



**NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA**

**FACULTY OF EDUCATION**

**COURSE CODE: EDU222**

**COURSE TITLE: FRENCH METHODS**

**EDU222**

**FRENCH METHODS**

Course Team Dr. OluAkeusola (Developer/Writer) - NOUN

Prof. M.A. Izuagie (Editor) - NOUN

Dr. Foluke Fatimayin (Programme Leader) - NOUN

Dr. Foluke Fatimayin (Coordinator) – NOUN

Course Reviewer: Dr Simeon Olayiwola (Nigeria French language Village,  
Badagry, Lagos)

**NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA**

Published By:

**NATIONAL OPEN UNIVERSITY OF NIGERIA**  
**PLOT 91, CADASTRAL ZONE, JABI, ABUJA**

First Printed 2011

Reviewed 2020

ISBN: 978-058-393-9

All Rights Reserved

## COURSE GUIDE



### **Introduction**

The course, **FRENCH METHODS**, is a one-semester course in the second year of Bachelor of Arts (B.A) in French Education. It is a two- credit course of 15 units. It will introduce you to various methods of teaching French Language.

**EDU222** is an aspect of Education that introduces you to the heart of teaching French language. This course will help you to understand comprehensive and various methods of teaching French as a foreign language in Nigeria (an Anglophone country). It should be noted that Nigeria, as an Anglophone country is the most populous nation in Africa. This giant of Africa is surrounded by four francophone nations; Niger and Chad in the north, and Cameroun and Benin Republic in the south. It is difficult for anyone to get out of Nigeria by road without passing through a francophone country. This is why the knowledge of French language is important and should be made compulsory for all Nigerians. This course, about the various and comprehensive methods of teaching French as a foreign language in Nigeria, is essential and will be beneficial to any French student and future teacher of French language. It will enhance your pedagogical capability to cope with various and comprehensive methods of teaching French as a foreign language. It will also enable you to put into practice the knowledge of French language and additional knowledge that you will acquire in the course of this programme.

### **What you will Learn in this Course**

The general aim of **EDU222: FRENCH METHODS** is to introduce you to the various and comprehensive methods of teaching French as a foreign language in Nigeria. This aspect of education is centered on the teaching of various and comprehensive methods of teaching French. It will expose you to the origin, sources and evolution of French Methods and the art of teaching French language in Nigeria.

In this course guide, you will learn briefly what the course is all about, the course materials you will use to achieve the objectives of the course, suggestions on some general guidelines and the amount of time you are likely to spend on each unit of the course in order to complete it successfully. We also provided a detailed separate assignment file for you.

## **Course Aims**

The aims of this course are:

To know the definitions, origin and importance of methods in teaching and learning any language including French.

To identify various methods through which French as a foreign language, could be taught in Nigeria.

To teach you various techniques, through which you can teach French language in secondary schools.

These aims will be achieved through:

A detailed introduction of Methods and Methodology of teaching French as a foreign language in Nigeria.

Presentation of various processes and techniques through which French could be taught.

Provision of some methods and techniques that you could use to teach French in secondary schools in Nigeria.

## **Course Intended Learning Outcomes**

It is on completion of this course that the aims set above could be completely achieved. Each unit has specific objectives which are found at the beginning of each unit. You need to read them before you start working on the unit. You may want to refer to them during your study to check on your progress in the course. There is need for you to always look at the unit objectives after completing each, to ensure that you have done what is required.

We hereby itemize the objectives of the course in an explicit and methodical manner. If you are able to meet these objectives as stated below, you would have achieved the aims of this course.

On successful completion of the course, you should be able to:

- a. define and trace the phases and various aspects of French Methods
- b. state the importance of methods to the teaching of any language
- c. trace the origin, compare the methods, merits and demerits of the methods
- d. identify the three major methods through which French could be taught as a foreign language
- e. apply the theoretical framework of the three major methods in the teaching of French language in Nigeria
- f. suggest a choice of a particular method considered to be better among the three broad methods taught
- g. justify the choice of a particular method considered to be better among the three broad methods taught
- h. apply your chosen method to the teaching and learning of French.
- i. demonstrate how to use this method in teaching some aspects of French language such as grammar, composition etc.

## **Working through this Course**

To complete this course you are required to read the study units, books and other materials related to French Methods. Each unit contains Self- Assessment Exercises. You will also have to submit your Tutor-Marked Assignments to your tutors.

The course will take you from 10 to 15 weeks to complete. Find below the components of the course and how you should allocate your time to each unit in order to complete the course successfully and on time.

## **Course Materials**

Major components of the course are:

1. Course Guide
2. Study Units
3. Textbooks
4. Assignments File

## **Study Units**

There are fifteen study units in this course:

UNIT 1 : DEFINITIONS ET ORIGINE DE LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

UNIT 2 : LES PERIODES DE LA METHODE DIRECTE ET DE LA METHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE

UNIT 3 : L'APPROCHE COMMUNICATIVE

UNIT 4 : AVANTAGES ET APPLICATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

UNIT 5 : LES LIMITES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

UNIT 6 : LES ABUS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

UNIT 7 : L'APPROCHE ACTIONNELLE

UNIT 8 : DIFFERENTES ETAPES D'UN COURS

UNIT 9 : TRAVAILLER LES QUATRE COMPETENCES EN CLASSE

UNIT 10 : PRESENTATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN GENERAL ET LE FRANÇAIS AU NIGERIA

UNIT 11 : L'IMPORTANCE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU NIGERIA

UNIT 12 : LE SCHEMA DE COMMUNICATION

UNIT 13 :ELEMENTS OF GOOD COMPOSITION AND TYPES OF LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL COMPOSITION: ESSAY AND LETTER WRITING FOR FRENCH AND OTHER LANGUAGE STUDENTS

UNIT 14: LOGICAL CLASSIFICATION AND STRUCTURE OF GOOD ESSAYS

UNIT 15: STRUCTURE AND METHODS OF WRITING GOOD LETTERS

### **Textbooks and References**

- Adegboku, D. (2011) : *Les apprenants nigériens face aux temps verbaux passés du français : une analyse des aspects et des temps grammaticaux en langues française et yoruba en vue d'applications pédagogiques*, Thèse de doctorat en Science du Langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche-Comté, Besançon, décembre.
- Adesola, M. O. (2013) : *Le français dans une situation de diglossie au Nigeria*, Thèse de Doctorat, Département de français, l'Université d'Ilorin, Nigeria.
- Akeusola, Olu (1996). *Guide pratique de l'enseignement de la langue française*. Lagos: A-Triad Associates.
- Akeusola, Olu (2000). "Theoretical Approach to Blending Descriptive and Didactic Aspects of Language Study", *Teacher Education Today: Journal of Committee of Provosts of Colleges of Education*, Vol. 1, No. 1, Pp. 41 - 52.
- Akeusola, Olu (2002). "Appraisal of Research Methodology for Arts and Language Oriented Studies" *Educational Perspectives*, Vol. 5, No. 2. Pp. 79 - 89.
- Akeusola, Olu (2003). "Condiments of Good Composition for French and Other Language Students", *Journal of School of Languages, (JOSLAN)*, Vol. 1, No. 6, Pp. 11 - 23.
- Alrabadi, Elie. (2011), « Quelle méthodologie faut-il adopter pour l'enseignement/apprentissage de l'oral ? » in Bertocchini, Paola et Costanzo, Edvige (eds.) *Didactica Lengua y Literatura*, n° 23, pp. 15-34.
- Ammouden, Amar, (2014), « Intégration des TIC et perspective actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE : Le cas de la licence de français en Algérie », Thèse de doctorat, option didactique des langues, Université de Bejaia.
- Apprentissage par tâches. Consulté le 10 Janvier 2017 à l'adresse : [https://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/fr\\_TBL.pdf](https://www.languages.dk/archive/Methods/manuals/TBL/fr_TBL.pdf).

- Arowolo, B. (1991) : « Le Collège d'éducation et la survie des études françaises dans les écoles nigérianes » in *Ilesha Journal of Educational Studies*, Vol. 11 N° 2.
- Bailly, N., and Cohen, M. (2005). *L'approche communicative*, [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly\\_mcohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly_mcohen.html)
- Berard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: CLE International.
- Besse, Henri, (2013), *Manuel de Formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris : CLE International.
- Conseil de l'Europe (dir). (2005): *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre, enseigner, évaluer)* Paris : Didier.
- Coste, D. & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Commission Européenne (2013), *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*, France : Didier.
- Çapan Tekin, Sibel. (2015), *Cours de didactiques du français langue étrangère et seconde*, Grenoble : PUG.
- Chomsky, N. (1969). *Structures syntaxiques*, Traduit de l'anglais du titre original, *Syntactic Structures* par Michel Braudeau, Paris, Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1971). *Aspects de la théorie syntaxique*, Traduit de l'anglais du titre original, *Aspects of Theory of Syntax* par Jean-Claude Milner. Paris : Éditions du Seuil.
- Chomsky, N. (1977). *Essays on Form and Interpretation*. Amsterdam: Holland.
- Cihan Aydoğu, Meltem Ercanlar, (2017), « Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE » in *The Journal of International Social Research*, Cilt: Volume 10, April.
- Cuq, Jean-Pierre, (2016), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), Clé International, (ISBN 978-2-09-033972-7)
- Cuq, Jean-Pierre & Gruca, Isabelle, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)
- De Ketele, J.-M., (2013). L'évaluation des acquis selon la culture des résultats d'apprentissages. Intervention donnée lors de la tenue du séminaire : « Élaboration de plans de cours et évaluation des acquis des étudiants selon la culture des résultats d'apprentissage » en octobre 2013 à l'Université Saint-Joseph, Liban.
- Demougou, Françoise - Image et classe de langue: quels chemins didactiques ?  
Lingvarvm Arena-Vol. 3 - ANO 2012 - 103 – 115,  
<http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>

[toulouse.fr/fr/ameliorer\\_mon\\_cours/la\\_fiche\\_ects/comment\\_rediger\\_les\\_objectifs\\_de\\_son\\_enseignement.html](http://toulouse.fr/fr/ameliorer_mon_cours/la_fiche_ects/comment_rediger_les_objectifs_de_son_enseignement.html)  
<https://educnet.enpc.fr/mod/resource/view.php?id=2883>

Ertan, Kuşçul, (2016), « Je parle français et je voyage en français », in *Les méthodologies et les méthodes d'enseignement/apprentissage du FLE en Turquie, International Journal of Languages Education and Teaching*, December, p. 105-121.

Évelyne Rosen, (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 144 p. (ISBN 978-2-09-033334-3)

Margaret, Bento, (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, 7-1 |, 87-10.

Hassani Zohra (2013). « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». in *Insaniyat*, n° 60-61, p. 11-27.

Ilupeju A. M. (1999): « Le programme d'études françaises à l'école secondaire au Nigeria : les points de vue des enseignants et des apprenants nigériens » in Asobele S. J. (ed) *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*. Lagos : PrintviewPublishers, Pp. 50-62.

Ilupeju A. M. (1999): « La formation des enseignants du français à Federal College of Education, Okene : problèmes et perspectives d'avenir » in Asobele S. J. (ed) *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*. Lagos : PrintviewPublishers, Pp. 88-97.

Ilupeju A. M. (2007) : *Une étude sociolinguistique du français de rue dans trois métropoles d'Afrique de l'ouest : Abidjan, Cotonou et Lomé*. Thèse de Doctorat, University of Lagos.

Imasuen, E. O. (1988): « Language use in Nigeria: the case for French » in *Le français au Nigeria*, 14, pp. 1-8.

Jammal, A. (2015). L'avenir de l'enseignement supérieur au Liban – vers un système de qualité. *Le Safir francophone*. Récupéré le 20 avril 2016 du site : <http://assafir.com/Article/433794>.

Narcy-Combes, J. P., Tardieu, C., Le Bihan, J. C., Aden, J., Delasalle, D., Larreya, P., Raby, F., (2018) « L'anglais à l'école élémentaire ». *Les Langues Modernes*, n° 4 p. 73-82.

Olayiwola S. I. (2017), *Le Village Français du Nigeria: une stratégie efficace pour l'acquisition du français au Nigeria*, Thesis submitted to the Department of European Languages and Integration Studies, University of Lagos for the award of Doctor of Philosophy, French.

Opara, O. S. (2019), *Guide pratique de la communication écrite*, Badagry, VFN.

Pierre Martinez, (2017), *La didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, (8<sup>e</sup> éd. actualisée), Collection *Que Sais-je?* N° 3199 (ISBN 978-2-13-063224-5)

Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. *CSC*. pp. 55. Récupéré le 2 juin 2016 du



site : [http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED\\_DOCUMENT\\_%28CSC605\\_Research\\_Guide%3B\\_French%29\\_03.pdf](http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide%3B_French%29_03.pdf)

- Prunet, Anne. (2019) « L'acculturation aux littéracies universitaires : exemple de l'apprentissage et enseignement de l'emploi de "on" à l'aide du logiciel AntConc » in *Alsic*. DOI: [10.4000/alsic.4118](https://doi.org/10.4000/alsic.4118)
- Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.
- Puren, C. (2011). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». Récupéré le 2 juin 2016 sur le site <http://www.christianpuren.com>
- Savignon, S.J. (1990). *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative*. Ela, N° 77.
- Sigrosson, Eyjolfur Mar et NyiGarour Simi, (2012) « La didactique des langues étrangères où l'accent est mis sur le français comme langue étrangère (FLE) » Disponible sur [http://www.hi.is/~ems/champsdufle\\_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm](http://www.hi.is/~ems/champsdufle_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm).
- Simons, M. Et Decoo, W. (2007). « Comment vaincre l'anxiété en classe de langue ? *Le français dans le monde* N°352, Paris. <http://www.fdlm.fdlm.org/fle/articleenligne.html>.
- Tagliante, C. (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun de référence pour les langues*, coll. Techniques de classe, Paris : CLE International.
- Tagliante, C. (2006) : *Techniques et pratiques de classe : la classe de langue*, Paris : CLE International/SEJER.
- Thibert Rémi (2010). « Pour des langues plus vivantes à l'école ». Dossier d'actualité de la VST, n° 58, novembre.
- Tilda, Saydı, (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative » in *Synergies Turquie* n° 8, p. 13-28.

### **Assignment File**

There is an assignment file where more than 20 assignments are provided. The assignments carry 30% of the total marks for the course. The marks you obtain in the assignment will count towards your final marks for this course.

### **Assessment**

The assessment of this course is divided into two main parts. The first part is the tutor-marked assignments and the second part is a written examination. The assignments must be submitted to your tutor for formal assessment in accordance with the deadline given by the tutor.

The work submitted to your tutor for assessment will count for 30% of your total course marks. You will sit for a final examination of three hours duration at the end of the course. This examination will count for 70% of your total course marks.

### **Tutor-Marked Assignments (TMAs)**

There are twenty Tutor-Marked Assignments in this course. You need to submit only four of which the three highest marks will be counted. That is, the assignments will make up 30% toward your total course marks.

When you have completed your assignment, send it together with a TMA (tutor-marked assignment) form, to your tutor. Make sure that each assignment reaches your tutor on or before the deadline.

### **Final Examination and Grading**

The final examination for EDU222 will be of three hours' duration and it carries total marks of 70% of the total course grade. The examination will reflect the self-assessment tests and Tutor-Marked Assignments. You need to revise, before you sit for the examination.

You may also need to revise the self-assessment tests and Tutor-Marked Assignments and comments before the examination. The examination covers all parts of the course.

### **How to Get the Best from this Course**

In distance learning, the study units replace the university lectures. This is one of the great advantages of distance learning; you can read and work through specially designed study materials at your own pace and at a time and place that suits you best. Think of it as reading the lecture instead of listening to the lecturer. In the same way, a lecturer might give you some reading to do, the study units tell you where to read, and which are your text materials or set books. You are provided with exercises to do at appropriate points, just as a lecturer might give you an in-class exercise. Each of the study units follows a common format. The first item is an introduction to the subject matter of the unit, and how a particular unit is integrated with the other units and the course as a whole. The main body starts with an explanation and techniques on how to understand French Methods. Self-assessment tests are spread all over the units. Working through these tests will help you tremendously to achieve the objectives of the units and prepare you for the assignments and examination. Do each as you meet them in the unit.

Next to this is a set of learning objectives. These objectives tell you what you should be able to do by the time you have completed the unit. These learning objectives are meant to guide you while studying. The moment a unit is finished, you must go back and check whether you have achieved the objectives. If you do this regularly, then you will significantly improve your chances of passing the course. The main body of the unit guides you through the required reading from other sources. This will usually be either from your set books or from a Reading section. The following is a practical strategy for working through the course. If you run into any trouble, telephone your tutor. Remember that your tutor's job is to help you. When you need assistance, do not hesitate to call and ask your tutor to provide it.

1. Read this Course Guide thoroughly. It is your first assignment.
2. Organize a study schedule. Design a 'Course Overview' to guide you through the course. Note the time you are expected to spend on each unit and how the assignments relate to the units.  
Whatever method you choose, you should decide and write in your own dates and schedule of work for each unit.
3. Once you have created your own study schedule, do everything to stay faithful to it. The major reason why students fail is that they get behind in their course work. If you get into difficulties with your schedule, please, let your tutor know before it is too late to help.
4. Turn to Unit I, and read the introduction and the objectives for the unit.
5. Assemble the study materials. You will need your set books and the unit you are studying at any point in time. As you work through the unit, you will know what sources to consult for further information.
6. Keep in touch with your Study Centre. Up-to-date course information will be continuously available there.
7. Well before the relevant due dates (about 4 weeks before due dates), keep in mind that you will learn a lot by doing the assignment carefully. They have been designed to help you meet the objectives of the course and, will help you pass the examination. Submit all assignments not later than the due date.
8. Review the objectives for each study unit to confirm that you have achieved them. If you feel unsure about any of the objectives, review the study materials or consult your tutor.
9. When you are confident that you have achieved a unit's objectives, you can start on the next unit. Proceed unit by unit through the course and try to space your study so that you keep yourself on schedule.
10. When you have submitted an assignment to your tutor for marking, you should not wait for its return before starting on the next unit. Keep to your schedule. When the assignment is returned, pay particular attention to your tutor's comments, both on the tutor-marked assignment form and the written comments on the ordinary assignments.
11. After completing the last unit, review the course and prepare yourself for the final examination. Check that you have achieved the unit objectives (listed at the beginning of each unit) and the course objectives (listed in the Course Guide).

### **Facilitators and Tutors/Tutorials**

Information relating to the tutorials will be provided at the appropriate time. Your Tutor will mark and comment on your assignments, keep a close watch on your progress and any difficulties you might encounter and provide assistance to you during the course. You must take your Tutor-Marked Assignments to the Study Centre well before the due date (at least two working days are required). They will be marked by your tutor and returned to you as soon as possible.

Do not hesitate to contact your tutor if you need help. Contact your tutor if: you do not understand any part of the study units or the assigned readings you have difficulty with the exercises you have a question or problem with an assignment or with your tutor's comments on an assignment or with the grading of an assignment.

You should try your best to attend the tutorials. This is the only chance to have face-to-face contact with your tutor and to ask questions which are answered instantly. You can raise any problem encountered in the course of your study. To gain the maximum benefit from course tutorials, prepare a question list before attending them. You will learn a lot by participating actively in discussions.

