École de la fonction publique du Canada
Canada School of Public Service

ÉCOLE DE LA FONCTION PUBLIQUE DU CANADA
CANADA SCHOOL OF PUBLIC SERVICE

Introduction au français langue seconde

Guide pédagogique

www.mySCHOOL-monECOLE.gc.ca

Canada

Introduction au français langue seconde

Guide pédagogique

École de la fonction publique du Canada

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Germain-Rutherford, Aline, 1956-
Introduction au français langue seconde : guide pédagogique / Aline Germain-Rutherford.

Comprend des réf. bibliogr.
ISBN 0-662-71583-7
N° de cat. : SC103-24/2-2006F

1. Français (Langue) — Manuels pour anglophones. 2. Français (Langue) — Problèmes et exercices.
3. Français (Langue) — Prononciation--Étude et enseignement (Éducation permanente).
I. École de la fonction publique du Canada. II. Titre.

PC2129.E5G47 2006 448.2'421 C2006-980079-0

Nos plus sincères remerciements à tous ceux et celles qui, de près ou de loin, ont contribué à la réalisation de ce projet.

Note : Ce document est rédigé au masculin pour en faciliter la lecture.

Tous droits réservés. Il est interdit de reproduire ou de transmettre l'information (ou le contenu de la publication ou du produit), sous quelque forme ou par quelque moyen que ce soit, enregistrement sur support magnétique, reproduction électronique, mécanique, ou par photocopie, ou autre, ou de l'emmagasiner dans un système de recouvrement, sans l'autorisation écrite préalable du ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, Ottawa, Ontario K1A 0S5 ou de copyright.droitdauteur@pwgsc.gc.ca.

© Sa Majesté la Reine du Chef du Canada, représentée par le ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada, 2006.

Table des matières

1. Présentation de la méthode 1
1.1 Clientèle cible 1
1.2 Objectifs généraux de la formation 1
1.3 Durée de la formation 2
1.4 Déroulement de la formation 2
1.5 Matériel 3
1.6 Ressources supplémentaires 4

2. Plan général de la formation 5

3. Tableau des contenus 8

4. Philosophie générale de la formation 14

5. Organisation des modules 16
5.1 Notions préliminaires 16
5.2 Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants. 17
5.3 Activités d'écoute 19
La compréhension orale en début d'apprentissage . . 19
Le document vidéo : un outil privilégié 22
La progression suivie pour la compréhension orale . . 24

5.4 Activités de discrimination auditive et de prononciation 28
5.5 Découverte de la grammaire 32
5.6 Vocabulaire utile 32
5.7 Simulation globale 33
5.8 Évaluation des progrès 37

6. Quelques suggestions supplémentaires pour enseigner l'*Introduction du français langue seconde* 38
6.1 Priorité à la compréhension orale 38
6.2 Accent sur la discrimination auditive et la prononciation 39

ANNEXES
ANNEXE I : Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants – *Phonetic Diagnostic Test for Beginners* 41
ANNEXE II : Corrigé : Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants 43
ANNEXE III : *Results of the Phonetic Diagnostic Test for Beginners* 45
ANNEXE IV : Fiche diagnostique / *Diagnostic feedback* 47
ANNEXE V : Fiches phonétiques 49
ANNEXE VI : Scénarios des vidéos 55

RÉFÉRENCES 77

1. Présentation de la méthode

1.1 Clientèle cible

La méthode *Introduction au français langue seconde* s'adresse à des fonctionnaires fédéraux qui n'ont jamais suivi de cours de français et qui sont donc de vrais débutants en français.

1.2 Objectifs généraux de la formation

a) Mettre à niveau les apprenants débutants pour leur permettre de suivre ensuite le niveau A du *Programme de français langue seconde – Niveaux A et B*.

b) Favoriser la langue de travail.

c) Favoriser la langue orale dans la formation :

- pour la compréhension orale : exposer l'apprenant à une variété de parlers français moyennement marqués;
- pour la production orale : favoriser un français canadien standard.

L'utilisation systématique de séquences vidéo et d'enregistrements audio dans chaque module est un facteur important dans l'atteinte de ces objectifs.

1.3 Durée de la formation

Cent cinq (105) heures réparties sur trois (3) semaines.

1.4 Déroulement de la formation

Trente-cinq (35) heures par semaine au total, à raison de sept (7) heures par jour.

La journée se divise en :

- Quatre (4) heures de travail en classe;
- Une (1) heure de travail phonétique en laboratoire;
- Deux (2) heures de travail individualisé (rencontres individuelles avec le professeur et travail de renforcement individuel en laboratoire avec le CD-ROM).

Le travail phonétique en laboratoire doit s'appuyer sur une méthode[1] qui complète le travail de développement des compétences en matière de discrimination et de production des intonations, des rythmes et des sons du français effectué en classe. Pour en savoir plus long sur la progression phonétique de la méthode, consulter les « Fiches phonétiques » contenues dans ce guide.

1. Exemple : Bernard Rochet, *The Rhythm of French : French Pronunciation Course for English Speakers*, 2001. Cette méthode est disponible dans tous les centres de formation linguistique de l'École de la fonction publique, ainsi que les livrets *Learning with The Rhythm of French : Learner's Guide* et *The Learner's Booklet,* de Denise Lavoie-Proux.

1.5 Matériel

a) Le guide pédagogique

- Présentation de la méthode;
- Plan général de la méthode;
- Tableau des contenus;
- Philosophie de la méthode;
- Organisation des modules et suggestions pédagogiques;
- Suggestions supplémentaires pour travailler avec la méthode;
- Fiches phonétiques du manuel de l'étudiant;
- Test diagnostique de discrimination auditive et de prononciation;
- Fiches de rétroaction pour le test diagnostique;
- Scénarios des séquences vidéo.

b) Le manuel de l'étudiant

- Activités d'apprentissage;
- Fiches grammaticales;
- Fiches phonétiques;
- Fiches culturelles;
- Activités de simulation globale;
- Fiches d'évaluation des progrès;
- Fiche d'autoévaluation finale;
- Corrigés des activités.

c) Le CD-ROM d'activités d'apprentissage

- Trois (3) séries de séquences vidéo (entièrement intégrées à la méthode, tournées par des acteurs professionnels à partir de scénarios reprenant des situations professionnelles de la fonction publique);
- Activités de discrimination auditive à partir des séquences vidéo et d'enregistrements audio;

- Activités de compréhension orale à partir des séquences vidéo;
- Activités de prononciation à partir d'enregistrements audio (directement reliées au contenu lexical et grammatical de chaque module);
- Activités lexicales et grammaticales à partir des séquences vidéo et d'enregistrements audio.

d) Le CD-ROM pour le test diagnostique de phonétique

- Test diagnostique, partie I : Discrimination auditive

1.6 Ressources supplémentaires

Pour appuyer la dimension de la méthode ayant trait à la discrimination auditive et la prononciation, le professeur peut consulter le guide *Teaching with The Rhythm of French*[2] ainsi que le livre et le CD-ROM *La correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*[3], produits l'École de la fonction publique du Canada.

Un travail individuel effectué au laboratoire multimédia peut compléter les activités phonétiques de l'*Introduction au français langue seconde*.

2. Denise Lavoie-Proux, *Learning with The Rhythm of French : Learner's Guide*, 2002b.
3. Aline Germain-Rutherford, *La correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*, 2006a.

2. *Plan général de la formation*

Semaine 1				
Matin : travail en classe (4 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Module 1 préliminaire (7 h) : Notions préliminaires en français et notions de base en grammaire	Module 1 (31 h) Acquisition des notions	Acquisition des notions	Construction de la simulation : mise en contexte des notions	Pratique de la simulation : utilisation en contexte des notions et transfert à la pratique
Après-midi : travail individuel en laboratoire (3 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Diagnostic phonétique (Parties I et II) et établissement du plan de travail individualisé[4]	Logiciel phonétique (rythme) Travail de renforcement	Logiciel phonétique (rythme) Travail de renforcement	Logiciel phonétique (syllabation) Travail de renforcement	Logiciel phonétique (liaisons) Travail de renforcement

4. Travailler avec *Learning with The Rhythm of French : Learner's Booklet*, Denise Lavoie-Proux, 2002a, p. 5-7.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Plan général de la formation (suite)

Semaine 2				
Matin : travail en classe (4 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Module 2 (32 h) Acquisition des notions	Acquisition des notions	Acquisition des notions	Construction de la simulation : mise en contexte des notions	Pratique de la simulation : utilisation en contexte des notions et transfert à la pratique
Après-midi : travail individuel en laboratoire (3 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Évaluation finale du module 1	Logiciel phonétique (intonation) Travail de renforcement	Logiciel phonétique [i/y/u] Travail de renforcement	Logiciel phonétique [i/y/u] Travail de renforcement	Évaluation finale du module 2

Plan général de la formation (suite)

Semaine 3				
Matin : travail en classe (4 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Module 3 (32 h) Acquisition des notions	Acquisition des notions	Acquisition des notions	Construction de la simulation : mise en contexte des notions	Pratique de la simulation : utilisation en contexte des notions et transfert à la pratique
Après-midi : travail individuel en laboratoire (3 heures)				
Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Logiciel phonétique le [R] Travail de renforcement	Logiciel phonétique le [R] Travail de renforcement	Logiciel phonétique le [R] Travail de renforcement	Logiciel phonétique le [R] Travail de renforcement	Évaluation finale du module 3 Évaluation finale de la formation Reprise du test diagnostique phonétique

3. *Tableau des contenus*

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Notions préliminaires	– alphabet, chiffres, API			– CD-ROM activités : Module 1
Diagnostic phonétique	– Partie I : discrimination – Partie II : production de phonèmes et courtes phrases			– Partie I : CD-ROM test diagnostique – Partie II : cassette audio
Compréhension orale	– salutations et présentations – différences de registre (*tu/vous*) dans la conversation – noms de famille – noms de ministères et d'agences gouvernementales	– émotions – qualités personnelles – lieux géographiques canadiens – expressions temporelles et dates	– description de son lieu de travail – description de son bureau et de l'équipement de bureau – localisation d'objets – possession d'objets – projets futurs – actions passées	– CD-ROM

Tableau des contenus (suite)

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Discrimination et prononciation	– lettres de l'alphabet – chiffres – intonations interrogatives et affirmatives – frontières de groupes rythmiques – syllabes accentuées – liaisons et enchaînements – formes féminines, masculines et plurielles de l'article défini et indéfini – forme féminine et masculine de noms de profession – forme verbale de verbes en –ER au présent	– intonations interrogatives et affirmatives – voyelles [i] et [y] – forme féminine et masculine des adjectifs qualificatifs	– consonnes [R] et [l]	– CD-ROM

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Tableau des contenus (suite)

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Vocabulaire et communication	– se présenter – présenter un collègue à une tierce personne – parler de son lieu de travail – prendre un rendez-vous par téléphone – noms des professions dans la fonction publique – noms de ministères et d'agences gouverne-mentales	– exprimer des émotions – décrire la personnalité de quelqu'un – parler de ses tâches professionnelles – localiser des objets dans l'espace – parler des compétences essentielles d'un poste – se situer dans le temps en utilisant le vocabulaire des jours de la semaine et des mois de l'année	– décrire son lieu de travail (mobilier, équipement de bureau) – parler de ses projets futurs – localiser des objets dans l'espace – parler d'actions passées – parler de ses possessions	– CD-ROM

Tableau des contenus (suite)

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Grammaire	– articles définis et indéfinis – genre – nombre – verbe *être* au présent – verbes en –ER au présent – préposition *à* – *à* + *le* = *au*	– accord en genre et en nombre des adjectifs qualificatifs – prépositions de lieu – verbe *avoir* au présent – formulation de questions de base – négation	– adjectifs possessifs – prépositions de lieu – verbe *aller* – futur proche – passé composé des verbes en –ER avec l'auxiliaire *avoir* – participe passé des verbes en –ER	– CD-ROM

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Tableau des contenus (suite)

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Simulation globale	– désignation du service – coordonnées (adresse postale, courriel, téléphone, télécopieur) – création d'identités administratives pour les personnages – création de l'organigramme du service – jeux de rôle : • se présenter • présenter • confirmer un rendez-vous par téléphone	– qualités et habiletés essentielles pour la profession des personnages – caractéristiques personnelles des personnages – création du sociogramme du service – création d'un agenda pour le service – création d'un itinéraire de voyage professionnel – création de l'agenda de madame Roberge – création de messages pour la messagerie vocale – jeux de rôle • laisser un message téléphonique • prendre rendez-vous par téléphone • interagir dans une réunion de comité • présenter l'itinéraire à madame Roberge • constituer des équipes de travail • exprimer ses émotions	– définir le plan du service – dessiner le plan des bureaux du service – préparer le récit du voyage d'affaires de madame Roberge – jeux de rôle • réunion du comité pour l'aménagement du bureau de madame Pirrelli • entretien avec madame Roberge • compte rendu oral du voyage d'affaires • récit de voyage et émotions	– CD-ROM

Tableau des contenus (suite)

	SEMAINE 1	SEMAINE 2	SEMAINE 3	MÉDIAS
	Module 1 Faire connaissance	Module 2 Parler de soi et de son milieu professionnel	Module 3 Se situer dans le temps et dans l'espace	
Évaluation progressive des acquis	– *End of Module 1 Self Assessment Form* – *End of Module 1 Instructor's Comments and Recommen-dations Form*	– *End of Module 2 Self Assessment Form* – *End of Module 2 Instructor's Comments and Recommen-dations Form*	– *End of Module 3 Self Assessment Form* – *End of Module 3 Instructor's Comments and Recommen-dations Form*	
Évaluation finale des acquis	– *End of Module 1 Self Assessment Form* – *End of Module 1 Instructor's Comments and Recommen-dations Form*	– *End of Module 2 Self Assessment Form* – *End of Module 2 Instructor's Comments and Recommen-dations Form*	– Test diagnostique de phonétique – Partie I : discrimination – Partie II : produc-tions de phonèmes et courtes phrases – *End of Program Self Assessment Form*	

4. Philosophie générale de la formation

Un des buts principaux de la méthode *Introduction au français langue seconde* est d'habituer les apprenants débutants à la langue orale, et ce, dans une variété de situations professionnelles afin de développer chez eux une capacité d'écoute et de discrimination auditive leur permettant de découper le continuum sonore en unités de sens.

