour une bonne prononciation. En effet, *Latitudes 3* avait accordé quinze pages à un précis de grammaire alors que *Latitudes 1 et 2* n'y avaient consacré que huit et neuf pages. Les auteurs des manuels auraient pensé que lorsqu'on n'est plus débutant on acquiert mieux la grammaire. Dans les trois manuels *Latitudes*, la phonétique a également été traitée d'une façon régulière par le biais d'exercices d'écoute et de répétition où on demande à l'apprenant de reproduire des sons appris dans l'unité. Chaque unité a abordé la phonologie sous plusieurs aspects : l'intonation, la prononciation, les pauses, les accents. Les divers types d'exercices des manuels, nous ont montré l'importance de la phonétique dans l'apprentissage du FLE. Nous avons, par la suite, analysé les éléments visuels qui se répétaient dans les manuels. Chaque image, figure ou tableau analysé représentait, d'après nous, la reprise soit d'un thème d'apprentissage, soit d'une idée. La répétition apparaissait aussi à travers les consignes des exercices où il fallait écouter, lire, regarder et répéter, ensuite réécouter, réécrire, relire, etc. Il s'est avéré que dans les deux premiers manuels, l'écoute et la répétition étaient visées plus particulièrement. Dans *Latitudes 3*, la répétition est beaucoup moins sollicitée. Dans ce manuel, il est plus important d'écrire, constituer et formuler d'une façon plus autonome, ce qui contribue à la créativité de l'apprenant. Nous avons aussi cherché les différentes répétitions lexicales et syntaxiques, ainsi que l'utilisation des anaphores et cataphores dans nos trois manuels, ce qui nous a permis de découvrir les différents registres de langage enseignés (standard, familier, soutenu). Pour terminer ce chapitre, l'étude de la variété des supports et des exercices que les auteurs de *Latitudes* ont élaborés, a montré que l'essentiel était de permettre à tout type d'apprenant de réussir son apprentissage.

Pour conclure, ce travail de recherches, d'analyse et de rédaction nous a permis d'acquérir un point de vue objectif. Nous avons découvert l'écrit académique, et nous avons approfondi nos connaissances sur les règles à respecter pour rédiger une thèse, sans être subjectif, en adoptant un langage académique.

Et enfin, nos recherches et analyses sur les différents types de répétition et notre étude des 3 manuels d'enseignement du FLE, nous ont permis d'observer à quel point la répétition est importante dans l'enseignement du FLE. Nous avons constaté qu'elle peut être utilisée sous différentes formes, de manière à favoriser la mémorisation et l'apprentissage de la langue, mais aussi à contribuer à renforcer leur créativité.

Références bibliographiques

- Bardèche, M.-L. (1999). *Le Principe de répétition, Littérature et modernité*. Paris : L'Harmattan.
- Benamar, R. (2009). *Stratégie d'aide à la production orale en classe de FLE*. Synergies Algérie N° : 8, 2009, pp. 63-75. Date de consultation : 26 juin 2014. Adresse : [gerflint:fr/Base/Algerie8/rabea.pdf](http://gerflint.fr/Base/Algerie8/rabea.pdf)
- Blanche-Benveniste, C. (2010). *Approches de la langue parlée en français*. Paris : Ophrys.
- Bogaards, P. (1994). *Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. Mesnil-sur-l'Estrée : Didier.
- Bogaards, P. (1991). *Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Didier.
- Chiss, J.L., Filliolet, J., Maingueneau, D. (tome 1 2013 - tome 2 2012). *Introduction à la linguistique française*. Paris : Hachette.
- Cicurel, F. (1985). *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : Cle International.
- Conseil de l'Europe (2000). Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
- Courtilon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.
- Cuq, J.-P. et al. (2003, 2006). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris : Cle International.
- Cyr, P. (1998). *Les stratégies d'apprentissage*. Paris : Cle International.
- Desmons, F. et al. (2005). *Enseigner le FLE*. Paris : Belin.
- Foulquié, P. (1971). *Dictionnaire de la langue pédagogique*. Vendôme : Presses Universitaire de France.