### **Summary**

EDU222: FRENCH METHODS introduces you to the various and comprehensive methods of teaching French as a foreign language in Nigeria. It is aimed at teaching you that this aspect of educational and pedagogical courses is centred on the teaching of various and comprehensive methods of teaching French as a foreign language in Nigeria. It will expose you to the origin, sources and evolution of French Methods and the art of teaching French in Nigeria.

At the end of this course, you will be able to:

- define and trace the phases and aspects of French Methods
- state the importance of methods to the teaching of any language trace the origin, compare the methods, merits and demerits of each of the methods,
- identify the three major methods through which French language could be taught as a foreign language,
- apply the theoretical framework of the three major methods in the teaching of French language in Nigeria,
- suggest a choice of a particular method considered to be better among the three broad methods taught,
- justify the choice of a particular method considered to be better among the three broad methods,
- apply your chosen method to teaching and learning French as a foreign language in Nigeria,
- demonstrate how to use this method in teaching some aspects of,
- French language such a grammar, composition etc.

I wish you success as you go through this course and I hope you find it interesting and rewarding.

Course Code EDU222

Course Title French Methods

Course Team Dr. OluAkeusola (Developer/Writer) - NOUN Prof. M.A. Izuagie (Editor) - NOUN

Dr. U. M. Okonkwo (Programme Leader) - NOUN Dr. Dorathy N. Ofoha (Coordinator) – NOUN

Course Reviewer: Dr Simeon Olayiwola (Nigeria French Language Village, Badagry-Lagos)

## **EDU 222**

### **FRENCH METHODS**

#### **UNIT 1**

##### **DEFINITIONS ET ORIGINE DE LA METHODOLOGIE DEL'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

###### **CONTENTS**

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Définitions et origine de la méthodologie de l'enseignement du français
- 3.1. Le rôle et l'importance de la méthodologie dans l'enseignement du français langue étrangère.
- 3.2. Qu'est-ce que c'est la méthodologie ?
- 3.3. Les avantages de la méthodologie de l'enseignement des langues.
- 3.4. L'évolution de la méthodologie du français.
- 3.4.1. L'époque traditionnelle.
- 3.4.2. Les avantages de la méthode traditionnelle.
- 3.4.3. Les problèmes de la méthode traditionnelle
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

###### **1.0. INTRODUCTION**

This unit is meant to introduce you to this course. It will focus on the Methodology of teaching French language, origin, definition, and the development

of French Methods. This unit will give you a general introduction. In addition, you will learn some basic techniques on French Methods and how they have been evolving. Knowledge gained from this unit will facilitate your further understanding of the meaning, origin and different phases of the subject matter. It is important to note that your final grasp of this course would depend on how you handle this beginning. Therefore, we implore you to make sure you understand this introductory unit.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

By the end of this unit, you should be able to:

- a) State the relevance and importance of methodology to the teaching and learning of French as a foreign language
- b) Define French methodology
- c) Trace the evolution of French methodology
- d) Explain the traditional era of French methodology
- e) Discuss the advantages and disadvantages of the traditional era of French methodology.

## **3.0. DEFINITIONS ET ORIGINE DE LA METHODOLOGIE DE L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS**

### **3.1. Le rôle et l'importance de la méthodologie dans l'enseignement du français langue étrangère**

Lorsque nous parlons de l'apprentissage de n'importe quelle connaissance du monde, nous faisons référence à une situation didactique là où il y aurait celui qui enseigne quelle que chose à l'autrui qui veut apprendre quelle que chose. Un meilleur apprentissage d'une connaissance dynamique comme la langue en général et la langue française, langue étrangère, en particulier dicte qu'il y ait une méthode favorable et disponible, non pas seulement aux enseignants mais aussi

aux enseignés. Nous avons constaté aux cours de notre carrière académique et professionnelle que les professeurs, ainsi que leurs étudiants, considèrent l'apprentissage de la langue française, langue étrangère, comme étant difficile et incompréhensible.

Nous voulons insister que ce n'est pas la langue française, langue étrangère, qui est difficile ou incompréhensible. Ce qui est difficile c'est le choix d'une bonne méthode par le professeur pour enseigner des bonnes idées choisies aux élèves: la difficulté aux domaines de l'apprentissage de la langue française, langue étrangère, réside au domaine de l'incapacité de professeur de français de pouvoir choisir des idées cohérentes qu'il va enseigner avec une bonne méthode pleine des activités éducatives et attirantes qui les rendrait facile à comprendre en suscitant les intérêts d'étudiants à toutes ces idées « soi-disant difficiles » qu'il enseigne ; c'est l'incapacité de certains professeurs de français de pouvoir faire acquérir une langue étrangère (le français) à des apprenants, dans un milieu multilingue comme le Nigeria, en adoptant une approche méthodologique capable de mener à des résultats escomptés.

Dans cette étude, nous voulons donc mettre en relief la nécessité de l'adoption d'une bonne méthode qui pourrait améliorer la qualité de l'enseignement et en même temps faciliter chez les apprenants la capacité de pouvoir acquérir, non seulement une connaissance nécessaire, mais surtout un savoir-faire qui leur permettra d'avoir accès à la langue française. Nous visons à élaborer les avantages de cette méthode ainsi que les problèmes que les professeurs qui n'utilisent bien ou n'ont pas bien maîtrisé cette méthode avant son emploi peuvent avoir. Voilà pourquoi nous voulons insister que chaque professeur, qui va enseigner le français, langue étrangère, doit être bien formé au domaine de la méthodologie de l'enseignement.



### **3.2. Qu'est-ce que c'est que la méthodologie ?**

En faisant l'analyse morphologique du mot *méthodologie*, on peut voir que c'est un mot créé de deux mots composés ;*méthode* et *ologie*. Si le mot *méthode*, venant de l'antiquité lexicale gréco-latine, signifie l'ensemble des démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but ou l'ensemble des manières fondamentales de faire un travail afin d'accomplir un devoir ou bien l'ensemble des techniques objectives que l'on met en usage pour réaliser une tâche, le mot *ologie* d'origine grecque, signifie *étude scientifique*, la *Méthodologie* est donc une étude scientifique de la *méthode*. La *méthodologie*, c'est une étude scientifique de l'ensemble des démarches, des manières et des techniques de dispenser des cours variés à la compréhension des apprenants différents. C'est une étude scientifique de l'ensemble des règles, des principes, des manières fondamentales et des techniques objectives sur lesquelles reposent l'enseignement et la pratique des langues, des arts, des sciences, des études sociales ainsi que les autres domaines de la connaissance humaine.

### **3.3. Les avantages de la méthodologie de l'enseignement des langues**

- a. La connaissance de la méthodologie rend l'enseignement plus facile à l'enseignant.
- b. La connaissance de la méthodologie fournit à l'enseignant de diverses méthodes d'enseignement qui donc lui permettrait de choisir celle qui sera convenable pour sa classe.
- c. Quand l'enseignant est au courant de plusieurs méthodes, la leçon devient intéressante et ceci encourage les apprenants à participer dans les activités de classe.
- d. La connaissance et l'usage de bonne méthode facilitent l'ordre et la discipline dans la classe.

e. Avec la connaissance et l'usage d'une bonne méthode, le professeur peut faire une planification adéquate, objective et séquentielle du cours ; ce qui permet à un autre enseignant de pouvoir enseigner le cours en absence de l'enseignant actuel.

### **3.4. L'évolution de la méthodologie du français**

On peut classer le développement et l'évolution de la méthodologie du français en quatre grandes périodes, à savoir:

#### **3.4.1. L'époque traditionnelle**

C'est une période dominée par l'influence des didacticiens et des pédagogues grecques et romaines. C'est l'ère de la méthode traditionnelle aussi appelée méthode « grammaire-traduction ». Entre les années 1829 et 1900, les grammairiens/didacticiens gréco-romaines ne faisaient que traduire les mots d'une langue étrangère dont ils enseignaient. C'est une méthode qui permet au professeur d'une langue étrangère de dispenser ses cours en utilisant la langue source (une langue officielle ou maternelle) comme le moyen d'instruction.

#### **3.4.2. Les avantages de la méthode traditionnelle**

a. Comme la méthode est basée sur la traduction directe de mots et de concepts de cette langue étrangère, elle est facile à utiliser par les professeurs qui sont faibles dans la performance de la langue étrangère en question et à comprendre par les élèves qui sont enseignés à travers la langue cible.

b. Elle met l'accent sur les règles grammaticales et l'écriture au détriment de la production orale. Ce qui fait que les adhérents de cette méthode sont forts en grammaire et en écriture.

c. Les élèves apprennent beaucoup de vocabulaires à travers cette méthode.

d. Cette méthode permet aux élèves à maîtriser l'orthographe des mots de la langue qu'ils apprennent.

e. La méthode n'est pas besoin d'usage de matériels audio-visuels ; donc les matériels à développer pour l'enseignement ne sont pas chères à procurer ; ce qui signifie que la méthode n'est pas chère à utiliser.

### **3.4.3. Les problèmes de la méthode traditionnelle**

a. Les didacticiens de cette époque mettaient l'accent sur l'enseignement de la grammaire en particulier et de la langue étrangère en général dont sa compréhension était basée sur la traduction.

b. Bien que cette méthode soit facile à utiliser par les professeurs qui sont faibles dans la performance de la langue étrangère, elle ne rend pas la classe intéressante.

c. Comme cette méthode met l'accent sur les règles grammaticales et l'écriture au détriment de la production orale, les adhérents de cette méthode le trouvent difficile de bien s'exprimer oralement.

d. La méthode est strictement rigide car elle suit toujours des règles prescriptives et traditionnelles.

e. L'application et l'usage de cette méthode sont trop concentrés sur le professeur car c'est lui seulement qui parle dans la plupart de temps pendant les cours en classe ; elle rend les élèves d'être passifs en classe.

f. Les élèves, à cause de l'ennui et de l'oisiveté causées par cette méthode, bavardent entre eux ou se mettent à jouer ou même dorment en classe.

### **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. Qu'entendez-vous par la méthodologie ?
2. Quelle est l'origine du mot 'méthode' ?
3. Que signifie le terme « méthode » ?

Réponses possibles :

1. La méthodologie est une étude scientifique de l'ensemble des démarches, des manières et des techniques de dispenser des cours variés à la compréhension des apprenants différents.

2. Le mot 'méthode' vient de l'antiquité lexicale gréco-latine.
3. Le terme « méthode » signifie l'ensemble des démarches raisonnées, suivies pour parvenir à un but ou l'ensemble des manières fondamentales de faire un travail afin d'accomplir un devoir.

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learnt the methodology of teaching French language, origin, definition and different phases of the development of French methods. You have also learnt how they have been evolving. By now, we believe you understand the meaning, origin and the various perspectives on the subject matter.

#### **5.0. SUMMARY**

This unit has given you the definition and origin of French language methodology. You have also learnt about the different phases of the development of French methods. You are now familiar with how they have been evolving. By now, we are hopeful that your knowledge of this subject should have been enriched through the detailed introductory explanation on French methodology.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Avec beaucoup d'exemples valables, dites-nous tout ce que vous entendez par la méthodologie ?
2. Nommez au moins cinq importance de la méthodologie à l'enseignement de la langue française ?

#### **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Akeusola, Olu. (1996). *Guide pratique de l'enseignement de la langue Française*. Lagos: A-Triad Associates.

Atchison, J. (1978). *Teach Yourself Linguistics*. London: Holders & Stoughton.

Pierre Martinez, (2017), *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, (8<sup>e</sup> éd. actualisée), Collection *Que Sais-je ?* n° 3199 (ISBN 978-2-13-063224-5)

Cuq, Jean-Pierre, (2016), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), Clé International, (ISBN 978-2-09-033972-7)

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)

Bailly, N., and Cohen, M. (2005). *L'approche Communicative*, [http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly\\_mcohen.html](http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly_mcohen.html)

Berard, E. (1991). *L'approche Communicative: Théorie et pratiques*, Paris: Cle International.

Coste, D.; Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique Des langues*. Paris: Hachette.

Mounin G (1967). *Histoire de La linguistique des origines au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris: P.U.F.

## UNIT 2

### LES PERIODES DE LA METHODE DIRECTE ET DE LA METHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Les périodes de la méthode directe et de la méthode structuro-globale audio-visuelle
  - 3.1. La période de la méthode directe
  - 3.2. La période de la méthode Structuro-Globale Audio- Visuelle (S.G.A.V)
  - 3.3. Les qualités des Méthodes Directe et Structuro-Globale Audio-Visuelle
  - 3.4. Les faiblesses des Méthodes Directe et Structuro-Globale Audio-Visuelle
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit further explains this course. It is centered on the methodology of the teaching of French with a focus on the direct and audio visual methods. It is important to note that there are different types of methods of teaching French as a foreign language. Here we are going to examine two of those methods: direct and audio-visual. The unit will also examine the strength and weakness of each of the methods.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

At the end of this unit, you should be able to:

- a) Describe and illustrate what is meant by direct method of French methodology.
- b) Explain the audio visual method of French methodology.
- c) Outline the advantages of the direct and audio-visual methods of French methodology.
- d) Indicate the disadvantages of the direct and audio-visual methods of French methodology.

### **3.0. LES PERIODES DE LA METHODE DIRECTE ET DE LA METHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE**

#### **3.1. La période de la méthode directe**

Vers les années 1900, les pédagogues sont fatigués de cette méthode, considérée d'être prescriptive et démodée. Ils allaient introduire une nouvelle méthode nommée *Méthode directe* ou *méthode moderne*. L'accent ne serait plus mis sur l'enseignement de la grammaire en particulier et de la langue étrangère en général à travers la traduction ou l'usage d'une langue source pour enseigner une langue cible, les didacticiens et grammairiens de cette époque étaient encouragés de dispenser les cours d'une langue étrangère en utilisant cette langue cible directement. Les étudiants de cette époque étaient aussi encouragés de répéter des dialogues préparés et lus en classe par le professeur. On encourageait les élèves d'apprendre par cœur, de poèmes, des chansons et des dialogues. Mais si la méthode traditionnelle était condamnée d'avoir mis trop l'accent sur l'écrit tout en privilégiant la connaissance explicite des règles de la grammaire, cette méthode est aussi coupable d'avoir mis trop l'accent sur l'oral et la répétition des dialogues créés par le professeur. Une fois que l'étudiant formé à travers cette méthode est présenté avec une situation linguistiquement différente aux dialogues déjà appris, dans quelques fois par cœur, de son professeur, il serait complètement dérouté. On ne serait plus surpris donc que cette méthode ne durerait plus de cinquante ans.

### **3.2. La période de la Méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (S.G.A.V)**

Dans les années 50, avec l'épanouissement technologique aboutissant à la production commerciale des matériels audiovisuels tels que la télévision, le film, le cinéma, la vidéo, le magnétophone, le tourne disque, la radio etc., les pédagogues de cette époque se sont regroupés une fois encore, pour évaluer comment ils pouvaient profiter de ces nouvelles découvertes pour créer des aides ou des matériels qu'on pouvait utiliser pour des raisons pédagogiques. Voilà la création d'une nouvelle démarche pédagogique, très bientôt nommée *la Méthode structuro-globale audio-visuelle*. Cette méthode met l'accent sur l'oral ainsi que l'utilisation des supports sonores, des images fixes et surtout des dialogues comme point de départ des leçons. Nous voulons noter que contrairement à la méthode dite directe qui dépendait seulement sur les dialogues créés par le professeur, les dialogues dans cette nouvelle méthode étaient présentés dans diverses situations de communication.

### **3.3. Les qualités des Méthodes Directe et Structuro-Globale Audio-Visuelle**

a. Comme ces méthodes sont basées sur l'usage des matériels audio-visuels, elles sont faciles à utiliser par les professeurs car avec ces méthodes le professeur parlerait peu comme il aurait des matériels audio-visuels pour aider dans la démonstration de ces idées aux élèves.

b. La classe dans laquelle on utilise ces méthodes est intéressante et ceci encourage les élèves à assister au cours.

c. Comme ces méthodes sont basées sur l'usage des matériels audio-visuels à travers lesquels une langue étrangère est enseignée en utilisant cette langue en question, elles développent des bons parleurs de cette langue étrangère.



- d. Elles mettent l'accent sur la conversation entre le professeur et les élèves, ce qui permet au professeur de corriger les fautes de prononciation de ses élèves.
- e. Comme ces méthodes mettent l'accent sur la production orale et les poèmes, les adhérents de ces méthodes s'expriment bien oralement.
- f. Ces méthodes ne sont pas rigides; elles sont situationnelles, pragmatiques et descriptives.

#### **3.4. Les faiblesses des Méthodes Directe et Structuro- Globale Audio-Visuelle**

- a. Comme les méthodes sont basées sur l'usage des matériels audio- visuels, elles sont chères à utiliser.
- b. On ne peut pas utiliser facilement ces méthodes dans les pays sous-développés, comme le Nigeria, où il y a la panne d'électricité dans la plupart de temps et là où il n'y a pas d'électricité dans quelques villages.
- c. Il y a des cours, comme la littérature, qui rend l'usage de cette difficile à utiliser.
- d. Les élèves, dans ces méthodes, apprennent à parler couramment, certes, mais ils sont faibles au domaine de la maîtrise des règles de la grammaire et de l'orthographe.
- e. Et tout comme la méthode traditionnelle, la méthode directe ainsi que la méthode *structuro-globale audio-visuelle* seraient aussi rejetées quelques années plus tard comme on les a condamnées d'être trop scientifique à cause de leurs approches qui préconisaient la programmation des phases d'apprentissage et l'acquisition de la langue à partir des modèles que l'apprenant devait reproduire d'une manière mécanique ; elles produisent des élèves qui dépendent de la mémorisation des textes ou des conversation déjà préparés par le professeur.

f. Ces méthodes ont été aussi critiquées pour leur progression très rigide, leur concentration sur la langue, sans tenir compte des besoins et de la motivation des apprenants.

### **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. Que veut dire SGAV ?
2. Pendant quelle période est née la méthode SGAV ?

Réponses possibles :

1. Méthode Structuro-Globale Audio Visuelle (S.G.A.V).
2. Dans les années 50.

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, the focus has been on the direct and audio visual methods. At this point, we believe that you are now conversant with these aspects of French methodology.

### **5.0. SUMMARY**

This unit has enhanced your knowledge of the direct and audio visual French methods, and how they have been evolving. This would have improved your understanding of French methodology.

### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. 1. Qu'entendez-vous par la période de la méthode directe ?
2. Quels sont les avantages et les désavantages des méthodes directes et structuro-globale audio-visuelle ?
3. Qu'est-ce que la méthode audio-visuelle ?

## 7.0. REFERENCES/FURTHER READING

Pierre Martinez, (2017), *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, (8<sup>e</sup> éd. actualisée), Collection *Que Sais-je ?* n° 3199 (ISBN 978-2-13-063224-5)

Cuq, Jean-Pierre, (2016), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), Clé International, (ISBN 978-2-09-033972-7)

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)

Coste, D.; Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique Des langues*. Paris: Hachette.