Suivant le modèle de Lhote, Barry et Tivane[5], le principe et la progression des activités d'apprentissage de la méthode reprennent les trois fonctions qui définissent, selon ces auteurs, le concept d'oralité :

> « La première fonction qui est très souvent oubliée ou négligée est celle de la *survie*, celle qui se construit doucement dans la langue maternelle au cours des deux premières années de vie, celle que l'on doit développer en premier chez tout apprenant de langue qui veut aller à l'étranger et qui a besoin de se débrouiller dans des situations précises[6]. »

Les notions phonétiques, lexicales, grammaticales et communicatives de base présentées et travaillées dans la méthode permettront à l'apprenant d'atteindre un niveau « de survie », grâce auquel il pourra comprendre et interagir pour parler de lui, de sa profession et de son milieu professionnel.

> « La seconde est une fonction d'*échange* qui prend place dans la communication sociale, qui s'exprime dans le dialogue, dans des interactions entre des individus et qui conduit l'apprenant à développer la production et la compréhension dans leurs interactions mutuelles[7]. »

5. Elisabeth Lhote, Alpha Ousmane Barry et Albertina Tivane, « Acquisition et apprentissage de la prosodie : une double approche vocale et discursive », Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat, 2000, p. 21-45.
6. *Ibid.* p. 22
7. *Ibid.*, p. 22.

Les compétences de communication de base travaillées dans la méthode se développent progressivement dans une dynamique interactive où les apprenants sont appelés à travailler principalement en paires ou en sous-groupes pour les activités en classe (remue-méninges, recherche collective d'hypothèses, simulations), et individuellement pour les activités en laboratoire (travail de renforcement individuel en laboratoire, questionnaires autoévaluatifs des progrès). Continuellement en situation d'échange, l'apprenant apprend à négocier « du sens » et à adapter sa compréhension et son discours selon les contextes et les situations.

> « La troisième fonction concerne ce qu'on appelle la *parole partagée* : on dira de la parole qu'elle est partagée quand les interlocuteurs se connaissent bien, ont en commun non seulement la connaissance de la langue et de la culture, mais aussi des expériences de vie : cette fonction fait souvent appel à la connivence, à du non-dit, à de l'implicite. Il ne faut pas croire que cette parole partagée est réservée à certains groupes sociaux, qu'elle ne concerne pas les apprenants de langue : en réalité, c'est la parole des échanges au quotidien entre tous les groupes constitués, c'est celle qui désarme le plus l'étranger qui arrive de son pays et ne connaît pas les habitudes dans les échanges langagiers[8]. »

Cette connivence et cet implicite de la *parole partagée* se développent dans l'*Introduction au français langue seconde* au fil d'une narration présente dans les segments vidéo que comporte la méthode et d'une *simulation globale* construite progressivement par les apprenants et qui amène les personnages de la vidéo au cœur même de la salle de classe. Un univers collectif est créé dans lequel les personnages de la vidéo, les personnages crées par les apprenants et les apprenants eux-mêmes peuvent évoluer et *partager* une parole pleine de complicité.

8. *Ibid.*, p. 23.

Mais puisque tout apprentissage ne peut qu'être enrichi par une rétroaction critique et réfléchie, les fiches d'évaluation qui se trouvent à la fin de chaque module jouent un rôle important dans le développement d'une attitude réflexive chez l'apprenant. Ce dernier pourra d'autant mieux agir et contrôler son apprentissage que ses réflexions seront complétées par les commentaires et les recommandations du professeur.

L'anglais est très présent dans cette méthode, qui s'adresse à des apprenants débutants. Toutes les fiches grammaticales, phonétiques et culturelles sont écrites en anglais pour que les apprenants comprennent les concepts expliqués. Cependant, toutes les directives d'activités sont en français et en anglais. On recommande que le professeur utilise le plus souvent possible les directives en français pour que l'apprenant s'habitue peu à peu à un certain vocabulaire et à certaines structures. Même si l'anglais a sa place dans cette méthode et dans la dynamique de classe, il est important que le français domine la communication durant la formation.

5. Organisation des modules

5.1 Notions préliminaires

Le premier chapitre du module 1 présente plusieurs notions préliminaires (1.1 L'alphabet français; 1.2 Les accents orthographiques du français; 1.3 L'alphabet phonétique; 1.4 Les chiffres en français) que le professeur pourra travailler avec les apprenants au tout début de la formation. Le but, cependant, est que les apprenants y reviennent individuellement en travaillant avec le CD-ROM.

Mais pour préparer les apprenants à mieux saisir le fonctionnement d'une langue et surtout pour développer un langage commun lorsqu'on explique la langue, le premier chapitre de ce module propose aussi des activités et des explications de base sur ce qu'est la grammaire d'une langue (Introduction : Quelques notions de gram-

maire pour commencer). La nature et les fonctions grammaticales des constituants principaux d'une phrase sont présentées dans une dynamique de découverte et d'observation.

> *"We speak and write with phrases and sentences, which consist of multiple combinations of words. Indeed, the meaning of a sentence comes from its words. But, more importantly, it comes from the relationship each word has with the others to form the syntactic structure of the sentence. There are an infinite number of ways of combining words; this is why we can create an infinity of phrases and sentences to express an infinity of meanings.*
>
> *But each of these combinations follows rules. These rules of combination ('syntactic rules') constitute the grammar of a language. Each word belongs to a specific grammatical category (nouns, adjectives, verbs, etc.), and each type of relation that words have with other words is specifically named (subject, complement, indirect object, etc.). Though these names can be complex and difficult to remember, a good knowledge of this 'metalanguage' can help you understand and appropriately use the syntactic rules of the language your are learning. This part of the textbook will help you understand and use this metalanguage and thus improve your grammatical and syntactic skills[9]."*

5.2 Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants

Une des premières activités auxquelles participeront les apprenants sera de passer le *Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants.* La première partie de ce test, présentée sur le CD-ROM *Phonetic Diagnostic : Test for Beginners,* complète le *Test diagnostique de phonétique : Niveau débutant* (2002), produit par l'École de la fonction publique et présenté aux pages 29 à 37 de l'ouvrage *Enseigner avec The Rhythm of French* et sur cassette audio.

9. Aline Germain-Rutherford, *Introduction au français langue seconde*, 2006b, p. 6.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Alors que le test du l'École de la fonction publique permet un diagnostic sur la prononciation des phonèmes et les intonations de base du français, le test inclus sur le CD-ROM qui accompagne la méthode *Introduction au français langue seconde* permet de diagnostiquer la capacité de discriminer auditivement entre les intonations de base, les rythmes et les phonèmes du français. (Une version imprimée de la première partie du test diagnostique et son corrigé se trouvent en annexes I et II.)

On recommande de faire passer ce test (Partie I : Discrimination, et Partie II : Production) en début de formation et en fin de formation afin de mesurer les progrès réalisés.

La partie I : Discrimination auditive, se divise en six sections.

a) Les intonations de base;
b) Les syllabes accentuées;
c) Les groupes rythmiques;
d) Les voyelles orales;
e) Les voyelles nasales;
f) Les oppositions consonantiques les plus problématiques.

Les réponses fournies par l'apprenant sont automatiquement inscrites sur une page qui pourra, à la fin du test, être imprimée et remise au professeur (voir un exemple de cette page en annexe III; sur cette feuille, 1 = correct, 0 = incorrect). L'apprenant et le professeur pourront ainsi discuter des résultats du test de discrimination auditive et décider des prochaines étapes d'apprentissage.

La partie II : Production des phonèmes et phénomènes phonétiques s'effectue en laboratoire à l'aide de la cassette *Test diagnostique de phonétique : Niveau débutant*. Les apprenants enregistrent leurs productions sur la cassette du test. À l'écoute de la cassette, le professeur est en mesure d'établir un diagnostic phonétique dont il discutera avec l'apprenant afin de décider des prochaines étapes d'apprentissage (voir en annexe IV un exemple de fiche diagnos-

tique). Au besoin, le professeur pourra établir un plan de travail individualisé avec l'apprenant en utilisant le *Learning Plan*, aux pages 5 à 7 du livret *Learning with The Rhythm of French : Learner's Booklet*[10].

Ce même test diagnostique pourra être proposé aux apprenants à la fin de la formation et les résultats pourront faire l'objet d'une discussion entre le professeur et l'apprenant afin de mesurer les progrès accomplis et de décider des étapes ultérieures que devra suivre l'apprenant dans sa démarche de formation.

5.3 Activités d'écoute

La compréhension orale en début d'apprentissage

La discrimination auditive et l'écoute sont des éléments omniprésents dans toute la méthode. En effet, les travaux de Krashen au début des années 80 et sa théorie du *comprehensible input*[11], montrent bien que la compréhension orale et le travail d'écoute tiennent une place essentielle dans le processus d'acquisition d'une langue seconde dans le contexte d'un cours de langue. Les recherches sur l'acquisition de la langue maternelle, tout comme celles sur l'apprentissage d'une langue seconde révèlent toutes une période préalable d'écoute, d'observation de la langue cible avant de commencer à produire[12], et confirment ainsi la nécessité de développer l'écoute systématiquement, et ce, très tôt dans le processus d'apprentissage.

Lhote[13] aborde le travail de l'écoute en langue seconde sous l'angle plus large de l'environnement sonore d'une langue, qu'elle nomme,

10. Denise Lavoie-Proux, *Learning with The Rhythm of French : Learner's Booklet,* 2002a.
11. Stephen. D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning,* 1981.
12. Lise Duquette, « La compréhension : moyen d'autonomisation », Dialogues et Cultures, nº 34, 1988, p. 123-129.
13. Elisabeth Lhote, *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre*, 1995.

pour reprendre la notion du compositeur canadien Raymond Schafer dans *The New Soundscape*, *Le paysage sonore*[14]. Tout comme les éléments d'un paysage naturel que nous regardons (le sommet d'une montagne, la tache sombre d'un bois sur le flanc de cette montagne, le bleu d'un lac au creux de la vallée) s'intègrent dans une représentation mentale globale de ce paysage, les sons, les bruits, les rythmes, les mélodies, les timbres, les silences d'une langue et d'une culture définissent un environnement sonore, « un *paysage sonore* dans lequel baigne tout individu depuis sa naissance[15] ». Le rythme et l'intonation sont deux facteurs importants pour structurer le paysage sonore d'une langue. Pour reprendre l'exemple de Lhote, si l'on entend de loin une conversation, mais que la distance et le bruit ambiant nous empêchent de distinguer dans quelle langue a lieu cet échange, il est tout de même possible de distinguer s'il s'agit de sa propre langue, car on reconnaîtra ou non les patrons rythmiques et intonatifs familiers de sa langue.

L'activité d'écoute de plusieurs langues pour essayer de reconnaître les enregistrements français (activité 1, chapitre 1, module 1) s'insère dans cette approche et a pour but de promouvoir une prise de conscience, chez l'apprenant, de ces différences de paysages sonores.

Exposer l'apprenant de langue à la variété des sons, rythmes, mélodies et bruits d'une langue et d'une culture secondes dès le début de son apprentissage l'aidera à construire peu à peu le paysage sonore de cette langue et à s'y déplacer de plus en plus efficacement et de façon avertie. Dans cette méthode, l'utilisation des vidéos et des enregistrements audio reprend ce principe.