- Galisson, R., Coste D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Didier.
- Gougenheim, G. (1970). *Etudes de grammaire et de vocabulaire français*. Paris : Editions A. et J. Picard.
- Hardy, M. (2005). *La didactisation de documents authentiques pour l'enseignement des langues de spécialité : pourquoi et comment?* Date de consultation : 31 octobre 2017. Adresse : <http://sf8772cc02c5da800.jimcontent.com>
- Kiran, Z et al. (1993). *Introduction à la linguistique*. Eskişehir : ETAŞ A.Ş.
- Korkut, E., Onursal, I. (2009). *Pour comprendre et analyser les textes et les discours*. Paris : L'Harmattan.
- Loiseau, Y., Cocton, M.-N., Landier, M., Dintilhac, A. (2010). *Latitudes 3 – Méthode de français*. Paris : Didier.
- Martinet, A. (1996, 2^{ème} édition). *Eléments de linguistique générale*. Paris : Armand Colin.
- Merieux, R., Loiseau, Y. (2008). *Latitudes 1- Méthode de français*. Paris : Didier.
- Merieux, R., Laine, E., Loiseau, Y. (2009). *Latitudes 2 – Méthode de français*. Paris : Didier.
- Mortureux, M.-F. (2008). *La lexicologie entre langue et discours*. Paris : Armand Colin.
- Mounin, G. (2006). *Dictionnaire de la linguistique*. (2^{ème} tirage). Paris : Quadrige/PUF.
- Neveu, F. (2005). *Lexique des notions linguistiques*. Paris : Armand Colin.

- Porcher, L. (2004). *L'Enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Education.
- Pougeoise, M. (1996). *Dictionnaire didactique de la langue française*. Paris : Armand Colin / Masson.
- Przezmycki, H. (2004). *La Pédagogie Différenciée*. Paris : Hachette Education.
- Puren, C. (2009). *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?*. pp. 87-91 in : ABDELGABER Sylvie & MÉDIONI Maria-Alice (dir.), *Les Cahiers Pédagogiques*, Collection des hors-série numériques - N°18. Date de consultation : 5 février 2018. Adresse : http://www.s9577412bcd03c8a2.jimcontent.com/download/version/0/module/3888749151/name/PUREN_2009a_AC_PA_Cahiers_Pedagogiques.pdf
- Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R. (2011, 2^{ème} édition). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Richard, E. (2002). *La répétition comme relance syntaxique*. In : L'Information Grammaticale. N°: 92, pp. 13-18. Date de consultation : 22 octobre 2014. Adresse : www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/igram_0222-9838_2002_num_92_1_3273
- Richard, E. (2004). *La répétition : syntaxe et interprétation*. In : L'Information Grammaticale, N°:100, googlepp. 53-54. Date de consultation : 22 octobre 2014. Adresse: www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/igram_0222-9838_2004_num_100_1_2591
- Robert, J.-P., Rosen, E. Reinhardt, C. (2011). *Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique*. Paris : Hachette.
- Rodrigues, M., Regnier, A. (2006). *Linguistique : fréquence des mots*, Date de consultation : 26 juin 2014. Adresse : dev.ipol.im/~nil/docs/2006/scilab/.../linguistique/rodrigues-regnier.pdf
- Saussure F. (de). (1969). *Cours de linguistique générale*. Paris : Payot.

<http://dictionnaire.cordial-enligne.fr/definition/surapprendre> (dictionnaire numérique), Page consultée le 20 décembre 2014.

<http://focus.tv5monde.com/registres-de-langue/>, Page consultée le 1^{er} novembre 2017.

<http://gbatti-alinguacorsa.pagesperso-orange.fr/phonemes-graphemes.htm>, Page consultée le 3 août 2017.

http://lecerveau.mcgill.ca/flash/capsules/outil_jaune08.html, Page consultée le 28 juin 2014.

<http://tout-sur-la-memoire.com/tag/memoire-kinesthesique-definition/>, Page consultée le 3 novembre 2015.

<http://www.clg-rocherdudragon.ac-aix-marseille.fr/francais/fiches/voc2.pdf>, Page consultée le 24 octobre 2017.