Galisson, R. (1980). *Lignes de forces du renouveau actuel en didactique des langues étrangères. Remembrement de la pensée méthodologique*. Paris: Cle International.

## UNIT 3

### L'APPROCHE COMMUNICATIVE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. L'approche communicative
  - 3.1. L'origine de L'approche communicative
  - 3.2. Les détails de l'approche communicative
  - 3.3. L'influence de Chomsky sur l'approche communicative
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit will introduce you to the Origin of the Communicative Approach in Teaching and Learning French as a foreign language. It will also teach how to use the communicative approach in teaching and learning French. Knowledge gained from this unit will facilitate your deep understanding of how to use this method in teaching and learning French. This is a vital aspect of French methods.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

By the end of this unit, you should be able to:

- a) Trace the origin of the communicative approach in teaching and learning French as a foreign language.
- b) Identify the benefits of the communicative approach.
- c) State how to use this method in teaching and learning French.

### **3.0. L'APPROCHE COMMUNICATIVE**

L'approche communicative est l'une des méthodes d'enseignement du français mises en place pour faciliter particulièrement l'apprentissage des chez les apprenants. C'est une approche qui est née grâce aux faiblesses des approches précédentes en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage du français comme langue étrangère. Nous allons tracer l'origine de cette approche ensuite, nous examinerons les avantages qu'on peut tirer de l'approche.

#### **3.1. L'origine de l'approche communicative**

L'approche communicative ne va pas de soi. C'est parce que les méthodes précédentes ont des défaillances et des lacunes qu'il fallait combler que cette approche a vu le jour. C'est également dans le but de corriger des diverses erreurs de méthodes précédentes en tenant compte, en particulier, des besoins et la motivation des apprenants dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère que les didacticiens sont venus cette fois-ci avec une nouvelle méthode, l'approche communicative.

#### **3.2. Les détails de l'approche communicative**

L'approche communicative a été expliquée et définie par plusieurs personnes. Ce sont des pédagogues, des didacticiens et des praticiens du métier d'enseignement. C'est une approche qui porte plusieurs connotations en ce qui concerne le sens. Quelques soient les connotations, il faut noter qu'il y a toujours un point de convergence pour ce qui est du sens de cette approche.

Selon Nadine Bailly et Michael Cohen (2005), l'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.

C'est une approche qui s'oppose aux visions précédentes s'attardant davantage sur la forme et la structure des langues que sur le contexte.

Elle est une méthode d'enseignement ayant pour objectif d'aider l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère.

Elle est l'une des nouvelles méthodes qui entrent dans le cadre de ce qui est désormais appelé la marche vers un renouveau en didactique des langues. (Cf. Galisson, 1980).

Elle préconise que les étudiants apprennent une langue en immersion totale avec des exercices plus souples et plus adaptables à la réalité quotidienne.

Comme étant révolutionnaire, la méthode communicative s'inspire de la manière dont un enfant acquiert sa propre langue maternelle, sans y penser, sans apprendre par cœur ni mots ni règles de grammaire, sans faire d'exercices.

Dans cette approche, il s'agit de mettre l'apprenant, dès le début, dans des situations de communication en langue étrangère, de lui faire acquérir du lexique et de manière évolutive, par rapport à ses besoins d'expression, ses stratégies de communication (Cf. Guillaume 2007).

### **3.3. L'influence de Chomsky sur l'approche communicative**

Pour situer cette méthode dans la chronologie des méthodologies des langues étrangères, Bernard (1991 : 6), estime qu'elle s'est développée à partir de 1975. Selon lui, on peut la considérer comme une méthode d'enseignement ayant pour objectif d'aider l'apprenant à communiquer dans la langue étrangère. Quant à Bailly et Cohen (2005), ils ont précisé la raison pour laquelle la méthode communicative était créée. Ils ont affirmé que :

*.... c'est en 1975 que ses traits caractéristiques se dessinent réellement lorsque le Conseil de l'Europe définit le « ThresholdLevel » (Niveau Seuil) pour l'Anglais qui servira de modèle pour toutes les autres langues. Inspiré des préoccupations militaires des Etats Unis de l'après-guerres cherchant à communiquer de manière efficace dans les pays où ils débarquaient, le Niveau Seuil du Conseil de l'Europe fait un inventaire des compétences linguistiques à atteindre pour pouvoir être rapidement opérationnel dans un pays étranger. Pour la première fois, la langue est découpée, non plus en structures grammaticales, mais en une liste de notions et de fonctions définies selon des besoins minimaux. (cf. Bailly et Cohen (2005)).*

Comme ils sont d'accord que les *traits caractéristiques* de cette méthode *se dessinent réellement en 1975*, ils insistent aussi que cette méthode avait commencé même à partir des années cinquante ou soixante lorsque Noam Chomsky était venu avec sa théorie linguistique révolutionnaire, au nom de la Grammaire transformationnelle ou générative. Selon eux l'évolution des grandes théories linguistiques ne peut être analysée sans aborder les différents "conflits" entre les mouvements successifs de la recherche dans ce domaine. Ainsi l'origine de l'Approche communicative peut être placée dans ce contexte de grands débats scientifiques. Les prémices de l'Approche communicative remontent aux travaux de Noam Chomsky qui révolutionna le monde de la linguistique. A l'heure où les théories structuralistes étaient en plein essor, postulant que chaque langue constitue un système de structures complexes imbriquées les unes dans les autres (travaux de Saussure et Skinner), Chomsky intervient et contredit ces approches traditionnelles en introduisant le concept de « Language Acquisition Device » (littéralement traduit par « dispositif d'acquisition du langage ». Selon Chomsky, tout être humain possède une capacité innée à décrypter et à comprendre un code

langagier grâce à une fonction intellectuelle spécifique. Cette théorie est basée sur l'observation des enfants qui maîtrisent leur langue maternelle en moins de quatre ans sans apprentissage formel. Ainsi, pour Chomsky, il n'y a pas plusieurs systèmes distincts mais une seule et unique grammaire universelle.

Comme s'ils s'en doutent, en pensant que les critiques n'accepteraient guère cette position historique de l'approche communicative, ils sont proposés plus d'information pour justifier leur position en affirmant que :

*des concepts chomskyens découlent les prémices des théories constructivistes et des approches cognitivistes de l'apprentissage des langues. C'est l'ensemble des théories constructivistes et des approches cognitivistes qui ont introduit le concept d'inter-langue qui est basée sur l'observation de l'évolution du langage de l'enfant depuis sa naissance jusqu'à sa maîtrise parfaite de la parole. Selon Chomsky (et les psychologues), l'enfant construit progressivement son propre langage en partant d'une phase de sur-généralisation des règles syntaxiques et en aboutissant petit à petit à une maîtrise ajustée de la parole. Ainsi ces nouvelles observations amènent à penser qu'il en va de même pour tout apprenant d'une langue étrangère qui, pour favoriser son apprentissage, doit construire progressivement son propre langage interne et évoluer naturellement en communiquant. (cf. Bailly et Cohen (2005).*

On peut voir donc que tous les protagonistes de l'Approche communicative sont d'accord que cette méthode met l'accent surtout sur la communication entre le professeur et les élèves comme entre un groupe d'élèves ou un élève aux autres. En mettant l'accent sur l'acquisition d'une compétence de communication, l'approche communicative met en relief la dimension sociale et pragmatique de la



langue. Nous voulons signaler ici que le processus d'enseignement ou d'apprentissage d'une langue étrangère à travers l'Approche communicative vise à développer chez l'apprenant, non seulement la compétence linguistique, mais aussi la compétence socioculturelle.

### **3.4. SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. Que veut dire l'approche communicative ?
2. Pourquoi est-elle née l'approche communicative ?

Réponses possibles :

1. L'approche communicative est un terme de la didactique des langues correspondant à une vision de l'apprentissage basée sur le sens et le contexte de l'énoncé dans une situation de communication.
2. L'approche communicative est née dans le but de faciliter l'apprentissage du français.

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned about the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. You have learnt how the approach originated as well as its details. By now, we believe that you could trace the origin of this approach, identify its benefits as well as adapt mention how it could be adapted to the teaching and learning of French as a foreign language.

### **5.0. SUMMARY**

This unit has examined the definition and origin of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. You have learnt how this method of teaching and learning of French developed. Obviously, your knowledge of French methods has now been enriched through the detailed explanation on this communicative approach.

## 6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT

1. Qu'est-ce que l'approche communicative ?
2. Expliquez les influences du grammairien Noam Chomsky sur l'approche communicative et sur l'enseignement d'une langue étrangère en l'occurrence le français.

## 7.0. REFERENCES/FURTHER READING

Coste, D. & Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de la didactique des langues*. Paris: Hachette.

Guillaume (2007). *Splendeur et misère de la méthode communicative profs/étudiants*, <http://chines.over-blog.com/article-13497956-6.html#anchor>.

Savignon, S.J. (1990). *Les recherches en didactique des langues étrangères et l'approche communicative*. *ELA*, N° 77.

Widdowson, H. G. (1996). *Une approche communicative de l'enseignement Des langues*. Didier.

Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.

## UNIT 4

### AVANTAGES ET APPLICATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Avantages et application de l'approche communicative
  - 3.1. Application de l'approche communicative
  - 3.2. Avantages de l'approche communicative
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit stresses the importance of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. It highlights the advantages of this method in teaching and learning French. The unit equally points out how this method could be used in teaching French at any level. It is important to note that this approach to teaching of French is crucial for the success of any teacher. This is the more reason the unit lays more emphasis on how to use it and why it is very important French teaching method.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

By the end of this unit, you should be able to:

- a) Explain the importance of the communicative approach in teaching and learning French as a foreign language.
- b) Mention the advantages of this method in teaching and learning of French.

- c) Discuss how to use it in teaching and learning French.
- d) Make a practical adaptation of this approach in a classroom situation.

### **3.0. AVANTAGES ET APPLICATION DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE**

In this part, we are going to see the advantages of the communicative approach to teaching of French in a classroom situation. We shall also explain how this approach can be used in the classroom to facilitate teaching and learning of French.

#### **3.1. Les avantages de l'approche communicative**

L'approche communicative est l'une des méthodes d'enseignement qui contribuent à faciliter l'enseignement et l'apprentissage d'une langue en l'occurrence le français. Il est important à préciser que cette approche s'annonce plus simple et plus propice que les approches/méthodes précédentes. Nous énumérons les avantages de l'approche communicative dans l'ordre que voici :

- a. *La concentration sur l'apprenant* : Dans la méthode de l'Approche Communicative, toutes les activités communicatives de la classe sont centrées sur l'apprenant. Le professeur dans cette classe n'est plus « le maître » qui détient le savoir et qui n'autorise les interventions des « élèves » que lorsqu'ils sont interrogés. Il devient un chef d'orchestre, limitant ses prises de parole et encourageant une participation orale spontanée.

Remarque sur cette partie :

« L'élève » quand à lui, change également de statut: il se transforme en « apprenant » prenant en charge son propre apprentissage de manière autonome. En d'autres termes, le cours de langue vivante n'est plus centré sur le professeur

mais sur l'apprenant. Le professeur dans cette approche se transforme en « enseignant » et n'est donc que le facilitateur ou plutôt l'animateur qui guide les apprenant à se bien découvrir. Le rôle de l'enseignant est ainsi redéfini, puisque ce dernier est à la fois, ou au choix, animateur, coordinateur et conseiller plutôt que maître. Dans la classe de l'Approche Communicative, l'apprenant est placé au cœur même du processus d'apprentissage ou d'enseignement: l'apprenant constitue le point focal de toute l'activité de l'enseignant comme l'élaboration du programme d'étude, la préparation du cours, l'enseignement et même l'évaluation.

- b. *Travail sur le discours communicatif*: Avec l'approche communicative, l'enseignant amène l'apprenant à se rapprocher de la réalité de communication à travers des dialogues puisés de l'usage courant et quotidien de la langue, des jeux de rôles, contes et histoire, drames et dramatisation et des activités variées de simulation autour des thèmes sociaux.

Remarques sur cette partie :

Si les méthodes audio- orales et audio-visuelles des années 60-70 offraient l'apport de nouvelles technologies en cours de langues, elles puisaient encore beaucoup dans des approches structuralistes traditionnelles. Le béhaviorisme consistait à introduire des structures toutes faites qu'il fallait répéter puis consolider grâce à un processus de stimulus de l'enseignant et de réponse de l'apprenant. Des exercices structuraux appelés « drills », servaient des éléments appris par une pratique intensive sur un point de grammaire précise. L'approche communicative prend une distance et s'annonce plus simple dans sa présentation.

- c. *La considération des intérêts et de la motivation des apprenants* : C'est seulement dans la méthode de l'approche communicative que l'enseignant vise d'abord à satisfaire aux besoins d'apprentissage des apprenants.

L'enseignant qui utilise cette méthode considère, dans sa planification et dans sa démarche pédagogique, des objectifs d'apprentissage que se sont fixés ses apprenants. Avec cette considération des intérêts des apprenants dans le but de les bien motiver, la progression dans un cours communicatif n'est pas rigide mais souple avec une attention particulière portée à l'apprentissage par rapport à l'enseignement.

- d. *La participation de l'apprenant dans le processus d'enseignement ou d'apprentissage* : Contrairement à la méthode traditionnelle qui considère l'apprenant comme un vase à remplir par l'enseignant, l'approche communicative estime qu'une certaine liberté doit être donnée à l'apprenant afin qu'il puisse se développer à son rythme et selon ses capacités intellectuelles. Ainsi, la participation de l'apprenant est-elle encouragée à travers les jeux de rôles, contes et histoire, drames et dramatisation et des activités variées de simulation. Selon Bailly et Cohen (2005), dans l'approche communicative, il ne s'agit plus de s'attarder sur des structures grammaticales à apprendre par cœur, mais avant tout sur le sens de la communication.

Remarques sur cette partie :

Dans cette approche, une question posée par l'enseignant ne donnera pas lieu à une seule et unique réponse contenant une structure syntaxique précise, mais laissera la liberté à l'apprenant de choisir parmi une quantité de réponses possibles selon le message qu'il désire faire passer. Ainsi le cours de langues n'est plus un cours magistral où seul l'enseignant détient le savoir et la bonne réponse. Il devient une séance interactive où le contexte de la communication est mis en valeur.

e. *L'emploi des documents authentiques pendant l'enseignement* : C'est seulement avec l'approche communicative que la priorité est donnée à l'utilisation des documents authentiques dans l'enseignement des langues étrangères. Selon Galisson et Coste (1976:56), le document authentique est tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de la langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle. Selon Coste (1981:35), l'avantage des documents authentiques en classe de langues étrangères réside dans le fait qu'ils permettent de présenter des échantillons de la réalité sociale dans la classe de langue. Ainsi, l'emploi des documents authentiques permet d'aborder facilement les divers aspects (linguistique, social et culturel) de la langue enseignée en classe : les supports étudiés, dans l'approche communicative, ne sont plus créés artificiellement pour la classe avec le nombre exact de structures à assimiler mais ils sont choisis parmi une source vaste de documents authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio, clips vidéos, etc.).

### **3.2. L'adaptation de l'approche communicative en classe**

Si on compare l'Approche Communicative aux méthodes d'enseignement précédentes, on peut noter que ses emplois ont des avantages suivants sur les autres méthodes.

#### **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. Quel est le changement apporté à « l'élève » dans l'approche communicative ?
2. Quelle est la transformation apportée au « professeur » dans l'approche communicative ?

3. Quel est le statut accordé à l'apprenant dans la méthode traditionnelle et celle communicative ?

Réponses possibles :

1. « élève » devient « apprenant ».
2. « professeur » se transforme en « enseignant, animateur, facilitateur ».
3. La méthode traditionnelle considère l'apprenant comme un vase à remplir par l'enseignant alors que l'approche communicative estime qu'une certaine liberté doit être donnée à l'apprenant.

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned the importance of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. You have also learned the methodology of teaching French through the use of the communicative approach. Similarly, you have been taught how to use this method in teaching and learning of French. You will also recall that we enumerated some benefits of this simple but useful approach to the teaching and learning of French.

#### **5.0. SUMMARY**

You should, by now, be familiar with the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. We have traced the different phases of the development of this method. We also highlighted some of its advantages as well as how to use the method in class. At this point, we hope that your knowledge of the communicative approach in teaching and learning of French has widened and that your scope on French methodology has become broader.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Quels sont les avantages de l'approche communicative à l'enseignement/apprentissage du français ?



2. Faites une adaptation de l'approche communicative en classe.
3. Quel est le rôle de l'enseignant dans l'approche communicative ?

## **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Coste, D.; Galisson, R. (1976). *Dictionnaire de didactique Des langues*. Paris: Hachette.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)

Sigrosson, Eyjolfur Mar et NyiGarour Simi, (2012) « La didactique des langues étrangères où l'accent est mis sur le français comme langue étrangère (FLE) » Disponible sur [http://www.hi.is/~ems/champsdufle\\_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm](http://www.hi.is/~ems/champsdufle_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm).

Besse, Henri, (2013), *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*, Paris : Clé International.

Hassani Zohra (2013). « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». in *Insaniyat*, n° 60-61, p. 11-27.

Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.

## UNIT 5

### LES LIMITES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Les limites de l'approche communicative
- 3.1. Les limites de l'approche communicative
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit will discuss the weakness of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. In this unit, we will also highlight how the incompetence of some teachers of French has been unhelpful to the cause and use of the communicative approach. You will note that this approach in itself is good and beneficial to the teaching and learning of French but the limitation in its use is as a result of some French teachers who are either not properly trained to teach or who are not adequately motivated to teach French.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

By the end of this unit, you should be able to:

- a) Identify the weaknesses of the communicative approach in teaching and learning French as a foreign language.
- b) Seek ways of improving on the limitations of this approach.

### **3.0. LES LIMITES DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE**

L'approche communicative, comme nous l'avons précisé plus haut, est une méthode plus simple et plus propice que les méthodes précédentes. C'est une approche qui facilite l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères en l'occurrence le français. Il faut noter que cette approche a aussi des limites. Nous ne pouvons pas définir ces limites comme des problèmes car l'approche est riche et bonne en elle. Par contre, l'emploi ou l'adaptation de l'approche pourrait parfois provoquer des problèmes. C'est au niveau de son adaptation que nous remarquons des limites.

#### **3.1. Les limites de l'approche communicative**

L'approche communicative est une méthode qui facilite l'enseignement du français surtout dans un milieu anglophone. Chez les apprenants, cette approche est propice car elle leur permet de bien apprendre. Comme nous avons bien noté ces avantages venant de l'emploi de l'approche communicative aux élèves comme aux professeurs, nous voulons signaler que cette méthode n'existe pas sans problèmes. Ces problèmes viennent principalement des abus de cette méthode par des professeurs qui ne comprennent bien, qui ne planifient bien ou qui n'ont pas bien maîtrisé l'opération de cette méthode. Il y a aussi des problèmes extralinguistiques qui se développent à cause de l'environnement atroce (soit politique, soit économique soit social) des apprenants. C'est cet environnement qui influencerait les enseignants d'abuser, soit consciemment, soit inconsciemment, la méthode communicative. Nous allons énumérer d'autres limites de l'approche pour démontrer comment cette méthode pourrait connaître des retards ou plutôt des échecs.