Lorsqu'on écoute une langue qui ne nous est pas familière, il nous est impossible de distinguer le début ou la fin d'un mot ou même d'une phrase. Nous n'entendons qu'un long continuum de sons

14. R. Murray Schafer, *Le paysage sonore. Toute l'histoire de notre environnement sonore à travers les âges*, 1979.
15. Elisabeth Lhote, 1995, *op. cit.,* p. 23.

dont il nous est impossible d'extraire des unités de sens. La tâche de segmentation des unités, cruciale pour la compréhension, est impossible, et nous ne savons pas où porter notre oreille. À l'opposé, lorsque nous écoutons notre propre langue, nous portons automatiquement notre attention sur les éléments importants du discours oral, éléments qui organisent et structurent le continuum en unités significatives. En français, ces éléments sont, par exemple, les dernières syllabes de groupes rythmiques, syllabes qui sont toujours plus longues et qui portent un changement intonatif, car ce sont ces syllabes qui découpent et structurent le discours en unités de sens. Ces marques prosodiques balisent le discours et orientent l'écoute et l'interprétation. Par contre, l'interlocuteur francophone aura tendance à ne plus entendre les débuts de phrases et de mots.

À l'opposé, un anglophone aura plutôt tendance à anticiper la syllabe accentuée de chaque mot, qu'il s'agisse de la première, de la deuxième ou de l'avant-dernière, puisque la langue anglaise structure le discours autour du mot et non du groupe de mots, comme le fait la langue française.

Un apprenant anglophone de français doit donc changer ses comportements d'écoute et apprendre à écouter autrement. Il change progressivement son *horizon d'attente*[16] en projetant son écoute vers l'avant. Un manque d'anticipation risque en effet de bloquer l'étudiant sur un mot ou un son et l'empêcher d'écouter le reste du message et donc de comprendre.

Pour aider les étudiants à *ancrer* leur écoute sur les points proéminents du discours oral, à *repérer* et à comparer des hypothèses d'interprétation et pour *déclencher* la compréhension du message[17], chaque module de la méthode offre une variété d'activités de pré-écoute et d'écoute à partir des vidéos accompagnant la méthode. Ces activités aident l'apprenant à développer de nouvelles stratégies

16. *Ibid.*, p. 70.
17. *Ibid.*, p. 70-72.

de repérage et d'orientation dans ce nouveau paysage sonore qu'est pour lui la langue française.

Le document vidéo : un outil privilégié

Malgré la difficulté que peut représenter *a priori* l'exploitation de vidéos authentiques ou semi-authentiques avec des apprenants débutants, ce sont pourtant les documents les plus propices à développer chez eux une réelle compétence fonctionnelle en langue seconde. Les nombreux indices visuels que nous fournissent les images animées des documents vidéo authentiques facilitent beaucoup plus la compréhension que des images dépouillées et des documents vidéo appauvris dans un souci de ne pas complexifier la tâche de l'apprenant.

> « L'image simplifiée, épurée, afin de ne pas perturber la compréhension ou détourner l'attention de l'apprenant, s'avère plus difficile à interpréter que des images beaucoup plus complexes, mais construites selon des règles auxquelles les médias nous ont familiarisés[18]. »

De nos jours, les apprenants sont tous des téléspectateurs avertis, et le langage vidéo leur est familier. Un document vidéo apparemment complexe du point de vue situationnel, mais construit selon les règles d'écriture télévisuelle connues des apprenants ou téléspectateurs sera peut-être plus facile d'accès qu'un document vidéo linguistiquement simple, mais présentant trop d'éléments situationnels ou culturels nouveaux. *Le but, en outre, n'est pas que les apprenants comprennent linéairement chaque mot ou chaque phrase, mais bien de les entraîner à repérer certains indices linguistiques ou extralinguistiques pour atteindre une compréhension globale suffisante pour fonctionner dans une situation de communication similaire.*

18. Carmen Compte, *La vidéo en classe de langue*, 1993.

Dans cette perspective, les critères de complexité utilisés pour sélectionner et classer les documents vidéo diffèrent de ceux généralement considérés dans un cours de langue, définis le plus souvent selon des critères de complexité linguistique, lexicale et syntaxique. Les principes de redondance ou de complémentarité entre l'image et le canal sonore, de schèmes familiers à notre culture télévisuelle, de situations familières, sont les éléments que nous avons retenus dans l'écriture des scénarios, la direction des acteurs et la réalisation des vidéos de cette méthode.

Ainsi, les trois séries de vidéos, de cinq à six minutes chacune, présentent des situations de communication professionnelle variées, mais au sein d'une même histoire, afin de créer très vite un contexte connu pour les apprenants. L'authenticité des situations, des dialogues, des décors et des contextes professionnels était une priorité constante dans la réalisation de ces vidéos. Enfin, prenant en compte la réalité linguistique du milieu dans lequel les apprenants travaillent, les personnages évoluant dans ces vidéos parlent un français légèrement marqué provenant de différentes régions canadiennes, et l'un des personnages parle un français légèrement teinté d'un accent anglais.

> « Entraîner à la communication c'est viser une langue "vivante", celle qui est parlée, qui est en continuelle mouvance, qui se transforme et évolue. Préparer à comprendre et à utiliser une langue vivante exige donc de travailler sur des documents qui respectent cette vie[19]. »

Les scénarios des vidéos se trouvent en annexe VI.

19. *Ibid.*, p. 94.

La progression suivie pour la compréhension orale

- **Activités de préécoute : visionnement de la vidéo sans le son**

C'est une phase d'identification d'indices visuels et de formulation d'hypothèses sur la nature et le contenu du segment vidéo. Cette phase primordiale et non menaçante (on ne demande pas de comprendre des sons inconnus, mais simplement de décoder des images) permet de motiver l'apprenant débutant à l'écoute, d'éveiller son oreille en réactivant des connaissances et des expériences qu'il peut avoir sur le thème traité dans le vidéo[20]. Pour Leblanc[21], cette phase permet :

> « de préparer les membres du groupe, tant du point de vue psychologique que linguistique, à une écoute profitable d'un document oral. Impliquer les participants, c'est tenter de faire le lien entre le message à venir et le vécu des étudiants[22]. »

Courchêne[23], de son côté, nous rappelle que dans toute situation d'écoute, ce que l'apprenant apporte comme vécu est aussi important que les opérations qu'il effectue pour comprendre. Par exemple, si l'apprenant écoute un conte dans une langue étrangère, mais que les structures narratives de ce conte correspondent aux structures narratives de sa propre langue et culture, il pourra anticiper d'autant mieux le déroulement du texte à écouter, et sera donc plus à même de surmonter le blocage d'expressions ou de mots inconnus dans le déroulement de l'histoire.

---

20. Aline Germain-Rutherford, « La compréhension orale chez des étudiants débutants en FL2 : progression dans l'utilisation de documents vidéo authentiques », La Revue de l'AQFLES, 1996, p. 65-76.
21. Raymond Leblanc, « L'écoute dans l'enseignement des langues à des débutants », La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 42, nº 3, 1986, p. 643-657.
22. *Ibid.*, p. 652.
23. Robert Courchêne, « Listening comprehension : more than just comprehensible input », *L'enseignement des langues axé sur la compréhension*, 1992.

Cette première phase d'entraînement à l'écoute permet donc le développement des capacités d'anticipation, de formulation d'hypothèses et d'inférence des apprenants, avant même d'entrer dans le texte sonore. Ces capacités se développent à l'aide de séances de remue-méninges, d'exploration lexicale ou culturelle ou d'exercices systématiques sur le repérage d'indices visuels, comme le démontrent les activités débutant chaque module. Ces activités de mise en contexte et d'anticipation permettent à l'apprenant de prendre progressivement conscience du fait qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre en langue maternelle ou seconde, car les manques peuvent être compensés par une bonne compréhension du contexte ou des connaissances antérieures.

> « Ce regrettable besoin chez les élèves de vouloir absolument tout comprendre ne cause que fatigue, déception et perte d'intérêt, ainsi que le danger de manquer une part importante de l'information donnée[24]. »

Exemple 1 : activité 1, module 2

L'exercice invite l'apprenant à identifier les différents lieux où se passe l'action et les différents types de conversation tenue dans chacun de ces lieux grâce aux indices visuels et sa propre connaissance du contexte culturel et professionnel (de quoi parle-t-on généralement dans une cafétéria, dans un bureau, devant un ascenseur, etc.). En réactivant la connaissance de l'apprenant sur le monde qui l'entoure, l'activité lui permet d'anticiper les thématiques, mais aussi le lexique et les structures qu'il pourra entendre dans ce segment de la séquence vidéo.

Exemple 2 : activité 29, module 3

L'exercice invite l'apprenant à retrouver l'organisation et la séquence chronologique d'évènements dans deux scènes distinctes.

24. *Ibid.,* p. 32.

L'activité dirige le regard de l'apprenant et donc ses hypothèses interprétatives sur les différents évènements qui se passent durant cette séquence. Anticipant certaines structures syntaxiques et un certain lexique, la compréhension de l'apprenant sera facilitée lorsqu'il visionnera ensuite le segment vidéo avec la bande sonore.

Suggestions pédagogiques

Il est bon de faire ces activités de préécoute en groupe plutôt qu'individuellement, non seulement pour que les apprenants puissent échanger et confronter leurs hypothèses, mais aussi pour diminuer le stress d'une situation qui peut être ressentie par beaucoup comme menaçante (la peur de ne pas tout comprendre d'une vidéo en langue étrangère); ce travail de groupe et ces activités de mise en contexte et de repérages d'indices visuels ont aussi comme objectif de mettre l'apprenant débutant en confiance par rapport au document vidéo semi-authentique.

- **Activités d'écoute globale : image et son**

Cette phase est accompagnée d'une tâche précise et limitée à effectuer afin d'habituer l'apprenant à une écoute active, qu'il s'agisse par exemple d'une simple prise de note (module 3, exercice 2), de l'association d'éléments visuels avec des éléments sonores (module 2, exercice 2) ou de l'identification d'un certain lexique (module 2, exercice 3).

À ce niveau d'écoute, seule une compréhension globale est visée, et une certaine redondance entre l'image et le canal sonore permet aux apprenants de saisir l'idée générale d'un contenu dans des vidéos qui de prime abord pourraient paraître trop complexes pour des apprenants débutants.

> « En langue maternelle, la capacité d'inférence permet de combler inconsciemment les lacunes dues à un manque de concentration ou à des problèmes acoustiques ou autres. Pour des

> passages plus complexes linguistiquement et où l'aide visuelle n'est pas assez redondante ou complémentaire, il est important de présenter à l'apprenant des activités l'entraînant à compenser ces lacunes par des hypothèses émises à partir d'éléments linguistiques connus[25]. »

Les activités de confirmation d'hypothèses et de recherche d'éléments essentiels à une compréhension globale que propose cette méthode suivent cette approche.

Suggestions pédagogiques

On recommande aussi le travail de groupe pour ces activités d'écoute afin de rassurer l'apprenant devant le document vidéo semi-authentique, mais aussi afin de favoriser un échange de vues et d'hypothèses chez les étudiants.

- **Activités d'écoute fine : images et son, ou son uniquement**

Cette phase d'écoute fine a pour but d'habituer l'apprenant à repérer des informations spécifiques, à segmenter la chaîne parlée en isolant et en identifiant des messages brefs (module 1, exercice 6), des expressions (module 2, exercice 20), des mots (module 2, exercice 8), des structures (module 3, exercice 25), des sons et des intonations (module 1, exercice 3).

Suggestions pédagogiques

Alors que les deux premières phases d'écoute peuvent se dérouler en groupe pour que l'apprenant compare, échange et justifie ses hypothèses, la phase d'écoute fine se prête mieux au travail individuel, au laboratoire de langues par exemple, car l'apprenant peut de cette façon se concentrer sur certains segments audio et vidéo de la méthode.

---

25. Aline Germain-Rutherford, 1996, *op. cit.*, p. 73-74.

La méthode présente ainsi, au fil des modules, une progression d'activités d'écoute à objectifs variés, mobilisant des compétences linguistiques et perceptives particulières (écouter pour détecter, écouter pour identifier, écouter pour synthétiser, etc.), toutes dans le but d'aider l'apprenant à développer une compétence de compréhension suffisante pour commencer le niveau A du *Programme de français langue seconde – Niveaux A et B*.

5.4 Activités de discrimination auditive et de prononciation[26]

L'étudiant est sourd aux sons de la langue seconde; il a donc de la difficulté à les reproduire correctement.

> « L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le "crible phonologique" de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le "crible phonologique" de sa propre langue[27]. »

Les activités de discrimination auditive présentées dans chaque module rééduquent progressivement l'oreille de l'apprenant pour qu'il puisse mieux entendre et identifier les sons, rythmes et intonations spécifiques du français.