<http://www.cnrtl.fr/> (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)

<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais> (Larousse informatisé)

http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd08.htm (Cours d'initiation à la didactique du FLE), Page consultée le 20 novembre 2016.

http://ww2.ac-poitiers.fr/ia16-pedagogie/IMG/pdf/graphemes_phonemes_def_liste_frequence.pdf, Page consultée le 3 août 2017.

<https://tremplinsdelimaginaire.com/cocyclics/phbBB3/viewtopic.php?f=14&t=205255> (Forum d'auteurs débutants), Page consultée le 23 octobre 2014.

https://www2.espe.u-bourgogne.fr/doc/memoire/mem2005/05_04STA00333.pdf, Page consultée le 28 juin 2014.

http://www2.ac-lyon.fr/etab/ien/rhone/oullins/IMG/pdf/anim_comment_dvelopper_les_capacits_de_mmorisation_des_lves.pdf, Page consultée le 11 février 2018.

https://www2.ac-lyon.fr/enseigne/maths-sciences/IMG/pdf/progression_en_spirale_.pdf, Page consultée le 11 février 2018.

www.islcollective.com, Page consultée le 3 novembre 2015.

www.linternaute.com

www.pedagoform-formation-professionnelle.com/article-les-intelligences-multiples-87466731.html, Page consultée le 6 août 2014.

www.pinterest.com, Page consultée le 3 novembre 2015.

EK-A: Etik Komisyonu Onay Bildirimi

Form: 40

Tez Çalışması Etik Komisyon İzin Muafiyeti Formu

17 / 11 / 2017

Hacettepe Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanlığı'na

Tez Başlığı / Konusu:	Fransızca'nın Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yineleme
-----------------------	---

Yukarıda başlığı/konusu gösterilen tez çalışmam:

1. İnsan ve hayvan üzerinde deney niteliği taşımamaktadır.
2. Biyolojik materyal (kan, idrar vb. biyolojik sıvılar ve numuneler) kullanılmasını gerektirmemektedir.
3. Beden bütünlüğüne müdahale içermemektedir.
4. Gözlemsel ve betimsel araştırma (anket, ölçek/skala çalışmaları, dosya taramaları, veri kaynakları taraması, sistem-model geliştirme çalışmaları) niteliğinde değildir.

Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulları ve Komisyonlarının Yönergelerini inceledim ve bunlara göre tez çalışmamın yürütülebilmesi için herhangi bir Etik Komisyondan/Kuruldan izin alınmasına gerek olmadığını; aksi durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Sevtap Atakan Gülersoy
(Öğrencinin Adı Soyadı, İmzası)

Öğrenci Bilgileri

Adı Soyadı	Sevtap Atakan Gülersoy
Öğrenci No	N 11122819
Anabilim Dalı	Fransız Dili Eğitimi
Programı	
Statüsü	<input checked="" type="checkbox"/> Yüksek Lisans <input type="checkbox"/> Doktora <input type="checkbox"/> Bütünleşik Dr.

Danışman Görüşü ve Onayı

Uygundur

Prof. Dr. Ayşe Şahan
(İmza)
(Danışmanın ünvanı, Adı ve Soyadı)

Ek-B: Etik Beyanı

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

22 / 02 / 2018

(İmza)

Sevtap ATAKAN GÜLERSOY

EK-C: Yüksek Lisans Tez Çalışması Orijinallik Raporu

04 / 03 / 2018

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanlığına,

Tez Başlığı : Fransızca'nın Yabancı Dil olarak Öğretiminde Yineleme

Yukarıda başlığı verilen tez çalışmamın tamamı (kapak sayfası, özeller, ana bölümler, kaynakça) aşağıdaki filtreler kullanılarak Turnitin adlı intihal programı aracılığı ile kontrol edilmiştir. Kontrol sonucunda aşağıdaki veriler elde edilmiştir:

Rapor Tarihi	Sayfa Sayısı	Karakter Sayısı	Savunma Tarihi	Benzerlik Oranı	Gönderim Numarası
04 / 03 / 2018	154	190896	22 / 12 / 2017	17	924914549

Uygulanan filtreler:

- 1- Kaynaklar hariç
- 2- Alıntılar dâhil
- 3- 5 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve çalışmamın herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan eder, gereğini saygılarımla arz ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

04/03/18


Tarih ve İmza

Adı Soyadı: Sevtap ATAKAN GÜLERSOY
Öğrenci No: N 11122819
Ana Bilim Dalı: Yabancı Diller Eğitimi
Programı: Fransız Dili Eğitimi
Statüsü: Y.Lisans Doktora Bütünleşik Dr.