- 1. La méthode sembleêtre théorique et rigide :** Cette méthode est très belle, certes, mais elle est aussi très théorique. On voit bien que les pédagogues qui en sont à l'origine étaient des progressistes des années

soixante, soixante-dix, qu'ils étaient des philosophes, des idéalistes, des gens sympas qui voyaient l'apprentissage (et l'enseignement) comme quelque chose de chaleureux, d'humain, quelque chose de vivant qui croît naturellement, loin de la tyrannie d'un professeur autoritaire. Par conséquent, quand on applique cette méthode, l'enseignant ne doit jamais dire le moindre mot dans une autre langue que la « langue cible » - le français en l'occurrence. Il ne faut jamais donner d'explication non plus, mais suggérer, faire comprendre, entrer en empathie avec l'« apprenant » pour qu'il développe son « savoir-faire » plutôt qu'il étende son « savoir », (le savoir étant vu, par ces pédagogues rousseauistes et anarchisants, comme une masse de connaissance, statique, improductif, et sans doute même propice au développement du fascisme.) L'enseignant doit donc parler français et impliquer à chaque instant les apprenants dans des processus d'échanges, d'acquisition et de production de sens ; il s'agite beaucoup, il fait des grimaces, des gestes, des dessins, il montre des images, des choses, il déploie une énergie sans borne pour arriver à faire comprendre : « hier, j'ai pris le train », sans rien traduire. Les étudiants doivent tout comprendre sans dictionnaire, afin qu'ils prennent l'habitude de réfléchir, de deviner, d'induire, comme on le fait dans la vraie vie.

- 2. Statut facultatif de l'erreur:** D'Après Bailly et Cohen (2005), avec la définition du Niveau Seuil du conseil de l'Europe, les objectifs pour les apprenants de langues étrangères ont changé considérablement. Le mythe du bilinguisme parfait est remis en question. Il ne s'agit plus de maîtriser parfaitement la langue cible avec un accent irréprochable mais avant tout d'être opérationnel grâce à un bagage suffisant pour pouvoir communiquer dans un pays étranger. Ainsi le statut de l'erreur a évolué vers une plus grande tolérance. On privilégiera la transmission et la

compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication au détriment d'une maîtrise parfaite des structures grammaticales et du lexique.

3. **L'incapacité de la plupart des professeurs de bien comprendre la théorie et l'opération de cette approche :** La plupart des professeurs ne savent pas appliquer et parlent français sans avoir ni la connaissance ni l'intuition de l'évolution de la langue, et sans avoir l'attitude créatrice qui va avec cette approche. Nous devons noter que l'approche communicative ne serait pas une approche si facile à mettre en place lorsqu'on n'est pas suffisamment formé, tant au niveau linguistique que pédagogique. De nombreux enseignants sont réellement incapables de mettre en place ce type d'enseignement et cela malgré les discours qu'ils veulent bien tenir. En effet, un enseignement communicatif digne de ce nom implique pour l'enseignant une formation méthodologique à la pratique de techniques utilisables en classe, ainsi que la connaissance poussée de différents outils pédagogiques (méthodes, matériaux complémentaires) et surtout la capacité d'utiliser et d'adapter des documents authentiques.
  
4. **Le refus indirect de la plupart des étudiants de bien vouloir abandonner des méthodes anciennes:** La plupart des étudiants ne sont pas adaptés à cette méthode, ils ne la comprennent pas (et d'ailleurs on ne la leur explique qu'une fois, au début des cours, alors qu'il faudrait constamment leur expliquer pourquoi on fait les choses ainsi plutôt qu'autrement), ils passent leur temps à traduire les mots nouveaux à l'aide de leurs dictionnaires, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas (et ne veulent pas) entrer dans l'ambiance de communication qu'on voudrait

créer pour eux. D'un autre côté, parfois les élèves croient sincèrement que les méthodes occidentales sont moins efficaces que les vieilles habitudes de répétition, de grammaire et de traduction décérébrée, dans des cours donnés en langue maternelle ou officielle, sans plaisir de la langue et sans communication.

5. **L'incapacité de l'approche communicative de bien faciliter l'apprentissage de la littérature et de la grammaire théorique dans leur propre forme:** Cette approche n'arrive pas à bien enseigner la littérature telle que les romans, le théâtre et la poésie, dans leur propre forme. La langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire. En effet, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire, selon Bailly et Cohen (2005), était devenue quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. Lorsque les professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaires hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant.
  
6. **Problème de l'anxiété langagière:** D'après Simons et Decoo (2007), Un enseignement communicatif demande à l'apprenant de communiquer et de vouloir communiquer tous les temps en utilisant la langue cible, une langue étrangère à apprendre. Les directives l'y incitent: répondre à des questions, participer à des jeux de rôles, exécuter des tâches orales. La plupart des méthodes partent du principe que le simple fait d'engager ainsi l'apprenant conduit à la confiance en

soi et au progrès langagier. Le problème est toutefois que, pour une partie des apprenants, ce sont précisément ces consignes qui engendrent ou aggravent une anxiété fondamentale. Nous devons noter que parmi ces apprenants rares sont ceux qui, en visite à l'étranger, dans un magasin ou un restaurant, n'éprouvent pas au moins un malaise, voire cet embarras de ne pas comprendre ou de ne pas être compris. Il faut noter que des tâches communicatives comme un jeu de rôle ou un débat sont, pour un grand nombre de personnes, déjà stressantes dans la langue maternelle. Ces tâches le seront encore bien davantage dans une autre langue. En plus, on n'oubliera pas que l'approche communicative a été conçue, en premier lieu, pour des petits groupes d'adultes motivés et de niveau universitaire (Savignon, 1990). Si même ceux-ci peuvent souffrir d'anxiété langagière, le phénomène est fréquent parmi des adolescents soumis à un cours du français dans une grande classe ou plutôt dans une classe à effectif pléthorique. Un des abus très importants de la méthode communicative c'est la menace qui découle des limites langagières. L'apprenant est sans cesse confronté avec ce qu'il ne sait pas encore, tant dans la compréhension que dans la production. Aussitôt que l'on sort du connu, l'apprenant ressent l'écart entre les facultés d'expression de sa langue maternelle et celles de la langue étrangère. Notons aussi que le degré de difficulté des tâches ne suit pas toujours le progrès langagier : prématurément, la plupart des manuels du FLE n'hésitent pas à demander des réactions personnelles à des textes, ou la participation à de petits exposés ou débats – activités qui dépassent souvent les capacités des apprenants. Ces limites langagières ne valent pas seulement pour les compétences productives. La lisibilité de textes authentiques peut se situer au niveau de frustration. Il en va de même pour l'anxiété d'écouter, provoquée par des messages trop compliqués ou prononcés trop rapidement.

## **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. L'approche communicative a des faiblesses. Vrai ou Faux ?
2. Mentionnez deux risques/faiblesses de l'approche communicative.

Réponses possible :

1. Vrai
2. (i) la méthode semble être théorique et rigide.  
(ii) le statut facultatif de l'erreur.  
(iii) le problème de l'anxiété langagière.  
(iv) etc.

## **4.0. CONCLUSION**

In this unit, we have discussed the weaknesses of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. We also highlighted how this has not been helped by the incompetence of some teachers of French. Now, we assume you can discuss the weaknesses, the misuse of this approach. We equally believe that you can identify ways and various suggestions on how to make communicative approach better as a method in teaching and learning French.

## **5.0. SUMMARY**

This unit has taught you the weaknesses of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language. It has also drawn your attention to how the incompetence of some teachers of French has led to its abuse. We are hopeful that your knowledge of French methods should have been enriched through the detailed explanation on the communicative approach presented in this unit.



## **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Expliquer comment les limites de l'approche communicative peuvent affecter l'enseignement/apprentissage du français.
2. Peut-on bien enseigner sans se servir de l'approche communicative en classe ? Justifiez votre position.

## **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Berard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris: CLE International.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)

Sigrosson, Eyjolfur Mar et NyiGarour Simi, (2012) « La didactique des langues étrangères où l'accent est mis sur le français comme langue étrangère (FLE) » Disponible sur [http://www.hi.is/~ems/champsdufle\\_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm](http://www.hi.is/~ems/champsdufle_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm).

Besse, Henri, (2013), *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*, Paris : CLE International.

Hassani Zohra (2013). « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». in *Insaniyat*, n° 60-61, p. 11-27.

Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.

## UNIT 6

### LES ABUS DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Les abus de l'approche communicative
  - 3.1. Les exemples des abus de l'approche communicative
  - 3.2. Quelques suggestions pour résoudre les problèmes de l'abus de l'approche communicative
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### **2.0. INTRODUCTION**

This unit will focus on the misuse of the communicative approach in teaching and learning of French by some teachers of French. The unit will explain that this approach is being abused by those considered to be incompetent in teaching of French. This unit will further discuss suggestions on how to improve the use of the communicative approach.

#### **1.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

By the end of this unit, you should be able to:

- a) Discuss how the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language is being misused.
- b) Outline suggestions on how to improve on the use of this method in teaching and learning French.

### **3.1. Les exemples des abus de l'approche communicative**

Dans l'unité précédente, nous avons examiné les limites de l'approche communicative. Ces limites sont une sorte de perturbation pour un enseignement/apprentissage propice en classe du français. Dans le même ordre d'idées, il y a les abus de cette approche. Ces abus freinent également un enseignement/apprentissage propice en classe. Dans la première partie de cette unité, nous allons examiner ces abus et dans la dernière partie, nous allons proposer quelques suggestions pour éviter ces abus. Commençons avec les abus.

#### **1. L'incapacité de la plupart des enseignants de comprendre la théorie et l'opération de cette approche :**

La plupart des professeurs ne savent pas appliquer et parlent français sans avoir ni la connaissance ni l'intuition de l'évolution de la langue, et sans avoir l'attitude créatrice qui va avec cette approche. Nous devons noter que l'approche communicative ne serait pas une approche si facile à mettre en place lorsqu'on n'est pas suffisamment formé, tant au niveau linguistique que pédagogique. De nombreux enseignants sont réellement incapables de mettre en place ce type d'enseignement et cela malgré les discours qu'ils veulent bien tenir. En effet, un enseignement communicatif digne de ce nom implique pour l'enseignant une formation méthodologique à la pratique de techniques utilisables en classe, ainsi que la connaissance poussée de différents outils pédagogiques (méthodes, matériaux complémentaires) et surtout la capacité d'utiliser et d'adapter des documents authentiques.

2. **Le refus indirect de la plupart des étudiants de bien vouloir abandonner des méthodes anciennes:** La plupart des étudiants ne sont pas adaptés à cette méthode, ils ne la comprennent pas (et d'ailleurs on ne la leur explique qu'une fois, au début des cours, alors qu'il faudrait constamment leur expliquer pourquoi on fait les choses ainsi plutôt qu'autrement), ils passent leur temps à traduire les mots nouveaux à l'aide de leurs dictionnaires, ce qui fait qu'ils ne peuvent pas (et ne veulent pas) entrer dans l'ambiance de communication qu'on voudrait créer pour eux. D'un autre côté, parfois les élèves croient sincèrement que les méthodes occidentales sont moins efficaces que les vieilles habitudes de répétition, de grammaire et de traduction décérébrée, dans des cours donnés en langue maternelle ou officielle, sans plaisir de la langue et sans communication.
  
3. **L'incapacité de la plupart des professeurs d'adapter cette nouvelle approche communicative de bien faciliter l'apprentissage de la littérature et de la grammaire théorique dans leur propre forme:** La plupart des professeurs, qui se sont déjà habitués aux méthodes anciennes n'arrivent pas à bien adapter la nouvelle approche communicative pour enseigner la littérature telle que les romans, le théâtre et la poésie, dans leur propre forme. Ils sont d'avis que la langue orale était tellement prédominante qu'elle occupait toute la place du cours de langue, au détriment de l'écrit et de la grammaire. Selon Bailly et Cohen (2005), chez ces professeurs, à force de vouloir tout étudier en contexte en évitant les règles explicites, la grammaire, deviendrait quasiment inexistante ou étudiée brièvement et de manière superficielle. Les abus de la nouvelle approche communicative entre en jeu lorsque ces professeurs se rendaient à l'évidence que leurs apprenants nécessitaient tout de même un minimum de bagage théorique, ils retombaient finalement dans des cours de grammaires

hors contexte, ressemblant fortement aux anciennes méthodes qu'ils redoutaient tant.

4. **Comment les enseignants qui sont faibles en linguistique considèrent la méthode d'être très théorique et rigide:** Cette méthode que nous considérons très belle et adéquate pour l'apprentissage de la langue française de tous les niveaux et dans toutes les Nations, est aussi présentée comme très théorique. Les protagonistes de cette idée sont des professeurs qui sont faibles en linguistiques (même les littérateurs traditionalistes) et ceux qui sont des grammairiens traditionnalistes ; ils refusent donc de changer leurs idées et leur position pédagogique conformément au développement théorique didactique. Bien que les pédagogues qui en sont à l'origine de l'approche communicative soient des progressistes des années soixante, soixante-dix ; qu'ils étaient des philosophes, des idéalistes, des gens sympas ; qui voyaient l'apprentissage (et l'enseignement) comme quelque chose de chaleureux, d'humain, quelque chose de vivant ; qui croît naturellement, loin de la tyrannie d'un professeur autoritaire, les traditionalistes ne voient guère dans leur tentation que la pensée rigide et théorique des idéalistes. D'après eux, quand on applique cette méthode, l'enseignant ne doit jamais dire le moindre mot dans une autre langue que la « langue cible » - le français en l'occurrence. Ils sont d'avis qu'on ne doit jamais donner d'explication non plus dans une autre langue que la langue française. Or ils ont oublié que cette approche nous permet de suggérer, faire comprendre, entrer en empathie avec l'« apprenant » pour qu'il développe son « savoir-faire » plutôt qu'il étende son « savoir ». En suivant cette démarche de développer le « savoir-faire » chez les apprenants, l'enseignant parlera français et impliquera à chaque instant les apprenants dans des processus d'échanges, d'acquisition et de production de sens ; il ferait des gestes, des dessins ; il montrerait des images, des choses, il

déploierait moins d'énergie pour arriver à faire comprendre. Et les étudiants arrivent à tout comprendre sans l'usage de dictionnaire et ils prendraient l'habitude de réfléchir, de deviner, d'induire, comme on le fait dans la vraie vie.

### **3.2. Quelques suggestions pour résoudre les problèmes de faiblesse et de l'abus de l'approche communicative**

Dans le but de résoudre les problèmes provoqués par l'abus de l'approche communicative, il y a certaines démarches très importantes à prendre. Ces démarches sont les suggestions qui pourraient amener l'enseignant désireux d'une réussite à éviter un abus quelconque. Voici quelques suggestions :

- a) Comme nous avons analysé l'évolution des méthodes pédagogiques différentes, l'origine de l'approche communicative ainsi que les emplois et les abus de cette méthode, une idée est complètement claire : qu'il n'y a pas de théorie ou idée qui est cent pourcent parfaite sans aucun défaut. Ce qui implique les faiblesses, les contraintes et défauts des théories ou des idées jugées parfaites c'est la nature dynamique du monde et de l'homme. Dès que le monde, la vie et l'homme changent, toutes les idées théoriques qui se fondent principalement sur ces trois changeraient aussi. Qu'est-ce que nous allons conseiller comme suggestions ou solutions à ces faiblesses de l'approche communicative ? Nous voulons prier les pédagogues de revoir cette méthode en la considérant avec des autres méthodes précédentes dans le but de reformer et corriger les défauts que les chercheurs et utilisateurs de cette approche signifient et notent de temps en temps.
  
- b) Nous ne condamnons pas cette méthode d'être mauvaise ou faible, certes ; nous ne suggérons même non plus le changement ou le

remplacement complet de cette méthode. Notre opinion est de provoquer des idées qui forceraient le regroupement des spécialistes et pédagogues, une fois encore, de jeter un coup d'œil sur cette méthode. Dans leurs séances, en repoussant sur leurs expériences et des enquêtes faites avant le colloque, ils trouveraient des réponses à ces problèmes. Leurs découvertes ou suggestions, après cette nouvelle enquête et colloque suggérés ci-dessus, doivent être disponibles aux professeurs (dans les universités et aux collèges d'éducation) ainsi qu'aux étudiants en formation pédagogique.

- b) Qu'est-ce que nous pouvons conseiller comme suggestions ou solutions à ces abus de l'approche communicative par les traditionalistes ? Nous voulons prier les pédagogues traditionalistes de bien vouloir apprendre les idées fondamentales de cette méthode. Il faut qu'ils étudient bien la méthode dans le but de bien saisir l'essentiel de l'approche. Certes, cette méthode est très théorique, or on ne peut pas nier le fait qu'en maîtrisant bien cette théorie, elle est plus facile que les autres méthodes pédagogiques précédentes. Elle est la seule méthode qui fait parler facilement l'apprenant depuis le début des méthodes d'enseignement.

### **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. L'approche communicative prête à des abus de la pratique de l'enseignement. Vrai ou Faux ?
2. Il n'est pas possible de détecter les abus de l'approche communicative au cours de l'enseignement/apprentissage. Vrai ou Faux ?

Réponses possibles :

1. Vrai.
2. Faux

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned how the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language has been abused by some incompetent teachers. We also listed suggestions on how to improve on the use of this method in teaching and learning French. At this point, you should be able to discuss the weaknesses, abuse and problems associated with this method. You should equally be able to foresee suggestions on how to make the communicative approach better in teaching and learning of French.

#### **5.0. SUMMARY**

This unit has taught you the use of the communicative approach in teaching and learning of French as a foreign language from the point of view of how to avoid its abuse and misuse. By now, you should be familiar with some of the suggestions made on how to make the communicative approach better in teaching and learning of French.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Quelles démarches peut-on entamer pour résoudre les problèmes de l'abus de l'approche communicative dans l'enseignement du français au Nigeria ?

#### **7.0. REFERENCES AND FURTHER READING**

Bailly, N. & Cohen, M. (2005). *L'approche communicative*,  
<http://flenet.rediris.es/tourdetoile/nbailly.mcohen.html>.

Berard, E. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*, Paris :CLE International.

Jean-Pierre, Cuq & Isabelle, Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)



- Sigrosson, Eyjolfur Mar & NyiGarour Simi, (2012) « La didactique des langues étrangères où l'accent est mis sur le français comme langue étrangère (FLE) » Disponible sur [http://www.hi.is/~ems/champsdufle\\_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm](http://www.hi.is/~ems/champsdufle_fils/Floframe.htm/AcetElefle.htm).
- Besse, Henri, (2013), *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*, Paris : CLE International.
- Hassani, Zohra (2013). « La réforme du système éducatif en Algérie : quels changements dans les pratiques des enseignants ? ». in *Insaniyat*, n° 60-61, p. 11-27.
- Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.