S'il est important de présenter différentes variétés de français parlé aux apprenants afin de maximiser leurs chances de comprendre une diversité d'interlocuteurs francophones, il est plus prudent de les

26. Pour toute cette partie, les professeurs qui veulent mieux s'informer sur l'enseignement de la prononciation dans un cours de langue sont invités à se référer à l'ouvrage suivant : Aline Germain-Rutherford, *La correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*, 2006.
27. Nikolay Sergeevich Troubetzkoy, *Grundzuge der Phonologie*, 1939, p. 54.

amener à prononcer un français non marqué qui se rapproche des normes en usage. Chaque module comporte des activités spécifiques de prononciation (Prononçons!) ou des activités de production orale (Exerçons-nous!, Discutons!) intégrant complètement la dimension phonétique de la langue. L'*Introduction au français langue seconde* reconnaît en effet l'importance de la prononciation dans l'apprentissage d'une langue. Chaque phénomène phonétique est expliqué dans des fiches phonétiques présentes tout au long de la méthode. Les fiches phonétiques qui figurent dans ce guide en annexe v comportent les références précises d'activités de la méthode phonétique que le professeur peut conseiller aux apprenants pour un travail individuel en laboratoire de langues.

Les phénomènes phonétiques étudiés dans l'*Introduction au français langue seconde* sont :

Module 1

- L'accentuation du mot en français et en anglais;
- Les groupes rythmiques;
- La syllabe et le rythme;
- La liaison et l'enchaînement.

Module 2

- Les intonations de base;
- Les voyelles [i] et [y].

Module 3

- La consonne française [ʀ] opposée à la consonne anglaise [r];
- La consonne [ʀ] opposée à la consonne [l].

La priorité a été donnée aux phénomènes prosodiques (rythme, intonation, liaisons, etc.). Les structures rythmiques et intonatives de la langue conditionnent en effet la production des voyelles et des consonnes.

> « L'élève qui dès le début de son apprentissage a été amené à respecter l'intonation et le rythme des stimuli proposés, à vivre de l'intérieur le rythme de la parole grâce à des exercices particuliers de perception et d'expression de la prosodie, éprouvera moins de difficulté à reproduire [les phonèmes], car il les restituera dans les meilleures conditions au plan de l'activité musculaire générale. Les éléments prosodiques favorisent la participation de l'ensemble du corps à la production de la parole[28]. »

En ce qui a trait aux phonèmes, la priorité est donnée aux voyelles fermées très tendues [i], [y] et [u]. Le français se caractérise en effet par une exceptionnelle tension musculaire pendant la phonation, qui aura plusieurs conséquences sur le rythme, la syllabation, l'intonation et la prononciation des voyelles ou consonnes environnantes. La tension articulatoire de ces trois voyelles est donc un élément important sur lequel doit se concentrer l'apprentissage, dès le début. Par exemple, les activités 24 à 33 du module 2 travaillent ce phénomène de tension selon une approche bien particulière que l'on nomme *l'approche verbotonale.*

Introduite par Peter Guberina dans les années 60, cette méthode propose

> « une démarche moins raisonnée puisque l'acquisition des phonèmes ne passe plus par une compréhension articulatoire des phénomènes phonétiques, mais se fait inconsciemment en plaçant les sons dans des contextes acoustiques et prosodiques facilitants[29] ».

L'acquisition des trois voyelles fermées très tendues [i], [y] et [u] sera donc facilitée si celles-ci sont présentées dans un contexte facilitant la tension, c'est-à-dire dans une syllabe accentuée avec une intonation montante. De plus, les consonnes [i], [y] et [u] étant elles-mêmes très tendues, la tension des trois voyelles sera d'autant

28. Albert Landercy et Raymond Renard, *Éléments de phonétique*, 1977.
29. Aline Germain-Rutherford, 2006a, *op. cit.*, p. 157.

plus facilitée qu'elles seront placées dans des syllabes contenant ces consonnes. Ce phénomène explique les exercices présentés dans le module 2, où les phrases à reproduire sont souvent des questions (intonation montante), où la voyelle est placée dans la dernière syllabe (syllabe accentuée), et où les consonnes environnantes sont souvent des [s] et des [t].

Enfin, la priorité est donnée à la consonne [ʀ] en raison de la difficulté qu'ont à la prononcer de nombreux apprenants de langues maternelles différentes. Là aussi, le principe du contexte facilitant de l'approche verbotonale a été repris, plaçant en début d'acquisition la consonne [ʀ] proche de la voyelle [a] et de la consonne [g], dont les zones d'articulation sont proches de celle du [ʀ] (module 3, exercices 16-18).

L'alphabet phonétique international (API) est utilisé stratégiquement dans la méthode pour habituer peu à peu les apprenants à différencier certains phénomènes de la langue écrite de ceux de la langue orale. Pensons notamment au phénomène de l'élision de certaines voyelles à l'oral ([ʃɥi] pour *j(e) suis*) et les phénomènes de liaison ou d'enchaînement ([ɛlzɔ̃] pour *elles ont*). Le but n'est pas d'enseigner l'API aux apprenants ni de les pousser à l'utiliser, mais qu'ils puissent reconnaître peu à peu les symboles pour mieux entendre les phénomènes phonétiques expliqués.

Suggestions pédagogiques

Les exercices de discrimination auditive et de prononciation sont initialement présentés et travaillés en classe, avec le professeur, afin que l'apprenant prenne conscience du phénomène phonétique ou prosodique spécifique étudié. *L'oreille* du professeur est en effet essentielle pour guider l'apprenant dans sa découverte et sa prise de conscience du phonème, du rythme ou de l'intonation. Les exercices doivent ensuite être repris individuellement, donc à un rythme plus adapté à chacun, au laboratoire multimédia, avec le CD-ROM, puis complétés avec la méthode phonétique utilisée.

5.5 Découverte de la grammaire

La grammaire se découvre tout au long de la méthode (Découvrons la grammaire!) à travers des activités d'observation (Observons!) et de réflexion sur la structure grammaticale et d'exercices d'application (Exerçons-nous!). Après avoir été observée soit à l'écrit, soit à l'oral (à partir d'activités sur les segments vidéo ou enregistrements audio), chaque notion est expliquée plus systématiquement dans une fiche grammaticale. L'apprentissage de la grammaire est entièrement intégré dans les activités de discrimination auditive, d'acquisition lexicale, de prononciation et de production orale.

Suggestions pédagogiques

Les activités Observons!, qu'on recommande d'effectuer en petits groupes ou collectivement, en dynamique de remue-méninges, incitent les apprenants à réfléchir sur les structures grammaticales, à repérer les indices morphologiques ou syntaxiques, pour ensuite déduire une règle de grammaire. Cette réflexion collective, moins intimidante et riche en hypothèses formulées par les apprenants, immédiatement suivie d'exercices d'application en classe, doit être complétée par un travail individuel avec le CD-ROM, en laboratoire multimédia ou avec le manuel, afin d'ancrer les structures.

5.6 Vocabulaire utile

Le vocabulaire présenté dans l'*Introduction au français langue seconde* est lié aux séquences vidéo et reprend les thématiques d'un milieu professionnel connu des apprenants. L'acquisition du vocabulaire se fait de façon variée, mais entièrement intégrée au reste des activités des modules, qu'il s'agisse des activités de discrimination auditive (module 3, exercice 14), de segmentation et d'identification de mots et d'expressions dans la chaîne parlée (module 2, exercice 8), de grammaire (module 3, exercice 21), de prononciation (module 1, exercice 39) ou de production orale (module 2, exercice 40).

5.7 Simulation globale

Le vrai test de la réussite d'un apprentissage se fait dans une situation de transfert, où l'apprenant doit appliquer ses nouvelles connaissances et compétences dans un contexte authentique tout à fait nouveau.

En 1977, Debyser propose une méthode originale pour intégrer la réalité des échanges langagiers au cours de langue. Cette méthode reprend, tout en l'élargissant, le concept de simulation ou de jeu de rôle déjà très utilisé dans les cours de langue, et permet de « réinventer des pans entiers de réalité »[30]. Debyser intitule cette méthode *la simulation globale*.

> « Il s'agit de l'extension de la simulation, pratique pédagogique commune à de nombreux apprentissages; cette technique est particulièrement utile en didactique des langues vivantes, où l'acquisition d'une compétence de communication en langue étrangère passe par la simulation de situations de communication. Par rapport à des simulations simples, telles que simuler un échange conversationnel, une transaction, une prise de décision, voire une négociation, la simulation globale est plus ambitieuse : il s'agit de créer progressivement avec le groupe-classe un univers du discours complet, avec son cadre, ses personnages, leur vécu individuel et collectif et leurs relations, leurs interactions; c'est la construction collective d'un monde vécu, d'une symbolique et donc d'une culture partagée, […] en langue étrangère[34]. »

Construire collectivement ce monde vécu consiste à engager le groupe d'apprenants dans une succession d'étapes créatives pour inventer et planter le décor, pour créer les personnages qui habiteront et agiront dans ce décor, pour se mettre, à certains

30. Jean-Marc Caré et coll., « Simulations globales », *Le français dans le monde*, 1992, p. 49.
31. Francis Debyser, « Les simulations globales ». *Éducation et Pédagogies*, 1991, p. 81.

moments, dans la peau de ces personnages et interagir avec l'autre dans des situations qui auront été pensées et imaginées par les apprenants. Ce décor peut prendre la forme d'un *immeuble*[32], d'un *cirque*[33], d'une *entreprise*[34] ou même d'une *île*[35], l'important étant de délimiter un lieu précis aux frontières bien nettes, dans lequel les personnages pourront vivre et grandir au rythme des interactions.

Dans l'*Introduction au français langue seconde*, le décor prend la forme d'un service de la Commission de la fonction publique, dont la directrice générale est madame Roberge, et les employés sont Claire Racine, Jocelyne Beaulieu, Roger Pilon, André Sauvé et quatre autres personnages imaginés par les apprenants. Chacun de ces personnages reçoit une identité administrative créée par les apprenants (module 1, simulation globale, exercice 3).

> « Mais pour éviter d'en faire des pantins sans passé et sans avenir, dont l'existence est suspendue au temps d'une leçon et aux contraintes d'un programme grammatical, on leur inventera une courte biographie. L'histoire de leur prime enfance, de leur scolarité, les circonstances de leur entrée dans la vie active et le déroulement de leur carrière professionnelle seront autant de repères dans l'évolution ultérieure de la fiction[36]. »

Si l'identité des personnages créés dans cette simulation globale n'est pas aussi détaillée, la courte biographie imaginée s'enrichit au fil des modules et des échanges « joués » au cours de la simulation. Cette évolution ajoute une certaine pertinence et une authenticité à l'échange. Au fil du temps et des interactions, chaque personnage et chaque situation s'enrichit d'un passé, d'une histoire qui nourrit et qui justifie le choix d'un lexique ou de structures grammaticales,

32. Francis Debyser, *L'immeuble*, 1996.
33. Jean-Marc Caré et Carmen Mata Barreiro, *Le cirque*, 1986.
34. Corinne Bombardieri, Philippe Brochard et Jean-Baptiste Henry, *L'entreprise*, 1996.
35. Jean-Marc Caré, Francis Debyser et Christian Estrade. *Îles, une simulation globale*, 1990.
36. Francis Yaiche, *Les simulations globales : mode d'emploi*, 1996, p. 10.

d'un registre de langue, d'une expressivité, d'un contour mélodique spécifiques (module 2, simulation globale, exercices 1 et 2).

Tout comme les personnages, le décor construit est à la fois celui des séquences vidéo et celui imaginé par les apprenants lors des activités de construction de la simulation globale.

Les activités d'une simulation globale alternent en effet régulièrement entre :

- *des activités de construction* et de mise en place des différents éléments de la simulation, qu'il s'agisse de l'écriture des fiches d'identité des personnages, de la description des bureaux du service administratif, de la création d'un sociogramme pour rendre compte des relations qu'entretiennent les personnages entre eux, de la création d'itinéraires de voyages d'affaires, etc.
- *des activités de jeu de rôle* où les apprenants entrent dans la peau de certains personnages pour interagir oralement ou par écrit dans des situations imaginées.

Les phases de construction permettent à l'apprenant d'intégrer tout l'enseignement lexical, grammatical, phonétique et socioculturel, tant au niveau de la compréhension qu'au niveau de la production, autour d'une situation précise reliée à la simulation globale et à la progression de son histoire. Les phases de jeux de rôle, quant à elles, permettent à l'apprenant d'utiliser, en situations simulées, les nouvelles formes linguistiques et ses connaissances socioculturelles de la langue seconde. La simulation globale permet ainsi de :

> « convoquer et de fédérer toutes les activités d'expression écrite et d'expression orale traditionnellement faites dans la classe de façon atomisée, de les coordonner les unes aux autres, que ces activités de réflexion, de débat, de créativité ou qu'elles soient des activités linguistiques et grammaticales; l'objectif étant de leur donner un sens, une dynamique, la dynamique combinatoire

> et cumulative, suivant l'expression de Debyser, de la construction d'un univers dans lequel chacun sera partie prenante[37] ».