DANIŞMAN ONAYI

UYGUNDUR.

(Unvan, Ad Soyad, İmza)




Ek-Ç: Thesis Originality Report

04 / 03 / 2018

HACETTEPE UNIVERSITY
Graduate School Of Educational Sciences
To The Department Of Foreign Language Teaching

Thesis Title : Repetition in teaching French as a foreign language

The whole thesis that includes the *title page, introduction, main chapters, conclusions and bibliography section* is checked by using **Turnitin** plagiarism detection software take into the consideration requested filtering options. According to the originality report obtained data are as below.

Time Submitted	Page Count	Character Count	Date of Thesis Defense	Similarity Index	Submission ID
04 / 03 / 2018	154	190896	22 / 12 / 2017	17	924914549

Filtering options applied:

1. Bibliography excluded
2. Quotes included
3. Match size up to 5 words excluded

I declare that I have carefully read Hacettepe University Graduate School of Educational Sciences Guidelines for Obtaining and Using Thesis Originality Reports; that according to the maximum similarity index values specified in the Guidelines, my thesis does not include any form of plagiarism; that in any future detection of possible infringement of the regulations I accept all legal responsibility; and that all the information I have provided is correct to the best of my knowledge.

I respectfully submit this for approval.

04/03/18

Signature

Name Lastname: Sevtap ATAKAN GÜLERSOY
Student No.: N 11122819
Department: Foreign Language Education
Program: French Language Education
Status: Masters Ph.D. Integrated Ph.D.

ADVISOR APPROVAL

APPROVED
(Title, Name Lastname, Signature)


S. Kuan

EK-D: Yayınlama ve Fikrî Mülkiyet Hakları Beyanı

Enstitü tarafından onaylanan lisansüstü tezimin/raporumun tamamını veya herhangi bir kısmını, basılı (kâğıt) ve elektronik formatta arşivleme ve aşağıda verilen koşullarla kullanıma açma iznini Hacettepe Üniversitesine verdiğimi bildiririm. Bu izinle Üniversite'ye verilen kullanım hakları dışındaki bütün fikrî mülkiyet haklarım bende kalacak, tezimin tamamının veya bir bölümünün gelecekteki çalışmalarda (makale, kitap, lisans ve patent vb.) kullanım hakları bana ait olacaktır.

Tezin kendi orijinal çalışmam olduğunu, başkalarının haklarını ihlal etmediğimi ve tezimin tek yetkili sahibi olduğumu beyan ve taahhüt ederim. Tezimde yer alan telif hakkı bulunan ve sahiplerinden yazılı izin alınarak kullanılması zorunlu metinleri yazılı izin alarak kullandığımı ve istenildiğinde suretlerini Üniversite'ye teslim etmeyi taahhüt ederim.

Tezimin/Raporumun tamamı dünya çapında erişime açılabilir ve bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir.

(Bu seçenikle teziniz arama motorlarında indekslenebilecek, daha sonra tezinizin erişim statüsünün değiştirilmesini talep etmeniz ve kütüphane bu talebinizi yerine getirse bile, teziniz arama motorlarının ön belleklerinde kalmaya devam edebilecektir)

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını ve fotokopi alınmasını (İç Kapak, Özet, İçindekiler ve Kaynakça hariç) istemiyorum.

(Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir, kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisi alınabilir).

Tezimin/Raporumun tarihine kadar erişime açılmasını istemiyorum ancak kaynak gösterilmek şartıyla bir kısmı veya tamamının fotokopisinin alınmasını onaylıyorum.

<input type="checkbox"/>	Serbest	Seçenek/Yazarın	Seçimi:
.....			
.....			
.....			

22.02.2018

(İmza)

Ad SOYADI

Sertap ATAKAN GÜLERSO