## UNIT 7

### L'APPROCHE ACTIONNELLE

#### CONTENT

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. L'Approche actionnelle
  - 3.1. L'origine de l'approche actionnelle
  - 3.2. Une nouvelle méthodologie d'enseignement du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)
  - 3.3. L'approche actionnelle et sa présentation
    - 3.3.1. Les tâches et les stratégies dans l'approche actionnelle
    - 3.3.2. Activités langagières et approche de l'enseignement des langues par compétences
  - 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### **2.0. INTRODUCTION**

This unit is titled « Approcheactionnelle ». In the unit, we will examine what this new approach is all about. You are going to learn about the European Council's effort at putting in place a new strategy of teaching and learning European languages of which French is among. The unit will equip you with necessary explanations on how the approach came about, its strategies as well as activities that could be put in place in the classroom using the new approach.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

At the end of this unit, you should be able to:

- a) Trace the origin of “approche actionnelle”,
- b) Define the approach
- c) Mention some of the class strategies enumerated by the approach.

## **3.0. L’APPROCHE ACTIONNELLE**

This approach came about through the effort of the European Council which put in place a common framework for languages in Europe. The approach is called “approche actionnelle”. In a clear language, it is called task-based approach to the teaching and learning of a language. Let us examine its origin.

### **3.1. L’origine de l’approche actionnelle**

Après l’approche communicative des années 80, nous sommes maintenant, depuis le milieu des années 90, dans une nouvelle approche pédagogique appelée « approche actionnelle ». Cette approche est issue de la création du Conseil de l’Europe qui a élaboré durant les années 1990 le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (paru en 2001).

Développé dans le but d’offrir une base pour une terminologie commune, définir des niveaux communs de compétences langagières et culturelles, établir des normes communes d’évaluation vers une meilleure reconnaissance des acquis et, créer une plus grande mobilité dans les apprentissages, le CECRL est doté de quelques principes directeurs tels :

- a. La promotion du plurilinguisme (différent du multilinguisme) car les langues sont en corrélation et interagissent.
- b. Le locuteur natif n’est plus un modèle.
- c. L’apprentissage des langues se fait tout au long de la vie.
- d. L’expérience et les apprentissages langagiers ne se limitent pas au contexte scolaire.

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

Avec cette approche, il y a une l'avènement d'une nouvelle « époque actionnelle » de la didactique relève d'une perspective historique sur les méthodologies d'enseignement des langues qui demeure tributaire d'un « paradigme des époques » : chacune serait caractérisée par une approche méthodologique particulière. Cela revient à opposer celles-ci comme autant de dispositifs « pleins » : les méthodologies, une fois repérées par une dénomination qui leur tient lieu de définition (méthodologies « grammaticales », méthodologies « structuralistes », « approche communicative ») sont disposées dans le temps, la dernière chassant la précédente, dans une sorte d'histoire notionnelle abstraite. Il semble cependant difficile d'appréhender la dynamique des méthodologies d'enseignement en dehors de leurs modes de sociaux culturels et intellectuels de constitution, de leurs modes effectifs de diffusion et des formes identifiées de leur influence sur les programmes de langues, les manuels et les pratiques d'enseignement. Cette forme de périodisation *a priori* invite à considérer avec prudence toute déclaration d'avènement d'une nouvelle ère.

### **3.2. Une nouvelle méthodologie d'enseignement du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)**

Bien des manuels récents de FLE, au moins dans leur préface ou leurs titres, se prévalent d'une « conformité » au CECRL, laquelle se traduirait essentiellement par l'adoption d'une *méthodologie actionnelle*. C'est négliger le fait que la perspective actionnelle concerne *l'ensemble du projet* concrétisé par le CECRL, c'est-à-dire l'organisation d'un modèle théorique caractérisant les

compétences/activités qui permettent à un usager de la langue d’agir (CECRL, chapitre 5) et les utilisations de la langue (CECRL, chapitre 4). Et c’est surtout ignorer ce qu’énonce fort clairement le CECRL lui-même : la perspective actionnelle n’est pas destinée à donner naissance à une méthodologie d’enseignement que le CECRL inviterait à adopter : « **Le Conseil de l’Europe a pour principe méthodologique fondamental** de considérer que les méthodes à mettre en œuvre pour l’apprentissage, l’enseignement et la recherche, sont celles que l’on considère comme les plus efficaces pour atteindre des objectifs convenus en fonction des apprenants concernés dans leur environnement social ». Il n’y a donc pas d’« enseignement selon le CECRL ».

### **3.3. L’approche actionnelle et sa présentation**

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

Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s’inscrivent elles-mêmes à l’intérieur d’actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l’action est le fait d’un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise (nt) stratégiquement les compétences dont il (s) dispose (nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l’ensemble des capacités que possède et met en œuvre l’acteur social.

L’usage d’une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux,

développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence à communiquer langagièrement. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

### 3.3.1. Les tâches et les stratégies dans l'approche actionnelle

Que veut souligner le CECRL en ouvrant sur la perspective actionnelle et en utilisant le terme *tâche* ? On relèvera, en premier lieu, que *tâche* est un terme générique, ce qui amène systématiquement le CECRL à distinguer des types de tâches : par exemple, dans le domaine éducationnel, « on peut utilement distinguer les tâches que l'apprenant est amené à réaliser ou pour lesquelles il est linguistiquement outillé en tant qu'utilisateur de la langue et celles dans lesquelles il est impliqué comme apprenant parce qu'elles font partie du processus d'apprentissage. En ce qui concerne les tâches ou activités en tant que moyen pour planifier et mener à bien l'enseignement et l'apprentissage, on peut donner [des informations] sur les types de tâches (simulations, jeux de rôles, interactions en classe), les finalités... » (CECRL p. 46-47). De plus, dans le CECRL, le terme *tâche*, en particulier dans la définition même qui lui est consacrée, est systématiquement associé à *activités* (d'interaction, de réception, de production...), c'est-à-dire à des formes de la communication verbale. Et il convient aussi de souligner la solidarité conceptuelle établie dans le CECRL entre *tâche*, *stratégie* et *texte*. Le CECRL définit donc la *tâche* comme la mise en œuvre stratégique de compétences données, au moyen d'actions spécifiques tendues vers un but et un produit, sachant que les tâches peuvent être langagières ou non et que

la communication elle-même constitue une tâche dans laquelle les participants s'engagent, en interaction, réception.

En fait, si la perspective actionnelle est mise en relief dans le CECRL, c'est pour l'inscrire dans des perspectives antérieures :

- celle tracée par Austin et Searle qui considèrent le langage en tant qu'action, théorie qui a été le fondement de la réalisation des *Niveaux seuil* par le Conseil de l'Europe ;
- celle des approches actives de l'enseignement (et non uniquement réflexives et grammaticales) dans lesquelles les apprenants sont impliqués et utilisent la langue cible (ce qui est l'un des « messages » de l'approche communicative);
- celle qui considère que les activités de classe, qui organisent l'enseignement et qui accompagnent l'apprentissage, ont avantage à être réalistes ou vraisemblables.

Rien de vraiment novateur par rapport à l'approche communicative des enseignements de langues, dont le CECRL recueille directement l'héritage.

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. Les compétences générales individuelles du sujet apprenant ou communiquant reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il possède, ainsi que sur ses savoir-apprendre.

Cette approche semble plus utile que les précédentes peut-être parce que c'est la plus récente des méthodes dont nous parlons. Mais comme le dit Montesquieu dans *Lettres persanes*: « Une secte nouvelle introduite dans un État était le moyen le plus sûr pour corriger tous les abus de l'ancienne » (153). Comme une nouvelle religion a besoin de prouver son efficacité, ce que manquent les précédentes, les nouvelles approches ou plutôt tendances doivent faire preuves de leur « perfection » sur les approches précédentes.

### **3.3.2. Activités langagières et approche de l'enseignement des langues par compétences**

Le CECRL peut être lu à un niveau moins général à savoir celui des *activités langagières* : « afin de réaliser des tâches de communication, les usagers de la langue doivent s'impliquer dans des activités langagières communicatives ». La description analytique de ces activités de communication occupe l'essentiel du chapitre 4 du CECRL : elle sert de cadre à la spécification des niveaux de maîtrise de la langue et elle est donc nettement plus développée que les analyses relatives aux tâches.

#### *Les compétences dans le modèle d'utilisation de la langue du CECRL*

Le CECRL est structuré sur le modèle suivant des composantes (dites elles-mêmes *compétences*) de la compétence à communiquer langagièrement :

- on y distingue, classiquement, les compétences (ensemble des connaissances, habilités et dispositions permettant d'agir) des stratégies, comme agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un acteur social pour réaliser une tâche, soit une conception intégrée des savoirs et des savoir-faire ;



- la compétence à communiquer langagièrement est située dans l'ensemble englobant des compétences dites *générales individuelles* (savoir, savoir-faire, savoir être et savoir apprendre) ;
- cette dernière est analysée en trois composantes dites *compétence linguistique, compétence sociolinguistique et compétence pragmatique* ;
- ces compétences sont mises en jeu dans la réalisation d'*activités langagières* dites de réception, de production, d'interaction et de médiation.

Ces activités sont réparties en catégories, selon des critères relatifs à la forme de la communication, comme interaction (le texte est négocié en temps réel entre les utilisateurs), production (réalisation non interactive de textes, par exemple devant un auditoire), réception/compréhension (aucun texte n'est produit)... et comme le caractère oral ou écrit du texte produit (qui renvoie à différents types de contraintes de réalisation). Elles sont aussi analysées en sous catégories, plus ou moins développées : par exemple la compréhension de l'oral est spécifiée en : comprendre une interaction entre natifs, comprendre en tant qu'auditeur (des conférences, des discussions, des débats...).

Le CECRL semble faire peu de place à ce qu'a apporté l'analyse du discours et à la description des genres discursifs, puisque la compétence pragmatique telle qu'il la spécifie CECRL relève largement de la *disposition* de la rhétorique latine, c'est-à-dire uniquement de la structure des textes. Elle ne prend pas en compte la capacité de produire et d'interpréter des formes discursives conformément aux régulations qu'elles reçoivent dans une communauté de communication donnée : celles-ci déterminent le contenu social et la forme linguistique des énoncés appropriés à des situations sociales/communicatives, identifiées en tant que tels (les *événements de communication* de D. Hymes).

L'approche de l'enseignement des langues par compétences de communication

On aura noté que, dans le schéma plus haut, l'on a réintroduit le terme de *compétence* de préférence à celui d'*activité* retenu dans le CECRL. Sur ce point le CECR est en rupture avec une certaine tradition didactique, dans laquelle il est courant d'utiliser le concept de *compétence de communication*. Mais il nous semble stratégique, en ce qui concerne les méthodologies d'enseignement, de lui préférer le terme de *compétence* d'interaction et de production pour désigner les savoirs et savoirs faire relatifs aux interactions orales et écrites, à la réception/compréhension orale et écrite.

### **3.4. SELF-ASSESSMENT EXERCISE**

1. Que signifie le CECRL ?
2. Quels sont les principes du CECRL ?

Réponses possibles :

1. Le cadre européen commun de référence pour les langues.
2. a) La promotion du plurilinguisme (différent du multilinguisme) car les langues sont en corrélation et interagissent.  
c) Le locuteur natif n'est plus un modèle.  
d) L'apprentissage des langues se fait tout au long de la vie.  
e) L'expérience et les apprentissages langagiers ne se limitent pas au contexte scolaire.

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned about the latest approach to teaching and learning of French as a foreign language. You have equally learned about its origin and why the method is considered necessary. The unit has equipped you with some of the strategies and principles of the task-based approach. At this point, you should be

able to trace the origin of the approach, define it as a new concept in teaching and learning of French and mention some of its principles.

## **5.0. SUMMARY**

In this unit, we examined the task-based approach. We traced its origin to the effort of the European Council on education as it relates to teaching of languages within the concept of Europe. The unit also elaborated the meaning of the approach from the point of view of its principles and strategies which are geared toward making teaching and learning European languages simple and captivating. We equally pointed out the fact that this Europe based approach can be adapted to teach French as a foreign language in Nigeria.

## **6.0. TUTOR MARKED ASSIGNMENT**

1. Tracez l'origine de l'approche actionnelle.
2. A votre avis, quelle est l'importance de l'approche actionnelle dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ?
3. Quels sont les principes du CECRL ?

## **7.0. REFERENCES AND FURTHER READING**

Conseil de l'Europe (dir). (2005): *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre, enseigner, évaluer)* Paris : Didier.

Tagliante, C. (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, coll. Techniques de classe, Paris : CLE International.

Tagliante, C. (2006) : *Techniques et pratiques de classe : La classe de langue*, Paris : CLE International/SEJER.

Évelyne Rosen, (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 144 p. (ISBN 978-2-09-033334-3)

- Tilda, Saydı, (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative » in *Synergies Turquie* n° 8, p. 13-28
- Margaret, Bento, (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, 7-1 |, 87-10
- Commission Européenne (2013), *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*, France : Didier.
- Cihan Aydoğu, Meltem Ercanlar, (2017), « Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE » in *The Journal of International Social Research*, Cilt: Volume 10, April.
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. CSC. pp. 55. Récupéré le 2 juin 2016 du site : [http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED\\_DOCUMENT\\_%28CSC605\\_Research\\_Guide%3B\\_French%29\\_03.pdf](http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide%3B_French%29_03.pdf)
- Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.
- Puren, C. (2011). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». Récupéré le 2 juin 2016 sur le site <http://www.christianpuren.com>

## UNIT 8

### DIFFERENTES ETAPES D'UN COURS

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Différentes étapes d'un cours
- 3.1. La sensibilisation
  - 3.1.1. La compréhension écrite ou orale
    - 3.1.1.1 L'anticipation
    - 3.1.1.2. Compréhension globale
    - 3.1.1.3. Compréhension détaillée
  - 3.2. La deuxième partie : le traitement
    - 3.2.1. Le repérage
      - 3.2.1.1. La conceptualisation
  - 3.3. La troisième partie : la fixation-appropriation
    - 3.3.1. La systématisation
    - 3.3.2. La production
- 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

We are moving to practical aspects of this course as this unit centers on different steps that could be observed during the course of teaching in class. In the unit, you will learn about some important steps to follow using all the available methods

preferably the recent ones to teach French. These steps are ways through which you can effectively teach students and achieve great results. The important point here is that these steps allow learners of French to interact adequately and acquire the required knowledge.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

At the end of this unit, you should be able to:

- a) Plan adequately for your French lessons,
- b) Make your French class interactive and,
- c) Assist learners to acquire the required knowledge to speak and write French correctly.

## **3.0. DIFFERENTES ETAPES D'UN COURS**

Dans le processus de l'enseignement du FLE, il y a différentes étapes du déroulement du cours. La première partie de ces étapes est appelée l'exposition. L'exposition permet à l'apprenant de mettre en place des stratégies pour accéder au sens. Sous cette étape, il y a certaines autres démarches à suivre. Commençons avec la première démarche.

### **3.1. La sensibilisation**

Il s'agit d'une étape d'éveil qui va permettre de sensibiliser les apprenants à l'objectif global de l'unité didactique. A partir d'un document iconographique, d'un bruit, d'un geste, d'une question, d'un mot, d'un dessin, d'une photo, d'un objet..., on va stimuler la curiosité et la mémoire des apprenants afin de provoquer l'émergence de connaissances latentes et d'idées nouvelles, de déclencher le désir d'en savoir plus. Cette étape permettra par ailleurs de faire le point sur les connaissances des apprenants.

Quelques exemples d'activités préconisées pour la sensibilisation : le remue-méninge, l'anagramme, la pyramide, le mime, l'analyse d'un dessin ou d'une photo ou d'un bruit.

### **3.1.1. La compréhension écrite ou orale**

Elle s'effectue à partir d'un document ou d'extraits de divers documents et se décompose elle-même en plusieurs étapes. En situation authentique, le locuteur natif s'aide tout naturellement du contexte, de ses cinq sens et de stratégies pour mieux comprendre son interlocuteur ou un document. En situation d'apprentissage d'une LE, du fait du caractère artificiel de la situation, l'individu a tendance à perdre cette faculté naturelle et à focaliser son attention sur le seul contenu linguistique. De ce fait, il est pertinent de « [...] mettre en place des stratégies d'exploitation qui respectent la situation de communication véhiculée par le document authentique et de tenter de restituer l'authenticité de sa réception » et de proposer des activités qui incitent l'apprenant à retrouver la faculté naturelle dont nous parlions précédemment.

#### **3.1.1.1 L'anticipation**

Il s'agit de l'étape qui va préparer la compréhension du document de départ. Les apprenants vont émettre des hypothèses sur le document avant même de l'avoir lu ou écouté. L'apprenant est donc dans une situation d'incertitude qui l'oblige à agir tactiquement en s'appuyant sur ses acquis et son expérience d'apprenant et en utilisant des stratégies élaborées dans d'autres situations (d'apprentissage).

On va donc inviter l'apprenant à s'interroger sur le type de document dont il s'agit, sur son émetteur, sur son récepteur, sur le lieu de l'interaction, sur le moment de l'interaction, sur la manière dont elle est menée et sur les raisons et l'enjeu de l'interaction. Les paramètres de la situation de communication déterminent le discours. Il faut donc amener les apprenants à s'appuyer sur ces paramètres pour développer leur compétence de compréhension. Par ailleurs, la

communication ne passant pas majoritairement par le verbal, il est primordial que les apprenants relèvent les informations que leur apporte le contexte de l'interaction. Lors de cette étape préliminaire, ils vont repérer des indices extralinguistiques qui vont leur permettre d'émettre des hypothèses sur la forme et le contenu du message. Cette étape va donc faciliter la compréhension du document. L'analyse du paratexte d'un document écrit, du paralinguistique d'un document oral, de l'image d'un document vidéo, du dessin ou de la photo accompagnant un document audio permettra aux apprenants de faire des suppositions sur les paramètres de la situation de communication. Afin de favoriser l'émergence d'hypothèses, les apprenants seront amenés à répondre à des questions concernant le contexte communicatif de l'interaction : Qu'est-ce que c'est ? Qui parle ? À qui ? De quoi ? Où ? Quand ? Comment ? Pourquoi ? Dans quel but ? Ils ne pourront peut-être pas répondre à toutes ces questions et commettront sans doute des erreurs, peu importe. Là encore, il s'agit d'éveiller la curiosité de l'apprenant pour l'inciter à aller plus loin dans la découverte du document afin de vérifier ses hypothèses.

### **3.1.1.2. Compréhension globale**

Il s'agit de l'étape qui va permettre aux apprenants de vérifier les hypothèses émises lors de l'étape d'anticipation et de passer d'une situation d'incertitude à une situation de moindre incertitude. Une première lecture ou écoute rapide (voire partielle) permettra aux apprenants de comparer la situation de communication élaborée à partir des hypothèses émises avec celle du document en soi. La compréhension globale n'est donc pas l'objectif en soi de l'étape mais le moyen de l'atteindre : l'objectif principal va être la recherche d'indices linguistiques permettant d'infirmer ou de confirmer les hypothèses émises. L'écoute est donc motivée par un enjeu et par le désir de lever le doute. Les informations ainsi obtenues permettront par ailleurs d'anticiper le contenu du document lui-même et faciliteront la compréhension détaillée.