Cette alternance de rôle (auteur/acteur) permet aussi de créer des niveaux d'interaction différents. Lors des phases de création de la simulation, il est important d'encourager les apprenants à interagir le plus possible en français, afin de les placer dans un maximum de situations authentiques d'échanges, où ils doivent négocier, proposer, accepter, débattre et décrire les éléments nouveaux de la simulation et donc se trouver dans un besoin réel de se faire comprendre ou de comprendre l'autre. Ils évaluent ainsi, au rythme des succès ou des échecs de la communication, leur prononciation et leur capacité de discriminer les sons, les rythmes et les intonations de l'autre, leur compétence lexicale et grammaticale, leur compréhension et leur maîtrise des facteurs socioculturels.

Les activités de simulation globale présentées à la fin de chaque module servent à la fois d'espace d'intégration et de synthèse des savoirs et de savoir-faire développés dans les trois premiers jours de la semaine, et d'occasions d'évaluer les acquis : transfert des sa-voirs et savoir-faire dans le contexte semi-authentique de la simulation globale.

Suggestions pédagogiques

Même durant les phases de construction de la simulation, le professeur doit inciter les apprenants à communiquer le plus possible en français. Le passage à l'anglais est souvent une réalité nécessaire avec des apprenants débutants qui interagissent pour créer les différents éléments de la simulation globale, mais une certaine vigilance et un encouragement constant à utiliser les structures et le vocabulaire français étudiés en classe sont essentiels pour habituer les apprenants, petit à petit, à utiliser ces expressions et ces structures en situation de communication totalement authentique.

---

37. *Ibid.*

Si l'équipement est disponible, il est intéressant de filmer les simulations pour ensuite les évaluer et en discuter avec les apprenants. La vidéo est en effet un outil très utile qui permet à l'apprenant de revenir et de réfléchir sur sa performance, de mieux percevoir ou mieux comprendre ses faiblesses ou ses points forts, et donc de mieux décider par la suite des directions à suivre pour continuer son apprentissage. L'enregistrement vidéo lui permet aussi de mieux intégrer la rétroaction du professeur et donc d'en tirer meilleur profit.

5.8 Évaluation des progrès

Chaque module se termine par une réflexion sur les apprentissages réalisés grâce à deux fiches d'évaluation des progrès, l'une remplie par l'apprenant *(End of Module Self Assessment Form)*, l'autre remplie par le professeur *(End of Module Instructor's Comments and Recommendations Form)*. Ces fiches ont pour but, d'une part, de développer chez l'apprenant un regard réflexif sur son apprentissage pour l'aider à mieux se connaître comme apprenant, à mieux gérer son processus d'apprentissage et donc à prendre les décisions appropriées quant à la suite de celui-ci et, d'autre part, d'enrichir et de renforcer le dialogue qu'engageront le professeur et l'apprenant à la fin de chaque module sur les progrès réalisés et à réaliser ainsi que sur les actions à prendre pour continuer l'apprentissage.

Une fiche d'autoévaluation finale (*End of Program Self Assessment Form*), remplie par l'apprenant à la toute fin du programme, ainsi que la reprise du Test diagnostique de phonétique (parties I et II) viennent clore cette formation visant à développer des compétences de discrimination auditive, de compréhension et de production orales de base en français.

6. *Quelques suggestions supplémentaires pour enseigner l'*Introduction du français langue seconde

6.1 Priorité à la compréhension orale

Encore une fois, le but n'est pas de parvenir à une compréhension mot à mot des séquences vidéo, mais de permettre aux étudiants de repérer assez d'indices visuels et sonores pour en comprendre globalement le contenu et le contexte. Les exercices de **préécoute** et d'**écoute** se déroulent mieux s'ils sont effectués en classe, avec le professeur. Les apprenants travaillent en sous-groupes pour ensuite confronter leurs réponses et en discuter avec le reste de la classe. Ce travail en groupe permet de présenter à l'apprenant, sans le décourager, une tâche qui peut paraître trop difficile *a priori*. En effet, l'écoute de documents semi-authentiques peut être très intimidante pour des apprenants débutants. Qui plus est, ces activités ne sont pas des situations de tests, mais d'apprentissage. En d'autres termes, les directives ne sont pas d'essayer de comprendre tel ou tel segment dans un laps de temps donné et un nombre d'écoutes limité, mais d'aider l'apprenant à se construire des stratégies d'écoute grâce à un accès illimité au document vidéo.

Cette phase collective d'entraînement à la compréhension orale est ensuite renforcée par un travail individuel grâce aux activités d'**écoute fine**. Ces activités, commencées en salle de classe, sont ensuite reprises individuellement au laboratoire multimédia, pour permettre à l'apprenant de préciser son écoute, tout en travaillant à son propre rythme. Il est bon de lui suggérer de faire plusieurs fois ces activités et de discuter ensuite avec lui, individuellement, des difficultés qu'il a rencontrées.

6.2 Accent mis sur la discrimination auditive et la prononciation

Les exercices de discrimination auditive de rythmes, de syllabes accentuées, d'intonations et de phonèmes apparaissent tout au long de la méthode. Le professeur introduit le concept en salle de classe grâce aux activités présentes dans chaque module et aux fiches phonétiques du manuel. Pour leur part, les apprenants prennent conscience de l'aspect auditif et articulatoire du nouveau phénomène phonétique étudié, mais il est important qu'ils travaillent ensuite individuellement toutes les activités phonétiques avec le CD-ROM au laboratoire multimédia et qu'ils complètent ces activités avec les exercices de phonétique. Le vocabulaire et les structures qui figurent dans la méthode phonétique utilisée ne correspondent pas toujours au vocabulaire de l'*Introduction au français langue seconde*. Il est donc utile que le professeur vérifie s'il y a lieu de clarifier certains points de vocabulaire au préalable.

Tous les exercices de prononciation présentés dans la méthode reprennent le vocabulaire ou les structures grammaticales étudiées dans les modules. Cependant, il est bon que le professeur offre systématiquement des commentaires et une rétroaction sur le niveau de prononciation de chaque apprenant, et ce, pour renforcer l'effort d'intégration dès que le besoin s'en fait sentir ou chaque fois que les apprenants se trouvent en situation de produire oralement des énoncés.

ANNEXE I

Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants

Phonetic Diagnostic Test for Beginners

This aural and oral diagnostic test will help your instructor to assess your needs in aural and oral French, and to design individualized learning paths for you. The test is in two parts:

Part 1: Aural discrimination of rhythms, intonation patterns and sounds. You will do this part entirely using the CD-ROM. At the end, you will be prompted to print your results and give them to your instructor.

Part 2: Oral production of sounds in words and short sentences. You do this part in the language laboratory using a tape your instructor will give you.

You can listen to either a male or female voice. Just click on the icon of your choice.

Part 1: Aural Discrimination

I. Listen, and indicate by clicking in the appropriate column if the intonation contours of the two utterances are similar (=) or different (≠).

	=	≠
Utterance 1.		
Utterance 2.		
Utterance 3.		
Utterance 4.		
Utterance 5.		
Utterance 6.		

II. Each of the following words or short sentences includes **one** syllable that is more prominent than the others. We call this prominent syllable the stressed syllable. Listen carefully to the following words, and click on the syllable that seems to be the most prominent.

Examples: l'a**gence**, the admini**stra**tion, les emplo**yés**.

1. Le / mi / nis / tère
2. I / l a / rrive
3. His / ed / u / ca / tion
4. Pres / ent
5. C'est / la / fonc / tion / pu / blique.
6. Where / is / the / re / cep / tion / ist?

III. Each sentence is organized into smaller chunks to create units of meanings. These groupings of words are called rhythmic groups. The rhythm and the intonation of the sentence allow us to delimit

these rhythmic groups. Listen to the following. For each utterance, indicate the number of rhythmic groups you hear (1, 2 or 3).

Examples: Il arrive (1);
Elle accompagne / son directeur (2);
Hier, / ils sont partis / en Grande-Bretagne (3).

Utterance 1: _____ Utterance 2: _____ Utterance 3: _____
Utterance 4: _____ Utterance 5: _____ Utterance 6: _____

IV. Which vowel do you hear?
1. Click on each of the vowels to listen to how they sound.
2. Click on each item, one at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the vowel you heard.

You can click on the symbols at any time to hear the vowel sound again.

[i] (1) [e] (2) [ɛ] (3) [a] (4) [y] (5) [ø] (6) [œ] (7) [u] (8) [o] (9) [ɔ] (10)

	Number		Number		Number		Number
Item 1.	_____	Item 7.	_____	Item 13.	_____	Item 19.	_____
Item 2.	_____	Item 8.	_____	Item 14.	_____	Item 20.	_____
Item 3.	_____	Item 9.	_____	Item 15.	_____	Item 21.	_____
Item 4.	_____	Item 10.	_____	Item 16.	_____	Item 22.	_____
Item 5.	_____	Item 11.	_____	Item 17.	_____	Item 23.	_____
Item 6.	_____	Item 12.	_____	Item 18.	_____	Item 24.	_____

V. Which vowel do you hear?
1. Click on each of the vowels to listen to how they sound.
2. Click on each item, one at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the vowel you heard.

You can click on the symbols at any time to hear the vowel sound again.

[ɛ̃] (1) [œ̃] (2) [ɑ̃] (3) [ɔ̃] (4)

	Number		Number		Number		Number
Item 1.	_____	Item 4.	_____	Item 7.	_____	Item 9.	_____
Item 2.	_____	Item 5.	_____	Item 8.	_____	Item 10.	_____
Item 3.	_____	Item 6.	_____				

VI. Which consonant do you hear?
1. Click on each of the consonants to listen to how they sound.
2. Click on each item one, at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the consonant you heard.

You can click on the symbols at any time to hear the vowel sound again.

[ʀ] (1) [l] (2) [b] (3) [v] (4)

	Number		Number		Number		Number
Item 1.	_____	Item 4.	_____	Item 7.	_____	Item 10.	_____
Item 2.	_____	Item 5.	_____	Item 8.	_____	Item 11.	_____
Item 3.	_____	Item 6.	_____	Item 9.	_____	Item 12.	_____

ANNEXE II

CORRIGÉ

Test diagnostique de phonétique pour étudiants débutants

Phonetic Diagnostic Test for Beginners

Part 1 : Aural Discrimination

I. Listen, and indicate by clicking in the appropriate column if the intonation contours of the two utterances are similar (=) or different (≠)

		=	≠
1. Tu pars?	Tu pars?	x	
2. Il arrive.	Il arrive?		x
3. Bonjour.	Bonjour.	x	
4. C'est d'accord?	C'est d'accord.		x
5. Madame Quentin.	Madame Quentin?		x
6. Les dossiers sont partis?	Les dossiers sont partis.		x

II. Each of the following words or short sentences includes **one** syllable that is more prominent than the others. We call this prominent syllable the stressed syllable, which appears here in bold.

1. Le minis**tère**
2. Il a**rrive**
3. His edu**ca**tion
4. **Pres**ent
5. C'est la fonction pu**blique**.
6. Where is the re**cep**tionist?

III. Listen to the following, and for each utterance, indicate the number of rhythmic groups you hear.

C'est trop tard. (1)
Ce matin, / je suis arrivée / à huit heures. (3)
Le ministre / est d'accord. (2)
C'est au premier étage, / je crois. (2)
C'est facile à trouver? (1)
Demain matin, / c'est la réunion / du comité consultatif. (3)

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

IV. Which vowel do you hear?
1. Click on each of the vowels to listen to how they sound.
2. Click on each item, one at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the vowel you heard.

[i] (1) [e] (2) [ɛ] (3) [a] (4) [y] (5) [ø] (6) [œ] (7) [u] (8) [o] (9) [ɔ] (10)

1. salade (4)	7. belle-mère (3)	13. Paul dort (10)	19. une brume lugubre (5)
2. phosphore (10)	8. Germaine (3)	14. Mississipi (1)	20. Malaga (4)
3. sécher (2)	9. pour toujours (8)	15. Sylvie (1)	21. usure (5)
4. deux (6)	10. roucoule (8)	16. espère (3)	22. heureuse (6)
5. délaissé (2)	11. brûlure (5)	17. moto (9)	23. neuf heures (7)
6. Claude (9)	12. leur peur (7)	18. été (2)	24. initie (1)

V. Which vowel do you hear?
1. Click on each of the vowels to listen to how they sound.
2. Click on each item, one at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the vowel you heard.

[ɛ̃] (1) [œ̃] (2) [ɑ̃] (3) [ɔ̃] (4)

1. Indien (1)	4. longue (4)	7. lentement (3)	9. pendant (3)
2. brun (2)	5. bien (1)	8. ponton (4)	10. montons (4)
3. sans enfant (3)	6. un (2)		

VI. Which consonant do you hear?
1. Click on each of the consonants to listen to how they sound.
2. Click on each item, one at a time.
3. From the drop-down menu, choose the number that corresponds to the consonant you heard.

[ʀ] (1) [l] (2) [b] (3) [v] (4) .

1. vont (4)	4. bon (3)	7. abbé (3)	10. bien (3)
2. long (2)	5. allez (2)	8. arrêt (1)	11. viens (4)
3. rond (1)	6. avez (4)	9. lien (3)	12. rien (1)

ANNEXE III

Results of the Phonetic Diagnostic Test for Beginners

First name:
Last name:

Question 1: Aural discrimination of intonation contours

0
0
0
0
0
0

Question 2: Identification of stressed syllables

0
0
0
0
0
0

Question 3: Aural discrimination of rhythmic groups

0
0
0
0
0
0

Question 4: Aural discrimination of oral vowels

0
0
0
0
0
0
0

0
0
0
0
0
0
0
0
0
0

Question 5: Aural discrimination of nasal vowels

0
0
0
0
0
0
0
0
0
0

Question 6: Aural discrimination of consonants

0
0
0
0
0
0
0
0
0
0

ANNEXE IV

Fiche diagnostique / *Diagnostic feedback*

Prénom / *First name* : _____

Nom / *Last name* : _____

Partie I : Discrimination auditive / *Aural discrimination*

	Commentaires / *Comments*	**Recommandations / *Recommendations***
Les contours intonatifs ***Intonation contours***		
Les syllabes accentuées ***Stressed syllables***		
Les groupes rythmiques ***Rhythmic groups***		
Les voyelles orales ***Oral vowels***		
Les voyelles nasales ***Nasal vowels***		
Les consonnes ***Consonants***		

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Partie II : Production de phonèmes et de phrases courtes / *phonemes and short sentences*
2 : correcte dans toutes les positions / *correct in all positions*
1 : correcte dans certaines positions / *correct in certain positions*
0 : rarement correcte ou jamais / *occasionaly or never correct*

Voyelles ***Vowels***	**2** **1** **0**	**Commentaires** ***Comments***	**Recommandations** ***Recommendations***
[i]			
[e]			
[ɛ]			
[a]			
[y]			
[ø]			
[œ]			
[ə]			
[u]			
[o]			
[ɔ]			
[ɑ]			
[ɛ̃]			
[œ̃]			
[ɑ̃]			
[ɔ̃]			
Semi-consonnes / *The Semi-Vowels*			
[j]			
[w]			
[ɥ]			
Consonnes / *Consonants*			
[ʀ]			
[w]			
[ɲ]			
[p] [t] [ɔ̃]			
[b] [d] [g]			
Phénomènes phonétiques / *Phonetic Phenomena*			
Syllabation			
Liaison			
Chute du [ə]			
Accentuation			
Intonation			

ANNEXE V

Fiches phonétiques

Module 1

Fiche phonétique 1

La structure accentuelle et rythmique du français
Stress and rhythmic pattern of French

When we hear a word or a sentence, certain syllables *stand out* compared with some others. They seem louder, or pronounced on a higher pitch, or even longer than other syllables. We call them stressed syllables. The placement of the stress follows certain rules, which differ from one language to another. In French, stressed syllables are usually at the end of an isolated word, or at the end of a group of words. It is this combination of stressed and unstressed syllables that creates the rhythm of a language.

a) L'accentuation du mot en français et en anglais
Word stress in French and in English

b) Les groupes rythmiques
Rhythmic groups

Fiche phonétique 2

La syllabe et le rythme
Syllable division and rhythm practice

If we compare the English sentence "*He is here*," or the phrase "*an animal,*" with the French equivalents "*Il est là*" and "*un animal,*" we realize that in French, syllable division does not always follow word boundaries.

Syllable division for the English phrases:
he – is – here
an – a – ni – mal

Syllable division for the French phrases:
i – l est – là [i lɛ la]
u – n a – ni – mal [œ̃ na ni mal]

The final consonant of a word in French can be pronounced with the following word if that word starts with a vowel. We call these phenomena "linking" and "liaison."

Fiche phonétique 3

La liaison et l'enchaînement

In French sounds are added to connect words. A connection is created between the final silent consonant of a word (such as *les*) and the vowel of the next word (such as *employés*) or the vowel following a mute *h*. The sound is pronounced at the beginning of the second word: *les‿employés*. This phenomenon is called a liaison.

Examples:
Des nouvelles‿idées; trois‿heures; on‿attend.

Similarly, when a word ends with a pronounced consonant (such as *il*) or a pronounced consonant and a silent *e* (such as *elle*), and the following words starts with a vowel, the final pronounced consonant and the starting vowel are pronounced together: *il‿est*; *elle‿est.* This is called linking *(enchaînement)*.

Examples:
Une‿enveloppe; elle va être‿à l'heure; Nous sommes contents d'avoir‿une réceptionniste.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Module 2

Fiche phonétique 1

Les intonations de base
Basic intonation contours

Every language has a specific melody, and specific intonation patterns to bring meaning or nuances to what we say. In the previous module, you learned about rhythmic groups and stressed syllables. In French, intonation (that is, rising or falling tones) is tied to the rhythmic pattern. This is because a francophone uses either a rising or falling intonation on the stressed syllable.

Examples: Il est **fort** / comme un **bœuf**.
↗ ↘

Elle est **lente** / comme une tor**tue**.
↗ ↘

Basic intonation patterns enable speakers to differentiate between affirmative statements and questions. Other patterns allow speakers to express emotions and nuances.

Examples:

Tu tra**vailles**? ↗	Oui, je tra**vaille**. ↘
Elle **dort**? ↗	Oui, elle **dort**. ↘ (She sleeps)
Il **pleut**? ↗	Oui, il **pleut**. ↘ (It rains)

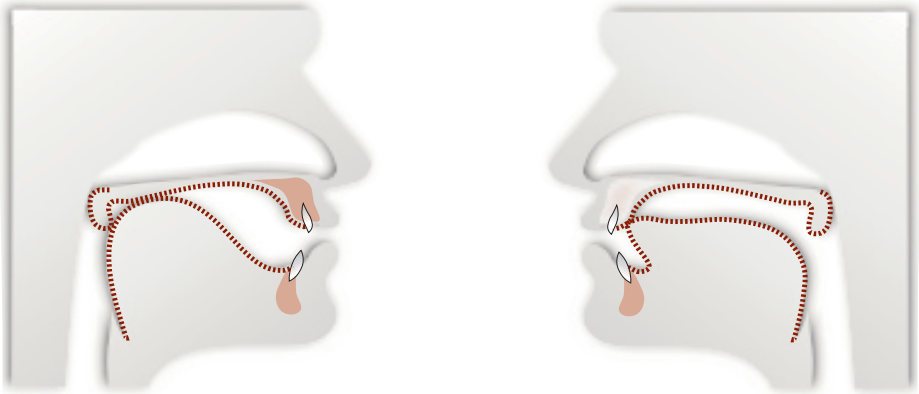
Fiche phonétique 2

French vowels are pronounced with greater muscular tension than the English vowels. The vowel [i], for instance, is pronounced with the lips firmly spread horizontally. The only difference between the vowel [i] and the vowel [y] is the position of the lips, firmly spread for [i] and firmly rounded for [y].

Module 3

Fiche phonétique 1

Contrary to the English [r], the French [ʀ] is pronounced with the back of the tongue raised toward the back of the pharyngeal wall.



French [ʀ]

English [r]

The air stream passes through the constricted area and produces this light fricative sound. During the articulation of the French [ʀ], the tip of the tongue is held against the back of the lower incisors, and the lips take the position of the following vowel; for instance, they are spread horizontally for *riche*, but rounded for *rond*.

The English [r] is pronounced with the tip of the tongue raised upward, the blade curling back slightly. This articulation is very similar the articulation of a [l], and in some languages the distinction between [r] and [l] does not exists. This explains the confusion between the two sounds for certain learners of French.

Fiche phonétique 2

The sound [ʀ] can be a bit more difficult to pronounce in certain positions in a word or in a sentence. One of these positions is just before another consonant.

Examples:	organiser	[ɔʀganize]
	réserver	[ʀezɛʀve]
	chercher	[ʃɛʀʃe]
	interpréter	[ɛ̃tɛʀpʀete]

Learners have a tendency to weaken the articulation of the [ʀ] or to omit it. To make it easier to pronounce of the [ʀ] in this position, it helps to divide the word in syllables:

[ɔʀ-ga-ni-ze]
[ʀe-zɛʀ-ve]
[ʃɛʀ-ʃe]
[ɛ̃-tɛʀ-pʀe-te]

ANNEXE VI
Scénarios des vidéos

PERSONNAGES

Roger Pilon : âgé d'environ 45 ans, c'est un homme enjoué et apprécié de ses collègues. Il travaille pour la Commission de la fonction publique depuis une dizaine d'années. Il est chef de projet.

Originaire d'Edmundston au Nouveau-Brunswick, il a déménagé dans la région de la capitale pour des raisons professionnelles. Il a gardé un léger accent de chez lui.

Dans la première vidéo, il revient d'un stage de perfectionnement.

Claire Racine : début trentaine, originaire d'Haïti, elle a immigré au pays en compagnie de ses parents, il y a quinze ans. Elle est adjointe administrative au même ministère depuis son entrée au gouvernement.

Claire a conservé un léger accent de son pays. C'est une personne efficace, dotée d'un bon sens de l'humour et elle possède beaucoup d'entregent.

André Sauvé : trente-cinq ans, il travaille comme technicien informatique. André est un autochtone francophone originaire de la région de Maniwaki au Québec. Il est généralement le boute-en-train de l'équipe.

C'est un fonctionnaire de carrière qui se plaît dans son travail. Il est à la Commission de la fonction publique depuis deux ans.

Jocelyne Beaulieu : quarante-deux ans, originaire de Hearst, dans le nord de l'Ontario, elle habite la région depuis qu'elle a terminé ses études. Elle est mère de famille et aime beaucoup son travail. Elle a récemment changé de ministère pour se rapprocher de son domicile.

Elle a un léger accent franco-ontarien.

Elizabeth Roberge : originaire de Montréal, elle est également fonctionnaire de carrière. Elle est directrice générale du service depuis peu. C'est une femme très compétente qui sait inspirer ses employés.

Sa langue maternelle est l'anglais, mais elle parle un français très soigné. Toutefois, elle parle avec un très léger accent anglais.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

VIDÉO 1

SÉQUENCE 1 : ASCENSEUR
(CLAIRE, ROGER, ANDRÉ)

CLAIRE
Comme ça, Roger, ton stage de formation s'est bien passé?

ROGER
Oui, ça s'est bien passé, mais trois jours, c'est un peu long.

ANDRÉ
Bonjour Roger. T'es revenu?

ROGER
Oui, j'suis revenu hier soir.

ANDRÉ
Ça va?

ROGER
Oui ça va bien, merci.

CLAIRE
André? Tu m'as apporté des fleurs?

ANDRÉ
C'est pour la nouvelle réceptionniste. On l'attend ce matin.

ROGER
Une nouvelle réceptionniste? Il était temps.

CLAIRE
Vous m'excuserez les gars, mais mon bureau m'attend. On se voit à la réunion de trois heures à la salle 516.

ROGER
Trois heures? J'croyais que c'était à deux heures.

ANDRÉ
Moi, j'croyais que c'était à quatre heures!

CLAIRE
J'vais aller tirer ça au clair. J'vous envoie un courriel.

ROGER
Merci, Claire. À plus tard.

ANDRÉ
C'est ça, au revoir.

SÉQUENCE 2 : CORRIDOR
(ROGER, ANDRÉ, MADAME ROBERGE, JOCELYNE)

ROGER
On est chanceux d'avoir Claire comme adjointe administrative.

ANDRÉ
T'as raison. Bon ben, moi aussi, mon travail m'attend.

MADAME ROBERGE
Ah, Roger. J'espère que vous avez profité de votre stage?

ROGER
Oui, je vous remercie. J'crois que j'ai rapporté de nouvelles idées qui pourront nous servir dans nos programmes.

MADAME ROBERGE
J'suis heureuse d'apprendre ça. Roger, laissez-moi vous présenter Jocelyne Beaulieu, notre nouvelle réceptionniste.

ROGER
Ah! enfin! La nouvelle réceptionniste.

MADAME ROBERGE
Jocelyne, je vous présente Roger, il est un de nos chefs de projet.

ROGER
Enchanté d'faire ta connaissance.

JOCELYNE
Pareillement. J'suis heureuse d'être ici.

ROGER
Tu vas beaucoup aimer ça, travailler ici. Viens! J'vais t'présenter à tout l'monde.

MADAME ROBERGE
Allez-y Jocelyne, j'vous laisse entre bonnes mains.

JOCELYNE
Moi aussi, j'crois que j'vais aimer ça, travailler ici. En tout cas, c'est accueillant.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

SÉQUENCE 3 : BUREAU D'ANDRÉ

(ROGER, ANDRÉ, JOCELYNE)

ROGER
André, as-tu deux minutes?

ROGER
J'aimerais te présenter…

ANDRÉ
… Jocelyne. J'savais que c'était toi!

JOCELYNE
André?

ROGER
Vous vous connaissez?

ANDRÉ
Ben oui! On a travaillé ensemble à Statistique Canada.