### **3.1.1.3. Compréhension détaillée**

C'est l'étape qui va permettre de faire relever dans le document des informations plus précises pour réaliser l'activité ou la tâche proposée. Activité ou tâche qui sera déterminée en fonction des objectifs de l'unité didactique. Il n'est pas pour autant nécessaire que les apprenants comprennent le document dans son intégralité. Cette étape peut prendre diverses formes : questionnaire, tableau ou fiche à remplir, document à compléter, document à identifier, dessins à ordonner. Elle donnera lieu à une deuxième écoute ou lecture. Ensuite, on procédera à une mise en commun qui permettra aux étudiants de comparer leurs réponses, de s'entraider et de s'auto-corriger. Cette mise en commun, qui va permettre aux apprenants d'échanger les informations relevées par chacun, amenuise les probabilités d'échec. Elle offre à l'apprenant une chance réelle d'améliorer sa performance : la confrontation lui fournit des repères pour valider ou rectifier ses premières propositions. La mise en commun préalable à une troisième écoute ou lecture justifie son existence. La troisième écoute n'a, en effet, de sens que si elle est motivée par un enjeu : la validation des informations recueillies. Pour finir, une mise en commun générale aura lieu afin de corriger l'activité. Une quatrième écoute ou lecture partielle pourra alors être effectuée au cas où des désaccords subsisteraient. Pour que chaque écoute ou lecture soit active, elle doit avoir un objectif différent et complémentaire des autres, sans quoi, elle n'a plus aucune raison d'être.

Progressivement donc les informations dégagées font sens et l'apprenant satisfait sa curiosité.

## **3.2. La deuxième partie : le traitement**

Le traitement permet à l'apprenant d'analyser le corpus proposé par le document et d'en découvrir le fonctionnement.

### **3.2.1. Le repérage**

Il s'agit de l'étape qui va permettre aux apprenants de relever les indices qui vont les aider à découvrir les règles d'usage de la langue. On va donc amener les apprenants à rappeler l'objectif communicatif du document (ex. : Vous vous souvenez tout à l'heure. Qu'est-ce que vous m'avez dit ? Qui parle ? À qui ? Pourquoi ? Réponse des apprenants : un candidat parle à l'animateur d'un jeu télévisé et aux téléspectateurs pour « se présenter ». Le professeur : Alors, vous allez chercher dans le document comment on peut se présenter en français). On compare souvent cette étape au travail d'un détective qui relève des indices pour résoudre une énigme. Les apprenants vont analyser le corpus obtenu. Cette étape se réalise par groupes ; l'enseignant circule entre les groupes afin de guider davantage ceux qui en ont besoin. L'apprenant est tenu en haleine : a-t-il ou non résolu l'énigme ? Grâce à ce travail de détective, on éveille la curiosité de l'apprenant, on le responsabilise, on le guide vers l'autonomie et on lui apprend à apprendre. Il est donc valorisé et s'implique davantage dans son apprentissage.

#### **3.2.1.1. La conceptualisation**

Il s'agit de l'étape où les apprenants vont formuler une règle à partir des informations fournies par l'analyse du corpus. Chaque groupe propose une règle que les autres peuvent compléter et rectifier. On offre donc aux apprenants le plaisir dû à la satisfaction de la découverte.

### **3.3. La troisième partie : la fixation-appropriation**

La fixation-appropriation va permettre l'acquisition du contenu grâce auquel l'apprenant sera ultérieurement en mesure de produire.

#### **3.3.1. La systématisation**

Il s'agit de l'étape qui va permettre à l'apprenant de fixer les structures conceptualisées précédemment afin de pouvoir les réemployer spontanément dans

le cadre d'une communication authentique. Elle prend, pendant la période audio-orale puis audio-visuelle, l'apparence d'exercices structuraux qui disparaissent à l'arrivée de l'approche communicative pour laisser leurs places à des exercices lacunaires ou de transformation qui peuvent s'effectuer à l'écrit ou à l'oral mais qui ont pour base un support écrit. Or, pour que les apprenants développent une réelle compétence de communication à l'oral, il est impératif qu'ils fixent oralement les structures que nous souhaitons les voir produire spontanément à l'oral. En fonction des besoins langagiers nécessaires pour réaliser la tâche, qui reste l'objectif de l'unité didactique et des prérequis des apprenants, l'enseignant détermine les contenus (connaissance socioculturelle, attitude, acte de parole, structures, lexique, intonation) de l'activité de systématisation. Pour que les activités proposées permettent aux apprenants de fixer ces contenus et pour qu'elles génèrent le plaisir d'apprendre et d'enseigner, il est impératif que ce soient des activités interactives qui développent la dynamique de groupe et dont l'enjeu ne soit pas purement linguistique.

### **3.3.2. La production**

#### *Le réemploi*

Il s'agit de l'étape de production pendant laquelle les apprenants vont s'approprier les contenus systématisés précédemment en simulant une communication réelle. Ils vont donc devoir tenir compte du profil psychologique des protagonistes ainsi que de tous les autres paramètres de la situation de communication proposée pour interagir, coopérer, créer dans un contexte bien défini de communication dont l'enjeu est réel. Exemples de réemploi : jeu de rôles, simulation, activité de résolution de problème, tâche, projet.

Il ne s'agit plus de répéter les structures mais de les intégrer dans un discours. Grâce aux structures acquises dans l'étape précédente, les apprenants vont pouvoir mettre leur créativité au service de la communication.

Plus l'enjeu de la communication est réel et plus la communication est authentique. Grâce à l'enjeu, l'objectif de la communication est clair et l'apprenant comprend pourquoi il doit communiquer.

Relever le défi de la communication et en atteindre l'objectif est une source de plaisir en soi. Mais, si cette étape de production peut également susciter le plaisir de créer, elle n'en saura que plus motivante.

### **3.4. SELF ASSESSMENT EXERCISE**

Répondez aux questions suivantes:

1. Sous la première étape de présentation d'un cours, quels sont les aspects à considérés?
2. Comment appelle-t-on la troisième étape de la préparation d'un cours ?

Réponses possibles :

1. Il y a quatre aspects : a) la compréhension (orale/écrite), b) l'anticipation, c) la compréhension globale, d) la compréhension détaillée.
2. La production (où il les exercices de réemploi).

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned about the three broad steps that could be taken during the course of preparation and presentation of French class. You have learned also about the major components that should be followed to make the class fruitful and interactive. By now, it is expected that you should be able to plan adequately your lessons with a view to making your French class interactive and result-yielding.

### **5.0. SUMMARY**

This unit titled "les différentes étapes d'un cours" has examined various steps to be followed in teaching French in an environment where it is considered foreign

language. In Nigeria, being an Anglophone country, French is a foreign language. As you have learned, these steps will facilitate a better teaching experience for the teacher and will eventually make learners benefit greatly. The unit has explained how a French class could be made interactive both for the teacher and the learner. The unit equally equipped you, as a future teacher, what is required to plan adequately for your lessons.

## **6.0. TUTOR MARKED ASSIGNMENT**

1. Discutez les étapes de présentation d'un cours de français.
2. Examinez pourquoi la conception des étapes de présentation d'un cours est importante pour l'enseignant.

## **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Demougin, Françoise - Image et classe de langue: quels chemins didactiques ?Lingvarvm Arena-Vol. 3 - ANO 2012 - 103 – 115,

<http://www.franparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>

[toulouse.fr/fr/ameliorer\\_mon\\_cours/la\\_fiche\\_ects/comment\\_rediger\\_les\\_objectifs\\_de\\_son\\_enseignement.html](http://toulouse.fr/fr/ameliorer_mon_cours/la_fiche_ects/comment_rediger_les_objectifs_de_son_enseignement.html)

<https://educnet.enpc.fr/mod/resource/view.php?id=2883>

Conseil de l'Europe (dir). (2005): *Cadre européen commun de référence pour les langues (apprendre, enseigner, évaluer)* Paris : Didier.

Tagliante, C. (2005) : *L'évaluation et le Cadre européen commun*, coll. Techniques de classe, Paris : CLE International.

Tagliante, C. (2006) : *Techniques et pratiques de classe : La classe de langue*, Paris : CLE International/SEJER.

Évelyne Rosen, (2010), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris, CLE international, 144 p. (ISBN 978-2-09-033334-3)

- Tilda, Saydı, (2015), « L'approche actionnelle et ses particularités en comparaison avec l'approche communicative » in *Synergies Turquie* n° 8, p. 13-28
- Margaret, Bento, (2013), « Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France », *Éducation et didactique*, 7-1 |, 87-10
- Commission Européenne (2013), *Méthodes et Pratiques des manuels de Langue*, France : Didier.
- Cihan Aydoğu, Meltem Ercanlar, (2017), « Dynamiser l'oral par la perspective actionnelle : un exemple d'exploitation en classe de FLE » in *The Journal of International Social Research*, Cilt: Volume 10, April.
- Piccardo, E. (2014). Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche. CSC. pp. 55. Récupéré le 2 juin 2016 du site : [http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED\\_DOCUMENT\\_%28CSC605\\_Research\\_Guide%3B\\_French%29\\_03.pdf](http://www.curriculum.org/storage/241/1410360061/TAGGED_DOCUMENT_%28CSC605_Research_Guide%3B_French%29_03.pdf)
- Puren, C. (2010). « Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf ? » *Cahiers pédagogiques*, 18, 87-91.
- Puren, C. (2011). « Mises au point de/sur la perspective actionnelle ». Récupéré le 2 juin 2016 sur le site <http://www.christianpuren.com>

## UNIT 9

### TRAVAILLER LES QUATRE COMPETENCES EN CLASSE

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Travailler les quatre compétences
  - 3.1. La compréhension orale
  - 3.2. La production orale
  - 3.3. La compréhension écrite
  - 3.4. La production écrite
- Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor Marked Assignment
- 7.0. References and Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

In the area of learning of French as a foreign language, there are four competencies which correspond to four major aspects. They could also be referred to as four skills. They are oral comprehension, written comprehension, oral production and written production. This unit is concerned about these four skills and how they could be acquired by learners through the effort of the teacher. In this unit, therefore, you will learn about the four skills and how to make learners progress considerably in class.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

On successful completion of this unit, you should be able to:

- a) List the four skills/competencies,
- b) Identify the components of each skill and,
- c) Get acquainted with how to teach in order to have the skills acquired by learners of French.

### **3.0. TRAVAILLER LES QUATRE COMPETENCES EN CLASSE**

**NB** : Il est important à préciser dans cette partie que ce document pédagogique a été réalisé par Mme Géraldine Meunier, à partir de pratiques pédagogiques (enseignement du FLE à des ENA, au collège Giono d'Orange), et dans le cadre d'un stage proposé dans le cadre du PAF d'Aix-Marseille, France (année 2009-2010).

Nous avons décidé de l'adapter dans cette unité pour servir de modèle à tous les enseignants désireux de réussite en classe.

Rappel des 4 compétences : il y a quatre compétences. Elles sont :

- a) la compréhension orale
- b) la production orale
- c) la compréhension écrite
- d) la production écrite

#### **3.1. La compréhension orale**

##### Les objectifs

Il ne s'agit pas de faire comprendre tous les mots aux apprenants en classe.

Les objectifs sont de:

- faire comprendre des situations de communication
- faire comprendre globalement
- faire comprendre des détails
- faire découvrir du vocabulaire en situation
- faire repérer des mots clés
- faire reconnaître des structures grammaticales
- faire découvrir et comprendre des faits de civilisation



Pour réaliser ces objectifs, il faut mettre en place des supports importants.

### Les supports

- des dialogues de méthodes ou créés par l'enseignant
- des extraits de films ou dessins animés
- des publicités
- des bulletins d'informationsoumétéo
- des extraitsd'entretiens
- des chansons
- des petits reportages sur internet (ex: TV5, France 24)
- des annonces (gare, école, aéroport, etc.)

Dans tous les cas, il faut veiller à la qualité du son, des bruits de fond, de la durée de l'enregistrement et du débit (rester naturel : être au plus près de la réalité).

Les supports peuvent être accompagnés d'images qui illustrent le dialogue. Elles ne doivent cependant pas dévoiler ce que dit le dialogue afin de ne pas réduire la compétence de compréhension orale. Les images sont là pour aider, non pour remplacer.

### La démarche

S'il y a une image, poser quelques questions simples sur l'image. Il est aussi important d'organiser les séances d'écoute.

**1ère écoute** : demander aux élèves, avant la 1ère écoute, d'essayer de repérer les informations suivantes :

- i) Où cela se passe-t-il ?
- ii) Qui parle à qui ?
- iii) De quoi les personnages parlent-ils ?
- iv) Est-ce qu'on entend des bruits derrière les voix?

Ensuite, il y a le travail collectif (essayer de faire participer tous les élèves en posant aux A1 les questions simples et aux A2/B1 les questions plus complexes)

**2e et 3e écoute** : permettent de confirmer ou d'infirmier les réponses données par les élèves lors de la 1ère écoute.

Aller plus loin dans la compréhension (chronologie des paroles, personnages en accord ou non...)

Selon la longueur de l'enregistrement, on peut procéder par séquences (en faisant attention au sens).

#### Les types d'exercices

Il est important de varier les types d'exercices à proposer pour évaluer le niveau de connaissance des apprenants.

- a) QCM
- b) Vrai/Faux
- c) Des exercices d'appariement (relier différentes informations, relier des personnages à leurs paroles...) et de classement.
- d) Compléter un tableau simple
- e) Questions ouvertes mais à réponses courtes ( pour que la production écrite ne soit pas un obstacle à la compréhension orale).

### **3.2. La production orale**

#### Les objectifs

La production orale consiste à s'exprimer dans des situations très diverses. Elle est souvent liée à la compréhension orale puisqu'en interaction, l'élève a besoin de comprendre l'autre pour produire à son tour des énoncés oraux.

L'objectif principal est donc d'amener les apprenants à produire des énoncés dans des situations de communication en apportant une attention particulière :

- a) au réinvestissement et au respect des structures grammaticales et du lexique vus en classe
- b) à la justesse phonétique
- c) à l'adéquation des énoncés avec la situation de communication
- d) à la présence du non-verbal (gestes, regards, silences, expressions du visage et du corps.)
- e) au débit et le volume de la voix
- f) aux intonations

### La démarche

La production orale est liée aux dialogues étudiés en classe et à l'aide desquels on a travaillé la compréhension orale.

Il est intéressant de travailler la production orale juste après la compréhension orale : cela permet aux élèves de réutiliser immédiatement ce qu'ils viennent d'entendre et de fixer les structures.

Il est important :

- d'expliquer clairement aux élèves ce qu'on attend d'eux : les personnages, la situation, les éléments attendus.
- de les mettre en préparation des énoncés (par groupe ou individuellement)
- de leur faire « jouer la scène » : importance des gestes, des déplacements, des regards.

L'enseignant ne coupe pas le dialogue pour corriger mais il note les erreurs et, une fois le dialogue terminé, guidera l'apprenant afin qu'il se corrige seul s'il le peut. Dans le cas contraire, l'enseignant corrige lui-même l'erreur.

### Les types d'exercices

- 1) Le jeu de rôles où le « je » utilisé par l'élève est le « je » d'un personnage.

- Le jeu de rôles peut être une simple imitation du dialogue vu en classe ou un dialogue inventé par les élèves en d'une situation donnée (*ex*: Tu vas dans un magasin pour acheter un cadeau d'anniversaire pour un(e) ami(e). Ton enseignant joue le rôle du vendeur et tu joues le rôle du client).
- 2) Lorsque la situation le permet, le « je » de l'apprenant : présentation, réponses à des questions, opinions, goûts.
  - 3) Exposés, débats (lorsque le niveau de l'élève le permet)

### La phonétique

Elle doit être travaillée régulièrement mais jamais plus d'un quart d'heure. Ceci c'est parce que l'apprenant ne corrigera pas ses erreurs de prononciation en une heure mais le fera progressivement au fur et à mesure de son apprentissage).

Le point de phonétique travaillé doit être en relation avec les activités de production orale effectuées en classe. On ne travaille qu'un seul point phonétique à la fois.

Le travail de la phonétique ne consiste pas seulement à faire produire les sons correctement, il s'agit aussi de travailler sur le rythme (les pauses dans une phrase, les regroupements de mots.) et l'intonation (phrases interrogatives, exclamatives.) La phonétique est déjà travaillée lorsque le professeur s'exprime. Il convient alors de ne pas parler trop lentement, de ne pas accentuer les syllabes, il est nécessaire de rester au plus près de la réalité.

Les confusions phonétiques les plus fréquentes :

- \* [i] ou [u] à la place de [y]
- \* [i] / [ɛ]
- \* confusions des nasales ou dénasalisation
- \* [b] à la place de [p]
- \* [f] à la place de [v]

Éviter de travailler sur des sons ou syllabes isolés : le son doit se trouver dans un mot et ensuite le mot dans un court énoncé. Il faut faire répéter chaque apprenant individuellement et non en groupe.

Les exercices :

- i) Reconnaissance du son cible : l'apprenant doit dire s'il entend ou non le son dans des énoncés :

	J'entends	Je n'entends pas
1		X
2		
3		

- ii) Discrimination : l'apprenant doit choisir entre deux sons en fonction de ce qu'il a entendu dans les énoncés.

	J'entends [i]	J'entends [y]
1	X	
2		
3		

- iii) Repérage d'un phonème dans une phrase : l'apprenant doit repérer combien de fois le phonème est utilisé dans un énoncé.

	J'entends [i] ..... fois
1	3
2	1
3	

- iv) Répétition des sons dans des énoncés courts : l'enseignant dit un énoncé et l'élève le répète individuellement (ne pas hésiter à montrer la position de la langue, la forme des lèvres).
- v) Association phonie-graphie : l'apprenant repère dans des énoncés les graphèmes qui correspondent au phonème travaillé.

### **3.3. La compréhension écrite**

#### Les objectifs

La compréhension écrite est liée à la lecture. Les objectifs sont d'amener les apprenants à :

- saisir le sens global et l'explicite d'un texte
- comprendre l'organisation d'un texte
- saisir l'implicite d'un texte (niveau déjà avancé)
- apprendre à adopter des stratégies de lecture en fonction du type d'écrit

#### Les supports

Ils doivent être variés et choisis en fonction du niveau des apprenants. Ils doivent être également le plus possible authentiques :

- a) des cartes postales
- b) des lettres
- c) des publicités

- d) des catalogues
- e) des courriers électroniques
- f) des contes (courts)
- g) des extraits de récits
- h) des prospectus
- i) des programmes (de télévision, de soirée, d'office de tourisme...)
- j) des affiches
- k) des quatrièmes de couverture
- l) des menus
- m) des cartes d'invitation ou de remerciement
- n) des articles de presse (magazines, journaux)
- o) des extraits tirés de sites internet

### La démarche

L'erreur serait de laisser un apprenant seul face à un texte en lui demandant de lire et d'essayer de comprendre : l'apprenant aurait tendance à essayer de comprendre phrase après phrase chaque mot du texte (en cherchant dans le dictionnaire chaque mot inconnu par exemple) et passerait ainsi à côté du sens global du texte.

- 1) distribuer le support aux élèves et leur demander d'observer la mise en page (elle apporte déjà souvent beaucoup d'indications qui peuvent aider à la compréhension)
- 2) demander également aux élèves d'essayer d'identifier la source du support (extrait de récit ? article de presse ? mail ?, etc.) en prélevant des indices autour du texte (titre, mise en page, images.)
- 3) Laisser ensuite les élèves découvrir seul le texte en lecture silencieuse (ne le lisez pas vous-même, cela deviendrait de la compréhension orale !). Vous

pouvez accompagner la lecture d'une fiche avec quelques questions très simples de compréhension globale.