JOCELYNE
Ça fait déjà longtemps d'ça. Ça doit faire au moins sept ans.

ROGER
J'savais pas que t'avais travaillé à Statistique Canada.

ANDRÉ
Oui, c'est là que j'ai commencé à travailler pour le gouvernement.

JOCELYNE
Mais qu'est-ce que tu fais ici? J'pensais qu't'étais rendu au ministère des Anciens combattants.

ANDRÉ
C'était temporaire. Après deux ans, je m'suis retrouvé ici, à la Commission de la fonction publique.

SÉQUENCE 4

(CLAIRE, ROGER, ANDRÉ, JOCELYNE)

CLAIRE
Salut. J'vous dérange?

ANDRÉ
Non! Tu tombes bien : j'aimerais te présenter Jocelyne, notre nouvelle réceptionniste.

CLAIRE
Bonjour, moi c'est Claire.

JOCELYNE
Enchantée.

ANDRÉ
Claire est notre adjointe administrative préférée!

CLAIRE
En fait, j'suis la seule.

ROGER
Mais non la moindre.

CLAIRE
T'es nouvelle au gouvernement?

JOCELYNE
Ah, non, non. J'arrive de l'Agence de la santé publique.

CLAIRE
J'suis très contente de te rencontrer.

Hé! les gars, pour ce qui est de la réunion de cet après-midi, ça va être à 14 h 30 au troisième étage, à la salle 302.

ROGER
Mais, c'était pas censé être au 516?

CLAIRE
Oui, mais ça a été changé pour pouvoir accueillir tous les membres du comité.

JOCELYNE
J'peux t'aider s'il y a du matériel à préparer pour la réunion.

CLAIRE
Oui, merci. T'es gentille. C'est par ici.

À tantôt, les gars.

SÉQUENCE 5 : BUREAU DE JOCELYNE
(MADAME ROBERGE, JOCELYNE, ANDRÉ)

MADAME ROBERGE
Jocelyne, j'attends une enveloppe très importante. Pourriez-vous vous assurer de l'apporter à mon bureau dès qu'elle arrivera?

JOCELYNE
Bien sûr, Madame Roberge, mais…

MADAME ROBERGE
Mon bureau est par là-bas.

JOCELYNE
Ah, merci.

ANDRÉ
J'espère que notre directrice générale te donne pas trop de fil à retordre?

JOCELYNE
Mais non. J'imagine que les fleurs…

SÉQUENCE 6
(ANDRÉ, JOCELYNE)

JOCELYNE
Euh… Un instant.

Commission de la fonction publique, bonjour… Oui… Je suis désolée, il est absent aujourd'hui… Est-ce que je peux prendre le message?… Madame Hagopian… Pourriez-vous épeler s'il vous plaît… H-A-G-O-P-I-A-N… J'vais lui dire, merci. Bonjour.

ANDRÉ
Tu parlais des fleurs?

JOCELYNE
Oui…

JOCELYNE
Commission de la fonction publique, bonjour… Oui Madame Agostini, vous avez rendez-vous avec monsieur Laroche… Euh… Son bureau? C'est le…

ANDRÉ
448.

JOCELYNE
Oui, c'est le 448… Son numéro de poste?

ANDRÉ
3615.

JOCELYNE
Oui, c'est le 3615… D'accord, merci, au revoir.

SÉQUENCE 7
(ANDRÉ, JOCELYNE)

JOCELYNE
Je disais… pour les fleurs, c'est ton idée?

ANDRÉ
C'est de la part de toute l'équipe. On est vraiment content d'avoir une nouvelle réceptionniste.

JOCELYNE
On m'a dit que la dernière est partie très rapidement.

ANDRÉ
Oui, en congé de maladie.

JOCELYNE
Rien de trop grave j'espère?

ANDRÉ
Il paraît qu'elle va s'en remettre.

SÉQUENCE 8
(ANDRÉ, JOCELYNE)

JOCELYNE
Commission de la fonction publique, bonjour… Oui… L'adresse de courrier électronique de monsieur Leblanc? Un instant s'il vous plaît.

ANDRÉ
Tu vas nous rejoindre à la cafétéria ce midi?

ANDRÉ
À tout à l'heure.

JOCELYNE
Oui, Madame? C'est mleblanc, M-L-E-B-L-A-N-C, arobas, C-F-P-S point G-C point C-A. D'accord, merci. Au revoir.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

VIDÉO 2

SÉQUENCE 1 : BUREAU DE JOCELYNE
(JOCELYNE, CLAIRE, ANDRÉ)

JOCELYNE
… Oui, c'est un horaire difficile à coordonner, mais j'pense qu'on a trouvé une excellente solution… C'est ça… Merci et bonne journée.

JOCELYNE
Ha! Bonjour Claire, est-ce que je peux t'aider?

CLAIRE
Non, non, j'suis seulement venue voir si t'avais l'goût de venir dîner à la cafétéria avec moi?

JOCELYNE
Ah, j'te remercie, mais j'ai déjà accepté l'invitation d'André.

CLAIRE
Ça tombe bien, on mange toujours ensemble le midi, André, Roger et moi.

JOCELYNE
Dans ce cas-là, ça me ferait plaisir.

CLAIRE
Alors, comment s'passe ta première journée d'travail?

JOCELYNE
Ça va bien, merci. C'est un peu lent aujourd'hui, ça tombe bien.

CLAIRE
Oui, les lundis sont toujours tranquilles, mais les autres journées sont habituellement plus mouvementées.

JOCELYNE
Ah, merci Gérard.

CLAIRE
J'vois que ça t'a pas pris de temps à rencontrer tout le monde.

JOCELYNE
J'ai l'habitude t'sais. J'ai souvent eu à m'intégrer dans un nouveau milieu.

CLAIRE
Ça paraît. D'ailleurs, j'ai remarqué que t'avais beaucoup de tact et d'entregent.

JOCELYNE
Merci, t'es gentille. Mais ici, c'est facile. Tout le monde semble très ouvert.

CLAIRE
Oui, on est chanceux. Tout le monde ici est très aimable.

ANDRÉ
Ah Jocelyne! Justement, j'venais te chercher pour dîner.

CLAIRE
Tiens, en parlant de quelqu'un d'aimable.

JOCELYNE
Et attentif, aussi.

ANDRÉ
Ah je vois que vous me connaissez bien… mais y faut pas oublier que je suis aussi patient, organisé, souple…

ANDRÉ
… et surtout, ponctuel!

ANDRÉ
Après vous.

CLAIRE
Et poli, en plus!

SÉQUENCE 2 : À LA CAFÉTÉRIA
(JOCELYNE, ANDRÉ, CLAIRE, ROGER)

JOCELYNE
C'est vraiment délicieux ici.

ANDRÉ
Oui, pour une cafétéria, c'est pas mal.

CLAIRE
Les salades sont toujours fraîches.

ANDRÉ
Moi, c'est les sandwichs que j'aime. Je trouve le pain au blé entier particulièrement savoureux.

CLAIRE
Roger? Est-ce que ça va? T'as l'air préoccupé.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

ROGER
Oh! Madame Roberge vient de me demander de m'occuper de la fête pour madame Pirrelli.

JOCELYNE
Madame Pirrelli?

CLAIRE
Oui, elle prend sa retraite la semaine prochaine.

JOCELYNE
Mais, il semble qu'organiser une fête, c'est pas trop compliqué. Je peux t'aider si tu veux.

ROGER
Mais c'est pas tout, madame Roberge m'a demandé de lui écrire un petit discours pour l'occasion et… j'sais pas quoi dire.

CLAIRE
On va t'aider.

JOCELYNE
Il faudrait peut-être parler à madame Pirrelli?

ROGER
Oui, mais on n'peut pas faire ça sans éveiller de soupçons.

CLAIRE
T'as raison, madame Pirrelli est très perspicace.

JOCELYNE
Ha! c'est une fête surprise?

CLAIRE
Oui, elle se doute de rien.

JOCELYNE
Heureusement que je l'ai appris. J'aurais pu vendre la mèche.

ANDRÉ
Je suggère qu'on se rencontre dans ton bureau tout à l'heure et qu'on fasse un p'tit remue-méninges.

ROGER
Merci, vous me sauvez la vie.

SÉQUENCE 3 : BUREAU DE ROGER
(CLAIRE, JOCELYNE, ROGER, ANDRÉ)

CLAIRE
Pour ton discours, Roger, ça serait bon d'avoir des informations personnelles sur madame Pirrelli.

JOCELYNE
Vous n'la connaissez pas bien?

ROGER
Pas tellement, non. Elle est assez nouvelle ici.

CLAIRE
Mais on sait qu'elle a eu une belle carrière.

ANDRÉ
Oui, elle a travaillé principalement au ministère des Affaires indiennes et du Nord.

CLAIRE
Oui et elle m'a dit que sa région préférée était l'Ouest canadien.

ROGER
D'ailleurs, je crois qu'elle a de la famille en Alberta ou en Saskatchewan.

CLAIRE
Est-ce qu'elle n'est pas originaire de l'Alberta?

ANDRÉ
Moi, j'croyais qu'elle était née dans le nord de la Saskatchewan, à Zenon Park?

JOCELYNE
C'est où, ça?

ANDRÉ
Juste ici, à l'est de Prince Albert.

ROGER
Et je sais qu'elle a un fils qui est historien à Grand Pré, en Nouvelle-Écosse.

ANDRÉ
Tenez, ici, sur la baie de Fundy.

JOCELYNE
Justement, tu viens pas de la Nouvelle-Écosse, toi Roger?

ROGER
Non, moi, j'suis né à Edmundston. J'suis un p'tit gars du Nouveau-Brunswick.

CLAIRE
Et… j'suis jamais allée au Nouveau-Brunswick.

ANDRÉ
Moi, j'ai été en vacances à l'Île-du-Prince-Édouard. On était passé par Gaspé, les Îles de la Madeleine. C'était magnifique.

ROGER
J'suis bien content de savoir que vous avez voyagé, mais ça n'règle pas mon problème.

CLAIRE
Mais la fête, c'est bien le 6 novembre?

ROGER
Oui.

ANDRÉ
Alors, il te reste encore presque une semaine. Panique pas.

SÉQUENCE 4 : BUREAU DE JOCELYNE

(MADAME ROBERGE, JOCELYNE, ROGER, ANDRÉ)

MADAME ROBERGE
… et aussi Jocelyne, pourriez-vous réserver la salle de conférences pour le mardi 14 novembre?

JOCELYNE
Ah je suis désolée, la salle de conférences est occupée le 14 novembre. Est-ce que le mercredi 15 novembre vous irait?

MADAME ROBERGE
Le mercredi 15 novembre, non, c'est impossible : je dois partir pour la Colombie-Britannique. Pourriez-vous regarder si la salle est libre le lundi 13 novembre?

JOCELYNE
Le 13 novembre? Un instant… voulez-vous que votre réunion ait lieu en matinée ou en après-midi?

MADAME ROBERGE
En après-midi, ça serait l'idéal.

JOCELYNE
Bon… Vous avez de la chance, la salle est libre le 13 en après-midi à partir de midi.

MADAME ROBERGE
Très bien. La réunion devrait se terminer vers 15 h 30.

MADAME ROBERGE
Ah, Roger. Comment va la rédaction du discours pour madame Pirrelli?

ROGER
Ça va bien, mais il me manque encore de l'information.

MADAME ROBERGE
Écoutez Roger, la fête, c'est bien le 6, non?

ROGER
Oui le 6 en après-midi, dans une semaine.

MADAME ROBERGE
Pourriez-vous me remettre le discours pour le 4, comme ça, je vais pouvoir y rajouter une touche personnelle.

ROGER
… oui, certainement, sans problème.

MADAME ROBERGE
Merci Roger.

ROGER
Bon.

JOCELYNE
Ça va?

ROGER
Oui, oui, mais je viens de perdre deux jours pour la rédaction du discours.

JOCELYNE
T'en fais pas.

ANDRÉ
Mon Dieu, Roger, t'as bien mauvaise mine.

JOCELYNE
C'est madame Pirrelli qui lui cause des problèmes.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

ANDRÉ
J'espère que tu t'es pas échappé et que tu l'as pas mise au courant pour la fête.

ROGER
Non, je n'lui ai même pas parlé. Mais j'pense bien qu'il va falloir, j'ai besoin d'information.

VIDÉO 3

SÉQUENCE 1 : SALLE DE RÉUNION
(CLAIRE, ANDRÉ, ROGER, JOCELYNE, MADAME ROBERGE)

CLAIRE
J'ai l'impression que la réunion va commencer en retard.

ANDRÉ
Comment va la rédaction de ton discours pour le départ de madame Pirrelli?

ROGER
Parle-moi z'en pas. J'ai pas encore trouvé l'information dont j'ai besoin. Qu'est-ce que j'vais faire?

JOCELYNE
Excusez-moi. Madame Roberge m'a demandé de vous dire qu'elle serait un peu en retard. Elle est en conférence téléphonique.

ROGER
Ne pars pas tout de suite Jocelyne. Puisque qu'on a une minute, j'voulais vous demander si vous pensez que la salle 103 serait bien pour la fête de madame Pirrelli.

ANDRÉ
Pourquoi pas la faire dans la 202? C'est là qu'on avait fêté monsieur Gagnon et j'avais trouvé ça très agréable.

CLAIRE
C'est vrai. La 202 est pareille à cette salle-ci. Mais en plus, il y a beaucoup de fenêtres.

ROGER
T'as raison, mais on va être beaucoup plus nombreux cette fois-ci. Il faudrait bouger les meubles : des classeurs, la table de conférence…

ANDRÉ
Y avait pas une étagère aussi?

JOCELYNE
T'as raison Roger. D'ailleurs, madame Roberge m'a demandé de réserver la salle 103 pour la fête.

MADAME ROBERGE
Bonjour tout le monde, excusez mon retard.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

ANDRÉ, ROGER ET CLAIRE
Bonjour!

JOCELYNE
Je vous laisse à votre réunion.

MADAME ROBERGE
Merci.
…
Bon. Tout le monde est prêt à commencer la réunion?

MADAME ROBERGE
Alors, premier article à l'ordre du jour : le suivi de la dernière réunion…

MADAME ROBERGE
Avant de terminer la réunion, j'ai besoin de votre opinion. Comme vous savez, madame Pirrelli va bientôt nous quitter, et son bureau va donc être libéré. Je me demandais si vous aviez des suggestions sur l'utilisation que l'on pourrait en faire?

MADAME ROBERGE
Nous allons en discuter par téléphone avec Jasmine, qui est responsable de l'aménagement de l'étage.

JASMINE
Allô?

MADAME ROBERGE
Bonjour, Jasmine?

JASMINE
Bonjour Elizabeth.

ANDRÉ
Bonjour Jasmine. C'est André, je suis en compagnie de Claire et de Roger.

CLAIRE
Salut Jasmine.

ROGER
Allô Jasmine.

JASMINE
Bonjour tout le monde.

Annexe VI : Scénarios des vidéos

MADAME ROBERGE
Alors, tout le monde est au courant de ce qu'on doit faire? Des idées?

ANDRÉ
Si on mettait la photocopieuse dans le bureau?

JASMINE
Excuse-moi, mais la communication n'est pas très bonne. Pourrais-tu répéter s'il te plaît?

ANDRÉ
Je disais, qu'on pourrait mettre la photocopieuse dans le bureau. Ça pourrait libérer le corridor?

JASMINE
Libérer le corridor? C'est une très bonne idée.

CLAIRE
On pourrait mettre la photocopieuse à côté de la porte.

JASMINE
À gauche ou à droite?

ROGER
Moi, j'trouve qu'on devrait la mettre dans le coin, sous la fenêtre.

CLAIRE
Moi, je pense que c'est mon gros classeur gris qu'on devrait mettre sous la fenêtre.

MADAME ROBERGE
Il n'y a pas de place dans votre bureau pour votre classeur?

JASMINE
Son classeur prend toute la place.

ANDRÉ
Il faudrait aussi penser à y mettre ma bibliothèque.

ROGER
T'as pas peur que ta bibliothèque bloque l'entrée?

ANDRÉ
Pas si on la met derrière la porte.

MADAME ROBERGE
Jasmine, il me semble qu'ils ont tous un excédent de meubles dans leurs bureaux.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

JASMINE
Depuis qu'on a réaménagé l'étage, on a dû s'accommoder. N'est-ce pas tout le monde?

ANDRÉ
Oui, et même si c'est pas ma bibliothèque ni son classeur, ces meubles s'adonnent à être dans nos bureaux.

MADAME ROBERGE
Je n'étais pas au courant de cette situation.

JASMINE
Pardon Elizabeth?

MADAME ROBERGE
J'aimerais t'en reparler, Jasmine.

JASMINE
Bon d'accord. Je vous laisse là-dessus. Au revoir tout le monde.

MADAME ROBERGE
Au revoir et merci, Jasmine.

ANDRÉ ROGER ET CLAIRE
Salut! Au revoir! À la prochaine!

JOCELYNE
Madame Roberge? Le sous-ministre adjoint est en ligne. Il vous attend.

MADAME ROBERGE
Merci Jocelyne.

MADAME ROBERGE
Comment va mon discours, Roger? Ça avance?

ROGER
Oui, oui… ça va bien.

MADAME ROBERGE
Au revoir tout le monde.

CLAIRE
Alors comme ça, ton discours va bien?

ROGER
Parle-moi z'en pas.

SÉQUENCE 2 : BUREAU DE ROGER
(ROGER, JOCELYNE)

ROGER
Madame Pirrelli, après avoir passé votre enfance à Zenon Park en Saskatchewan…

JOCELYNE
À Edmonton…

ROGER
Comment?

JOCELYNE
Elle est née à Zenon Park, mais elle a passé son enfance à Edmonton en Alberta.

ROGER
…

JOCELYNE
Pour sa retraite, elle va traverser le Canada en « Winnebago » avec son mari.

ROGER
Comment tu sais ça?

JOCELYNE
Ben, j'ai parlé avec madame Pirrelli tout à l'heure.

ROGER
J'espère que tu n'lui as rien dit au sujet de la fête de la semaine prochaine?

JOCELYNE
Ben non, voyons. Je suis nouvelle ici, c'est normal que je fasse connaissance avec mes collègues de travail…

ROGER
Jocelyne, t'es géniale! Viens t'asseoir.

JOCELYNE
Alors, qu'est-ce que tu veux savoir?

ROGER
Tout.

INTRODUCTION AU FRANÇAIS LANGUE SECONDE

SÉQUENCE 3 : BUREAU DE JOCELYNE

(MADAME ROBERGE, JOCELYNE, ANDRÉ, CLAIRE, ROGER)

MADAME ROBERGE
Bonjour Jocelyne.

JOCELYNE
Bonjour Madame Roberge. Je voulais vous féliciter pour le beau discours que vous avez fait, hier, pour la fête en l'honneur de madame Pirrelli.

MADAME ROBERGE
Merci. C'est Roger qu'il faut féliciter.

JOCELYNE
Madame Pirrelli l'a beaucoup apprécié.

MADAME ROBERGE
J'ai justement un discours à faire la semaine prochaine à Vancouver, j'espère que ça va se dérouler aussi bien qu'hier.

JOCELYNE
J'n'en doute pas.

ANDRÉ
Bonjour Madame Roberge, félicitations pour votre discours d'hier.

MADAME ROBERGE
Merci André. Jocelyne, je vais devoir m'absenter tout à l'heure, pourrais-tu prendre mes messages?

JOCELYNE
Bien sûr.

MADAME ROBERGE
Merci. Bonjour.

ANDRÉ
J'en connais un qui doit être soulagé ce matin.

JOCELYNE
Roger? J'comprends. Ça l'a beaucoup inquiété, le discours.

CLAIRE
Salut. Jocelyne, j'ai gardé du gâteau de la fête d'hier. J'ai pensé que t'en voudrais peut-être.

ANDRÉ
Et moi?

Annexe VI : Scénarios des vidéos

CLAIRE
Toi? Je t'ai vu hier, j'pense que t'as fait le plein de gâteau pour un bout de temps.

JOCELYNE
Merci Claire. C'est vrai que le gâteau avait l'air bon.

ANDRÉ
Je t'avais dit que tu aimerais ça, travailler ici. On fournit même le gâteau!

CLAIRE
Ah! l'homme de l'heure!

ANDRÉ
Encore une fois, permets-moi de te féliciter pour le beau discours que t'as écrit.

CLAIRE
Qu'est-ce que t'as? J'aurai cru que tu serais fier de toi aujourd'hui?

ROGER
Ça va mal. Madame Roberge s'en va faire un discours la semaine prochaine… Elle m'a demandé de l'écrire pour elle.

Qu'est-ce que je vais faire?

Références

Livres et périodiques

Bombardieri, Corinne, Philippe Brochard et Jean-Baptiste Henry. *L'entreprise,* Paris, Hachette, 1996, 127 p.

Cali, Chantal, Mireille Cheval et Antoinette Zabardi. *La conférence internationale,* Paris, Hachette, 1995, 127 p.

Callamand, Monique. *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation,* Paris, Clé International, 1981, 191 p., coll. « Didactique des langues étrangères ».

Caré, Jean-Marc, Francis Debyser et Christian Estrade. *Îles, une simulation globale,* Paris, Belc, 1980, 95 p., multigraphié.

Caré, Jean-Marc, et Carmen Mata Barreiro. *Le cirque,* Paris, Hachette, 1986, 95 p.

Caré, Jean-Marc, et coll. « Simulations globales », *Le Français dans le monde,* nº 252, (1992) p. 48-56.

Compte, Carmen. *La vidéo en classe de langue*, Paris, Hachette, 1993.

Courchêne, Robert. « Listening comprehension: more than just comprehensible input », dans Robert Courchêne, J. Glidden et Christiane

Thérien, *L'enseignement des langues axé sur la compréhension*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 1992, 487 p.

Debyser, Francis. « Simulation et réalité dans l'enseignement des langues vivantes » dans Ali Bouacha, *La pédagogie du français langue étrangère,* Paris, Hachette, 1978, 272 p., coll. « F ».

Debyser, Francis. « Les simulations globales », *Éducation et Pédagogies*, Éditions CIEP, nº 10, (1991).

Debyser, Francis. *L'immeuble,* avec la collaboration de Francis Yaiche, 3e éd., Paris, Hachette, 1996, 95 p.

Duquette, Lise. « La compréhension : moyen d'autonomisation », *Dialogues et Cultures*, 34, (1988) p. 123-129. Actes du VIIe congrès mondial FIPF, Thessalonique.

Germain-Rutherford, Aline. « La compréhension orale chez des étudiants débutants en FLS : progression dans l'utilisation de documents vidéo authentiques », *La Revue de l'AQFLES*, vol. 18, nos 1-2, (1996) p. 65-76.

Germain-Rutherford, Aline. *Petit manuel d'introduction à la transcription phonétique,* 2e éd., Toronto, Canadian Scholars' Press, 1998, 52 p.

Germain-Rutherford, Aline. *La correction phonétique en français : regard théorique et applications pédagogiques*, Ottawa, École de la fonction publique du Canada, 2006a, 250 p.

Germain-Rutherford, Aline. *Introduction au français langue seconde*, Ottawa, École de la fonction publique du Canada, 2006b, 266 p.

Krashen, Stephen D. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford, Pergamon Press, 1981.

Landercy, Albert, et Raymond Renard. *Éléments de phonétique,* Paris, Didier, 1977, 213 p.

Lavoie-Proux, Denise. *Learning with The Rhythm of French: Learner's Booklet*, Ottawa, Formation linguistique Canada, 2002a, 19 p.

Références

LAVOIE-PROUX, Denise. *Learning with The Rhythm of French: Learner's Guide*, Ottawa, Formation linguistique Canada, 2002b, 108 p.

LEBLANC, Raymond. « L'écoute dans l'enseignement des langues à des débutants », *La Revue Canadienne des Langues Vivantes*, 42, 3 (1986) p. 643-657.

LEMAY, Marielle, Martin CHAMPAGNE et Marie PÉRUSSE. *Initiation à l'alphabet phonétique du français : Amélioration de la prononciation,* Ottawa, Formation Linguistique Canada, 1991, 18 p.

LHOTE, Elisabeth, Alpha Ousmane BARRY et Albertina TIVANE. « Acquisition et apprentissage de la prosodie : une double approche vocale et discursive », dans d'Élisabeth Guimbretière, *Apprendre, enseigner, acquérir : la prosodie au cœur du débat,* Rouen, Publications de l'Université de Rouen, CNRS, 2000, 312 p., coll. « Dyalang ».

LHOTE, Elisabeth. *Enseigner l'oral en interaction : percevoir, écouter, comprendre,* Paris, Hachette, 1995, 158 p., coll. « Autoformation ».

RENARD, Raymond. *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique,* Paris, Didier, 1971, 124 p.

ROCHET, Bernard. *The Rhythm of French: French Pronunciation Course for English Speakers*, Salix Corporation, 2001.

SCHAFER, R. Murray. *Le paysage sonore. Toute l'histoire de notre environnement sonore à travers les âges*, traduction française, Paris, Éditions J. C. Lattès, 1979, 388 p.

TROUBETZKOY, Nikolay Sergeevich. *Grundzuge der Phonologie*. Prague, Travaux du Cercle Linguistique de Prague, 7, 1939. (Traduction française de J. Cantineau. *Principes de Phonologie*, Paris, Klincksiek, 1986), 396 p.

YAICHE, Francis. *Les simulations globales : mode d'emploi,* Paris, Hachette, 1996, 189 p.

École de la fonction publique du Canada
Canada School of Public Service

www.mySCHOOL-monECOLE.gc.ca

Canada