- 4) Procéder ensuite au questionnement oral ou écrit afin de vérifier la compréhension globale du support (éviter les questions fermées et adapter les questions au niveau des élèves) et faire justifier les réponses par les élèves (indices prélevés).
- 5) Attirer l'attention des apprenants sur l'organisation du support (ponctuation, paragraphes, mise en page, connecteurs.)
- 6) Distribuer ensuite des exercices de compréhension écrite adaptés au support
- 7) Selon le support, terminer par une lecture du texte à voix haute (par l'enseignant puis par les apprenants) afin de travailler la lecture expressive (qui confirmera la compréhension du texte)

### Les types d'exercices

Ce sont les mêmes que les exercices de la compréhension orale.

- a) QCM
- b) Vrai/Faux
- c) Des exercices d'appariement (relier différentes informations, relier des personnages à leurs paroles.) et de classement.
- d) Compléter un tableau simple
- e) Questions ouvertes mais à réponses courtes (pour que la production écrite ne soit pas un obstacle à la compréhension orale).



### **3.4. La production écrite**

#### Les objectifs

Les activités de production écrite doivent s'inscrire dans une situation de communication précise. On écrit pour quelqu'un et non pas seulement pour écrire (en classe de FLE).

Il est nécessaire de mettre les élèves en situation authentique.

Dans un premier temps, les productions doivent correspondre à des besoins pratiques de la vie quotidienne (écrire une lettre, remplir une fiche de renseignements.)

L'objectif principal est donc d'amener les élèves à produire des écrits liés à leur réalité quotidienne (en respectant les codes du type d'écrit et la correction de la langue).

#### La démarche

La production écrite vient après la compréhension (écrite ou orale). On utilisera les supports étudiés pour la compréhension comme déclencheurs :

*Ex* : une carte d'invitation étudiée en CE sera le déclencheur : l'élève devra écrire une carte de réponse.

- i) Lire la consigne aux apprenants
- ii) Expliquer la situation de communication et vérifier que les apprenants l'ont comprise
- iii) Rappeler si nécessaire quelques caractéristiques attendues (en fonction du type d'écrit)
- iv) Donner un nombre de lignes ou de phrases minimum.

#### Les types d'exercices

- 1) carte postale ou lettre de vacances
- 2) carte d'invitation ou de réponse à une invitation
- 3) courrier électronique

- 4) fiche de renseignements personnels pour un abonnement, une inscription...
- 5) suite d'une histoire
- 6) présentation ou description d'une personne
- 7) affiche pour une exposition
- 8) rédaction d'un article pour le site du collège
- 9) demande de renseignements (hôtels, clubs.)
- 10) un paragraphe argumenté (niveau B1)

### **SELF ASSESSMENT EXERCISE**

Mentionnez quelques supports que l'enseignant pourrait exploiter pour faciliter l'acquisition des quatre compétences en classe.

Réponse possible :

Voici des supports (qui doivent être variés et choisis en fonction du niveau des apprenants. Ils doivent être également le plus possible authentiques) :

- a) des cartes postales
- b) des lettres
- c) des publicités
- d) des catalogues
- e) des courriers électroniques
- f) des contes (courts)
- g) des extraits de récits
- h) des prospectus
- i) des programmes (de télévision, de soirée, d'office de tourisme.)
- j) des affiches
- k) des quatrièmes de couverture
- l) des menus
- m) des cartes d'invitation ou de remerciement
- n) des articles de presse (magazines, journaux)

- o) des extraits tirés de sites internet

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned about the four skills that could be acquired by students of French. You have learned also about the components that make up these skills. We have also looked at how the classroom could be made fruitful and interactive with a view to making learners acquire the said skills. By now, it is expected that you should be able to plan adequately your lessons with a view to making your French class interactive and result-yielding so that learners could easily acquire those important skills.

#### **5.0. SUMMARY**

This unit titled “travailler les quatre compétences en classe” examined the four skills that could be acquired during the activities of teaching French as a foreign language. As you have learned, the acquisition of these skills depends on a better teaching technique. The unit has explained how a French class could be made interactive both for the teacher and the learner in order to acquire those necessary and important skills. As a future teacher, you need to adopt good and simple strategies that were outlined in this unit so that learners could comfortably acquire the four skills.

#### **6.0. TUTOR MARKED ASSIGNMENT**

1. Montrez comment l’enseignant pourrait amener ses apprenants à acquérir les quatre compétences en classe.

#### **7.0. REFERENCES/FURTHER/READING**

Pierre, Martinez, (2017), *La Didactique des langues étrangères*, Paris, PUF, (8<sup>e</sup> éd. actualisée), Collection *Que Sais-je ?* n° 3199 (ISBN 978-2-13-063224-5)

Cuq, Jean-Pierre, (2016), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Association de didactique du français langue étrangère (ASDIFLE) (sous la direction de Jean-Pierre Cuq), Clé International, (ISBN 978-2-09-033972-7)

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble, (4<sup>e</sup> éd. actualisée) (ISBN 978-2-7061-1459-5)

Besse, Henri, (2013), *Manuel de Formation Pratique pour le Professeur de FLE*, Paris : CLE International.

Demougin, Françoise - Image et classe de langue: quels chemins didactiques ?Lingvarvm Arena-Vol. 3 - ANO 2012 - 103 – 115,

<http://www.francparler-oif.org/elaborer-une-unite-didactique-a-partir-dun-document-authentique-2/>

[toulouse.fr/fr/ameliorer\\_mon\\_cours/la\\_fiche\\_ects/comment\\_rediger\\_les\\_objectifs\\_de\\_son\\_enseignement.html](http://toulouse.fr/fr/ameliorer_mon_cours/la_fiche_ects/comment_rediger_les_objectifs_de_son_enseignement.html)

<https://educnet.enpc.fr/mod/resource/view.php?id=2883>

## UNIT 10

### PRESENTATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN GENERAL ET LE FRANÇAIS AU NIGERIA

#### CONTENT

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Présentation de l'enseignement/apprentissage du français en général et le français au Nigeria
  - 3.1. Le français au Nigeria
  - 3.2. Le statut du français au Nigeria
  - 3.3. Les problèmes de l'enseignement du français au Nigeria
    - 3.3.1 La réalité nigériane : quelle approche/méthode adopter?
  - 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit is centered on teaching and learning of French in general and in Nigeria in particular. The unit will avail you the opportunity to assess the evolution of French language teaching in the world and in Nigeria. In the unit, you will also learn about the status accorded French language in Nigerian education system. Also, you will learn about problems confronting the teaching and learning of French in the country. The unit will equally make you determine what kind of approach/method a teacher could adopt in teaching French in Nigeria.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

On successful completion of this unit, you should be able to:

- a) Trace the evolution of French in Nigeria,
- b) Talk about the teaching and learning of French in the world and in Nigeria,
- c) Identify problems associated with teaching and learning of French in Nigeria,
- d) Suggest ways through which teachers could better their teaching in order to improve on learners' performance.

## **3.0. PRESENTATION DE L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS EN GENERAL ET LE FRANÇAIS AU NIGERIA**

Depuis des années, on parle de la didactique des langues soit seconde soit étrangère. Germain Claude (1993 :7) affirme que « *L'histoire de la didactique des langues secondes ou étrangères remonte à des siècles.* » Il explique de plus que cette histoire qui, normalement, devrait se catégoriser en périodes différentes n'est pas facile à subdiviser. Malgré cette difficulté, Germain essaie de la remonter en cinq grandes étapes. Ces étapes que nous retracerons brièvement nous intéressent beaucoup. La première qui date de 50 siècles remonte à l'enseignement de la langue sumérienne aux Akkadiens à partir de l'an 3000 environ avant notre ère. Ce type d'enseignement est centré sur le vocabulaire à l'aide des lexiques bilingues. La période est appelée le premier enseignement d'une langue vivante.

La deuxième, beaucoup plus tard, est appelée « L'Égypte et la Grèce : l'enseignement des langues mortes. » Cet enseignement est loin de l'enseignement d'une véritable langue seconde à des fins pratiques, à la manière des Sumériens.

La troisième période voit arriver l'Empire romain qui voit réapparaître l'enseignement systématique d'une véritable langue étrangère -la langue grecque- à des jeunes Romains. Quant à la quatrième période intitulée « Du 16<sup>e</sup> au

19<sup>e</sup> siècles : du latin, langue morte, aux langues vivantes », elle vise à montrer qu'à partir de la Renaissance, le recul du latin face à l'avènement des langues nationales va graduellement entraîner d'importantes conséquences didactiques. L'orientation didactique du latin change donc car il est désormais enseigné en tant que gymnastique intellectuelle. La quatrième période, issue de l'évolution que connaît la période précédente, commence avec l'apparition de différentes tentatives de réforme, bien sûr, contre les insuffisances des précédentes. Il s'agit de la mise en œuvre des tentatives pour donner des fondements véritablement scientifiques à la didactique des langues. Cette période repose sur l'usage des données de la psychologie scientifique ainsi que de la linguistique et dans certains cas, de la phonétique. Selon Germain (1993 :9-10), les auteurs tels François Gouin, Henry Sweet, Otto Jespersen et Harold Palmer, des figures marquantes de l'époque, peuvent être considérés « comme des précurseurs de l'ère scientifique » qui paraît bien caractériser le 20<sup>e</sup> siècle.

La cinquième période est appelée « le 20<sup>e</sup> siècle : l'ère scientifique. » Cette période présente, d'après Germain, une douzaine de méthodes ou approches qui ont cours à l'heure actuelle dans l'enseignement des langues.

C'est dans les cours de l'ère scientifique qu'est née l'approche communicative qui se prononce comme étant la dernière démarche dans la didactique des langues en l'occurrence le FLE. D'après Richards et Rogers (1986) cités par Germain (1993 :201), « ...il faut voir dans les origines de l'approche communicative la remise en cause de certains principes de l'approche situationnelle, à la fin des années 60 et au début des années 70. » Ces didacticiens trouvent que cette approche voit la langue comme un instrument de communication ou plutôt comme un instrument d'interaction sociale. C'est en cette période que les aspects sociaux du langage commencent à prendre une place importante dans la didactique des langues. C'est ainsi que l'apprenant cesse d'être considéré comme un être recevant

passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli extérieurs. Il devient plus actif dans le processus d'apprentissage. Cet apprenant est en grande partie responsable de son propre apprentissage alors que l'enseignant devient moins directif ou autoritaire. Pour ce qui est des activités pédagogiques, il s'agit de la conception des activités susceptibles de conduire à une véritable communication avec tout ce que cela implique comme adaptation des formes langagières à la situation de communication et comme adéquation à l'intention de communication. Il faut noter aussi que l'enseignant se contente de fournir un environnement linguistique riche et varié dans le but de suggérer des situations de communication stimulantes. Et puisque l'erreur est vue comme un processus naturel d'apprentissage, l'enseignant est amené à adopter une attitude de tolérance vis-à-vis de l'erreur. De plus, on constate que l'enseignant est vu comme un metteur en scène alors que les apprenants deviennent des acteurs.

Suivant le parcours que nous avons fait plus haut, les grands courants de l'enseignement/apprentissage des langues peuvent être répartis en trois grandes catégories.

Des méthodes qui sont centrées sur la langue ; sous cette catégorie, l'accent est entièrement mis sur la sélection et la progression des éléments linguistiques. Il y a prédétermination des éléments linguistiques à enseigner.

Des méthodes qui trouvent leur fondement premier dans une théorie psychologique de l'apprentissage. Il s'agit des méthodes centrées sur les conditions et les processus d'apprentissage. Ce sont des méthodes qui ne sont pas construites autour d'un contenu linguistique.

Certaines méthodes ou approches qui tiennent à la fois de la langue et de la psychologie de l'apprentissage.

Sur ces catégories, Germain (1993 :309) conclut que : « ...toute méthode ou approche, quelle qu'elle soit, subit nécessairement bon nombre de transformations (dont on ne connaît pas les règles) au moment de son implantation en milieu



scolaire. » Il est donc clair que ces approches/méthodes vont continuer à subir des transformations car tout récemment, le Cadre européen de référence commun pour les langues (CECRL) propose un nouveau regard sur l'enseignement/apprentissage des langues non seulement dans la Communauté européenne mais aussi dans le monde entier en ce qui concerne la didactique. Ce fait s'applique aussi à la didactique du FLE. C'est dans cette optique que nous nous contentons de porter un regard à notre niveau sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans notre milieu anglophone. Ceci dans le but de proposer de nouvelles démarches qui pourraient faciliter l'apprentissage surtout chez nos étudiants qui sont majoritairement Nigériens.

### **3.1. Le français au Nigeria**

Nous avons décidé de parler du français au Nigeria pour pouvoir établir sa situation actuelle et son enseignement/apprentissage au cours des années dans le pays.

Selon les études d'Imasuen (1988) citées par Adegboke (2011 :36), le Nigeria a fait son premier contact avec le français grâce à l'arrivée des Français qui se sont installés dans la région des actuels Etats d'Edo et de Delta au 15<sup>e</sup> siècle. Il faut d'ailleurs noter que même si ce premier contact des commerçants français n'était pas pour enseigner le français, la langue a fait son entrée et a laissé une marque indélébile dans la vie de cette région et par conséquent du Nigeria. Soulignons que nous n'avons pas de preuve, en ce qui nous concerne, pour renier à cette affirmation d'Imasuen car il a bien précisé que ce sont les Français installés dans la région des actuels Etats d'Edo et de Delta qui ont fait entrer le français au Nigeria d'une manière informelle et peut-être clandestine grâce à leurs échanges commerciaux.

Les études d'Ilupeju (1991) citée par Olayiwola (2017) nous situent dans une situation plus précise de l'arrivée du français au Nigeria d'une manière formelle.

D'abord, Ilupeju retrace l'apprentissage et l'enseignement du français formel qui « a commencé en Afrique de l'ouest au 19<sup>e</sup> siècle. » (p.3) Selon lui, la première école primaire publique française a été établie à Saint-Louis au Sénégal en 1817. Il affirme : *Quoi qu'il en soit l'enseignement/apprentissage du français proprement dit est considéré d'avoir commencé au 19<sup>e</sup> siècle et surtout avec des différents temps dans les sept pays qui constituent l'Empire français de l'Afrique de l'ouest.* (p.4).

Parler de l'importance du français au Nigeria sans tracer son historique paraîtrait un projet sans direction. D'après les spécialistes en la matière, cette langue, introduite par les missionnaires et des colons, fut enseignée par des Britanniques en 1959 dans les écoles notamment Kings College de Lagos.

L'enseignement systématique du français a commencé pendant la période avant la colonisation. Ceci dans le but de former les futurs prêtres surtout dans la lecture des écritures saintes en français. De ce fait, l'écrit et la lecture du français étaient privilégiés alors que l'oral n'était pas accordé de priorité (cf. Tijani DEA, 1999).

Dans les propos d'Arowolo (1991 :32), l'enseignement du français a débuté avec la création du premier lycée au Nigeria-CMS GrammarSchool- en 1859. Comme était toujours le cas, le but de cet enseignement était de former l'élite africaine pour pouvoir remplir des fonctions proposées par les colons.

Grâce aux indépendances, les nouveaux dirigeants africains se sont réunis à Yaoundé en 1961 dans le but de chercher des moyens de l'unité et l'entente entre les Africains. Ces dirigeants ont proposé que les langues officielles soient enseignées et apprises par les Africains. Alors que le français est proposé pour les pays anglophones, l'anglais serait enseigné et appris par les francophones. Le français était officiellement introduit au Nigeria dans les années soixante à la suite

de ladite Conférence de Yaoundé en 1961. Cette Conférence a recommandé l'enseignement du français dans les pays anglophones comme la deuxième langue étrangère (l'anglais comme la première) et de l'anglais dans les pays francophones. Pour ne pas isoler le Nigeria, un pays qui est limité au Nord par le Niger, au Nord-est par le Tchad, à l'Est par le Cameroun et à l'Ouest par la République du Bénin, l'apprentissage du français est devenu la première étape pour faciliter l'entente et la communication avec les pays voisins. En 1962, l'Université d'Ibadan a commencé l'enseignement de la langue avec très peu d'étudiants. En 1965, il y avait un seul candidat à l'examen de licence. Pour accélérer l'apprentissage de cette langue, la France accordait des bourses aux apprenants qui voulaient apprendre la langue d'aller en France. A part cela, les centres culturels où on pouvait facilement avoir un contact avec le français étaient créés. Des films français étaient aussi envoyés de France pour motiver les apprenants à apprendre la langue. Afin d'avoir beaucoup d'enseignants, le Nigeria a commencé l'enseignement de la langue dans les Colleges of Education (CoE) tels que d'Adeyemi à Ondo et d'Alvan à Owerri. Cet effort a réussi à créer un intérêt chez les Nigériens et les autorités scolaires aussi bien que les apprenants. Avec l'établissement de plusieurs collèges d'éducation dans les années 1970, le nombre d'apprenants (et par conséquent d'enseignants) grandissait d'une façon remarquable.

Notons également que cette langue est enseignée non seulement dans les universités telles l'University of Nigeria Nsukka (1960), l'University of Ibadan (1962), l'University of Lagos (1963), Ahmadou Bello University (1966), elle est aussi enseignée et apprise dans les institutions secondaires et élémentaires. Ces études du français au niveau universitaire ont produit deux diplômés en 1965. D'après Ayeleru (2004), la première *Licence-ès Lettres* en français est produite au Nigeria en 1965 à l'Université d'Ibadan. En même année, selon Igbeneghu (2004),

Université du Nigeria, Nsukka a produit sa première Licence-es Lettres en français et en russe.

Dans le but de motiver et encourager l'apprentissage du français dans le pays, le gouvernement français donnait des bourses aux étudiants et aux professeurs pour étudier en France. Des matériels audio visuels visant à aider l'enseignement et l'apprentissage du français étaient aussi envoyés de France.

### **3.2. Le statut du français au Nigeria**

Nous avons tracé ci-dessus que l'arrivée du français dans le pays a suivi un schéma de langue à but commercial. Au moment où la langue est introduite dans les écoles, son étude, bien qu'importante, était facultative. Les apprenants étaient très motivés grâce aux moyens mis en place par la France et le Nigeria. Comme le note Adegboku (2011 :39-40), la seconde république du Nigeria- 1979 à 1983- a vu un apprentissage privilégié du français surtout dans les cinq Etats du sud-ouest du Nigeria dirigés par le parti d'ObafemiAwolowo (Unity Party of Nigeria), un fervent croyant dans l'éducation gratuite pour tous. Pour faciliter l'enseignement/apprentissage du français, cette région s'engageait dans le recrutement massif des enseignants venant des pays voisins (le Bénin, le Cameroun, le Togo, le Ghana). De ce fait, le français était enseigné durant les premières années du cycle secondaire (à l'époque c'était les « forms » 1-5). La situation était un peu différente dans d'autres états sous le contrôle d'autres partis politiques. Mais il est à noter que le français était la seule langue étrangère autorisée à être enseignée dans les milieux scolaires du pays.

La langue a connu des évolutions dû à la situation linguistique du pays surtout en ce qui concerne la politique nationale de l'éducation. Cette politique qui connaît, son tour, des évolutions a été toujours un point majeur dans le remaniement surtout du statut du français dans le pays. Ceci parce qu'en 1977, la *National*

*Policy on Education* (2004 :5), a proclamé le français comme langue étrangère. En 1981, la même politique a fait du français une langue étrangère optionnelle ensuite, une deuxième langue officielle suivant la fameuse déclaration du chef de la junte militaire Abacha en 1996 et en 2001, le français a pris le statut d'une langue étrangère prioritaire. Le français continue donc de subir des évolutions et son statut se voit améliorer.

Depuis 1981, le français a connu un changement de statut dans l'institution scolaire. Ceci grâce à la nouvelle politique de l'éducation mise en place et articulée dans *National Policy on Education* (1981). Cette politique donne une place aux trois langues nationales nigérianes et en plus, au français et à l'arabe. Le statut du français a changé du au fait que les élèves musulmans optaient pour l'arabe puisque les deux langues étaient facultatives.

Adegboku (2011) explique encore qu'une nouvelle aire semble s'ouvrir avec la déclaration faite par l'ancien Chef d'Etat militaire- SanniAbacha- que le français deviendrait la seconde langue officielle du Nigeria. Cette déclaration qui, nous semble-t-il, est comme parole sans conséquence surtout parce que la junte militaire était coincée à cause de la pendaison de Ken SaroWiwa et al, a donné plus de vigueur au statut du français dans le pays. Il y avait plus d'intérêt et plus de motivation ce qui a donné naissance aux comités chargés de tenter l'applicabilité de cette déclaration. Mais toujours est-il que des intérêts religieux (surtout chez les musulmans du nord) envers l'arabe ont été des perturbations. Malgré ces perturbations, des enseignants béninois ont été recrutés faute de nombre suffisant d'enseignants nigériens. Malheureusement ces efforts semblent ne pas aboutir dû à plusieurs autres raisons.

Malgré ces problèmes, le français semble obtenir un nouveau statut, un statut plus valorisé et plus motivant car on constate un changement d'attitude par rapport à

l'enseignement/apprentissage du français. Il y a beaucoup de Nigériens qui s'intéressent au français surtout son apprentissage. Dans les institutions élémentaires et tertiaires, le français est appris. Il va sans dire que cette déclaration d'Abacha devient une sorte de pierre angulaire car le gouvernement du Parti démocratique du peuple (PDP) installé depuis 1999 ne fait que continuer à poursuivre les démarches de 1996 vers une francisation du pays. Comme l'affirme Adeboku (2011 :42) : *L'appel semble avoir déjà été entendu par tous, jeunes et adultes qui, face à la mondialisation et à la compétition qui s'en suivent, comprennent que désormais pour faire la différence dans la recherche de l'emploi, des voyages d'affaires, de la productivité des entreprises, la connaissance d'une langue étrangère, en l'occurrence une langue internationale comme le français, serait un grand atout et s'avérerait donc indispensable.*

C'est dans cette optique qu'on voit aujourd'hui beaucoup de Nigériens dans les institutions publiques ou privées, les Alliances Françaises ou les Centres de langues s'inscrire pour l'apprentissage de cette langue. Et dans ce cadre, il y a le Village Français du Nigeria, un centre inter-universitaire du Nigeria d'études françaises, fondé pour accueillir les étudiants de troisième année universitaire et des Colleges of Education pour un programme d'immersion linguistique.

Plusieurs efforts ont été menés pour le renforcement de l'enseignement/apprentissage de cette langue dans le pays. Comme le note Adesola (2013), les enseignants non seulement des écoles secondaires mais aussi ceux des collèges d'éducation et des universités sous l'égide de la National Association of French Teachers (NAFT) et de l'Inter Colleges of Education French Teachers (INTERCAFT) ont créé des stratégies qui consistent à motiver l'usage du français dans le pays. Suite à la fondation de l'Association nigérienne des enseignants universitaires de français (ANEUF) fondé en 1997, le gouvernement fédéral a mis sur pied un comité spécial chargé d'identifier les

implications financières et logistiques visant à l'amélioration de l'enseignement/apprentissage du français au Nigeria. Ce comité fondé en 1998 est nommé Special Task Force on French Studies in Nigeria avec le bureau exécutif désigné Nigerian French Language Project (NFLP) est, d'après Ajiboye (2010) et repris par Adesola (2013), un point de ralliement et organe officiel de réflexion destiné à la planification du français au Nigeria.

Pour ce qui est de la relation du français et d'autres langues dans le pays, il y a un scénario de « coinçage » du français. Alors que les langues nationales ont le même statut dans leurs régions respectives de sorte qu'elles sont enseignées et apprises à l'école, sont servies à la radio et télévision aussi bien que pour la littérature en langues maternelles, le français n'a pas le même statut. Alors que ces langues nationales couvrent et la vie et les cultures des interlocuteurs, le français n'est presque pas intégré dans la vie et les cultures des apprenants. Mais, ce statut du français pourrait traverser une période d'amélioration car la langue est un outil indispensable et surtout que cette langue est importante pour le pays.

Cet aspect qui rend la langue indispensable montre combien la langue révèle l'identité sociale du peuple. Adesola (2013 :6) note que la langue « *est un symbole d'appartenance de l'individu à son environnement immédiat en particulier et à l'humanité en général.* » De plus, le parcours du développement du langage chez l'enfant réitère que la langue est un vecteur du manifeste de l'identité sociale. Grâce à la langue, chaque individu se fait entendre d'abord, ensuite il arrive à faire entendre son interlocuteur. Faisons encore allusion à la recherche d'Adesola (2013) qui est centrée sur la diglossie. Dans les mots d'Adesola, la langue et la culture vont ensemble. Alors que la langue est la forme, la culture est le fond. C'est la langue qui véhicule les faits, la pensée, le mode de vie et des mœurs d'une société. C'est la langue qui véhicule les « dits » et les « non-dits » d'une société donnée. C'est dans cette optique que nous considérons les études sur la

pragmatique ou plutôt sur le pouvoir pragmatique de la langue effectuée par Ilupeju (2012 :110) très utile. Ilupeju présente succinctement ce que nous définissons comme étude de la pragmatique de langue quand il affirme que « *le sens ou la signification d'un mot n'est pas la réalité qu'il désigne, mais la représentation mentale que l'on se fait de cette réalité (...) dans nos conversations quotidiennes, nous donnons fréquemment le sens des mots selon la relation qu'ils entretiennent.* »

En effet, Ilupeju vise l'analyse des relations lexicales dans la sémantique des langues quand il affirme que les termes ou les signes linguistiques tels que homonymie, synonymie, polysémie, hyponymie, hyperonymie, etc., sont abordés selon qu'ils apparaissent dans les énoncés surtout dans l'enseignement du FLE. Ceci veut dire que la langue est dotée des connotations (pragmatiques) qui sont difficilement séparables, et ceci à cause de la polysémie des mots. Il conclut : « *...il ressort que l'homonymie, la synonymie, l'antonymie, la polysémie, l'hyponymie et l'hyperonymie ont tous un rapport de complémentarité linguistique dont l'enseignant du français langue étrangère doit tenir en compte.* » (P. 126). C'est cet aspect polysémique qui rend la compréhension (enseignement/apprentissage) d'une langue étrangère difficile qui nous préoccupe. Et c'est dans ce sens que nous concevons un projet de recherche qui consiste à élargir l'horizon des apprenants du FLE en ce qui concerne la pragmatique du français. Notons vite que les différents sens ne s'enseignent ni apprennent dans les quatre coins de la classe suivant le déroulement conventionnel de l'enseignement/apprentissage. Il faut créer d'autres milieux plus simples, libérés du formel pour motiver les apprenants à saisir ces connotations polysémiques.



### **3.3. Les problèmes de l'enseignement du français au Nigeria**

Après les années d'enseignement et d'apprentissage de la langue française dans les écoles nigérianes, on peut remarquer quelques progrès. Le statut du français s'est affaibli et continue à diminuer surtout dans le nouveau système éducatif du pays. Il faut remarquer que le français reste facultatif. Il y a environ 4 000 écoles secondaires au Nigeria qui permettent l'enseignement et l'apprentissage du français sans compter les écoles privées qui l'enseignent au niveau primaire. Il faut également noter que ce nombre n'a pas modifié le statut du français positivement dans le pays. Il y a plusieurs facteurs qui militent contre l'enseignement et l'apprentissage efficace de cette langue. Ces problèmes ont leur origine principalement dans les réalités administratives, familiales, sociales et religieuses. Les raisons suivantes militent contre le bon fonctionnement de l'enseignement et l'apprentissage du français au Nigeria :

- a) Les Ministères de l'Education de certains états manifestent une totale indifférence par leur refus de recruter les professeurs qualifiés et de fournir aux écoles de matériels pédagogiques nécessaires.
- b) Dans la plupart des écoles, il y a le manque de matériels audio visuels pour enseigner les élèves.
- c) Ni les élèves ni les professeurs ne reçoivent plus les bourses d'études pour visiter la France.
- d) Les directeurs d'écoles adoptent une attitude négative envers l'enseignement du français dans le pays.
- e) Très peu d'heures sont allouées à l'étude du français dans les écoles.
- f) La plupart des élèves se retrouvent devant une situation de choix difficile car ils doivent choisir entre le français et d'autres matières. Ils finissent par choisir d'autres matières.

- g) La nouvelle politique d'éducation insiste sur l'enseignement et l'apprentissage de trois langues maternelles : le yorouba, le haoussa, l'igbo comme langues nationales. Par conséquent, le français est mal perçu devant les langues nationales.
- h) Le gouvernement met l'accent sur les sciences dans le nouveau système d'éducation. Le français est donc placé parmi les matières les moins importantes pour le développement du pays.
- i) Les parents influencent pour leur part, le choix des matières par les enfants. Ceci est dû à l'ignorance des parents qui pensent qu'apprendre le français ne mène qu'à l'enseignement surtout que l'enseignement est considéré comme le métier des chômeurs.
- j) Certains parents du Nord considèrent le français comme une matière pour les chrétiens alors que l'arabe est pour les musulmans.
- k) Généralement les professeurs ne sont pas bien rémunérés. Pour ceux qui enseignent le français la situation est pire car il n'y a pas de motivation.
- l) Il y a une absence remarquable des matériels d'enseignement dans les classes de français.

Malgré ces problèmes qui affrontent l'enseignement du français dans le pays, on peut toujours affirmer qu'il y a un progrès remarquable parce que le nombre d'apprenants ne fait que s'accroître.

### **3.3.1 La réalité nigériane : quelle approche/méthode adopter?**

Suivant les approches qui se sont succédé depuis des années, il est à noter que chaque approche se montre plus performante que les autres. A cette affirmation s'ajoute l'activité des didacticiens/chercheurs/auteurs/éditeurs qui ne font qu'inonder le marché de livres avec des manuels différents. Il serait toutefois

important de préciser que ces manuels contribuent énormément à propager non seulement chaque approche mais aussi l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

La question qui se pose c'est « quelle approche adopter pour satisfaire notre réalité nigériane dans la mise en place d'un enseignement propice du français langue étrangère? » Nous devons vite signaler que les approches précédentes ne sont pas à jeter car toute approche a ses mérites aussi bien que ses limites. Condamner la méthode traditionnelle au nom de la méthode directe peut ne pas être avantageux, surtout quand on constate que les réalités franco-africaines ne sont pas les mêmes. Et la préférence de l'approche communicative au détriment de celle SGAV peut ne pas mener à un enseignement/apprentissage adéquat au Nigeria, sinon en Afrique.

Quant à nous, il serait fructueux de considérer les méthodes précédentes en vue de faire un amalgame assez souple et cohérent au lieu de nous concentrer sur une approche particulière. Pour faire un peu de précision, nous aimerions suggérer une approche d'ensemble qui prendrait en considération des aspects à enseigner/apprendre dans nos classes. Cette approche d'ensemble sera une méthode qui : a. utilise davantage l'oral b. donne priorité à un lexique usuel c. privilégie la fréquence des structures. c. fait intervenir des situations de communication (des dialogues).

Ce serait aussi une méthode qui :

- a) est adaptée à la diversité des attentes
- b) ne va plus travailler sur la phrase mais travailler sur le discours et les paramètres qui l'ont motivé
- c) considérerait une dimension sociolinguistique et le contexte d'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

### **3.4. SELF-ASSESSMENT EXERCICE**

1. Le Nigeria a fait son premier contact avec le français pendant quel siècle ?
2. Le français est entré au Nigeria depuis quelle région ?

Réponses possibles :

1. Au 15<sup>e</sup> siècle.
2. Depuis la région des actuels Etats d'Edo et de Delta.

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned about teaching and learning of French in general with a particular reference to teaching and learning of French in Nigeria. In the unit, you were taught how the French people entered Nigeria through the Delta region during their economic expansion project. You also learned about some of the problems confronting teaching and learning of French in Nigeria. By now, you should be able to trace the evolution of teaching and learning of French in the world and in Nigeria. You should be able to talk about some of the problems confronting teaching and learning of French in Nigeria and suggest ways through which such problems could be solved.

### **5.0. SUMMARY**

This unit has taken you through the evolution of teaching and learning of French as language. It has also taught you how the language entered into Nigeria with the evolution of its teaching and learning in Nigerian schools. The unit equally looked into the status of French in the country as well as the problems confronting its teaching and learning. The unit rounded up with some incite into what approach could be adopted in teaching of French in Nigeria with a view to facilitate its learning.

### **6.0. TUTOR MARKED ASSIGNMENT**

1. Tracez l'évolution de l'enseignement du français dans le monde.

2. Examinez le statut du français au Nigeria.
3. Quels sont les problèmes qui affrontent l'enseignement/apprentissage du français au Nigeria ?
4. En tant qu'enseignant, montrez comment les problèmes de l'enseignement/apprentissage du français au Nigeria pourraient être résolus.

## **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Adegboku, D. (2011) : *Les apprenants nigériens face aux temps verbaux passés du français : une analyse des aspects et des temps grammaticaux en langues française et yoruba en vue d'applications pédagogiques*, Thèse de doctorat en Science du Langage, Didactique et Sémiotique, Université de Franche-Comté, Besançon, décembre.

Adesola, M. O. (2013) : *Le français dans une situation de diglossie au Nigeria*, Thèse de Doctorat, Département de français, l'Université d'Ilorin, Nigeria.

Arowolo, B. (1991) : « Le Collège d'éducation et la survie des études françaises dans les écoles nigérianes » in *Ilesha Journal of Educational Studies*, Vol. 11 N° 2.

Ilupeju A. M. (1999): « Le programme d'études françaises à l'école secondaire au Nigeria : les points de vue des enseignants et des apprenants nigériens » in Asobele S. J. (ed) *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*. Lagos : PrintviewPublishers, Pp. 50-62.

Ilupeju A. M. (1999) : « La formation des enseignants du français à FederalCollege of Education, Okene : problèmes et perspectives d'avenir » in Asobele S. J. (ed) *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*. Lagos : PrintviewPublishers, Pp. 88-97.

Ilupeju A. M. (2007): *Une étude sociolinguistique du français de rue dans trois métropoles d'Afrique de l'ouest : Abidjan, Cotonou et Lomé*. Thèse de Doctorat, University of Lagos.

Imasuen, E. O. (1988): « Language use in Nigeria: the case for French » in *Le français auNigeria*, 14, pp. 1-8.

Olayiwola S. I. (2017), *Le Village Français du Nigeria: une stratégie efficace pour l'acquisition du français au Nigeria*, Thesis submitted to the Department of European Languages and Integration Studies, University of Lagos for the award of Doctor of Philosophy, French.

## UNIT 11

### L'IMPORTANCE DE LA LANGUE FRANÇAISE AU NIGERIA

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. L'Importance de la langue française au Nigeria
  - 3.1. Facteur social
    - 3.1.1. Facteur académique
  - 3.2. Facteur politique
  - 3.3. Facteur économique
- 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Other Resources

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit is centered on the importance of French in Nigeria in particular. The unit will avail you the opportunity to identify what a learner of French language in Nigeria stands to benefit. In the unit, you will also learn about some factors associated with the importance of French language in the Nigerian education system. The unit will equally make you determine what kind of status should be accorded French in Nigeria owing to its importance.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

On successful completion of this unit, you should be able to:

- a) Assess the importance of French in Nigeria,
- b) Talk about what French learners stand to gain in Nigeria,
- c) Identify the areas where teaching and learning of French in Nigeria could be useful,

### **3.0. L'IMPORTANCE DU FRANÇAIS AU NIGERIA**

La langue française est une langue diplomatique. Elle est utilisée par les transports maritimes et aériens internationaux. De plus, c'est une langue de travail des organisations internationales telles la CEDEAO, l'OUA/UA, et l'ONU. C'est aussi une langue de développement car elle s'adapte à la science et à la technologie. En considérant l'importance du français au sein international et le rôle que joue le Nigeria sur le plan international, l'importance du français pour le pays ne doit pas être sous-estimée. Il est important à noter que le français est une langue du commerce et de la politique internationale. A part le fait que le français offre une connaissance de base de la culture française et francophone aux élèves nigériens, le français facilite le contact avec les hommes d'affaires français et francophones. La connaissance du français pourrait aussi assurer un emploi dans les entreprises et établissements français dans le pays aussi bien qu'ailleurs. La connaissance du français pourrait assurer un emploi comme professeur, traducteur ou dactylo. Pour le pays entier, le français s'avère important.

L'apprentissage de la langue française est introduit dans notre programme d'études au Nigeria à cause de plusieurs facteurs :

#### **3.1. Facteur social**

Il a été considéré que la vie humaine et toutes les activités qui l'entourent sont dominées par le langage. Le langage est le véhicule de la culture, de la politique, de la tradition ainsi que de la civilisation. Pour être à l'aise avec un ami ou un voisin, le meilleur moyen est de comprendre sa langue. Parler une même langue



créé une opportunité de la fraternité entre deux ou plusieurs personnes. Donc notre compréhension de la langue française rendra la vie sociale (le contact et le rapport) facile, entre nous et nos voisins francophones. Nous pouvons épouser chez eux comme ils peuvent le faire chez nous. Nous comprendrions bien (et dans quelques situations) échanger des idées concernant leur culture et leur civilisation ; comme ils comprendraient aussi les nôtres.

### **3.1.1. Facteur académique**

C'est une vérité incontestable maintenant que la France est parmi les pays les plus développés du monde. Leurs développements technologiques et scientifiques ne connaissent plus de frontière. Nous pouvons gagner des expériences françaises en étudiant chez eux. Or, comment peut-on étudier dans un pays où on parle une langue qu'on ne comprend pas. Puis la compréhension de la langue française permettrait aux nigériens de pouvoir aller étudier dans les pays francophones pour acquérir des nouvelles expériences.

### **3.2. Facteur politique**

De cette interrelation sociale viendrait la compatibilité politique. Leur gouvernement, en sachant que nous apprenons leur langue officielle pour que nous l'utilisions pour communiquer avec eux, aurait la tendance de nous adorer plus. Une sorte de légèreté politique serait introduite aux programmes qui concernent notre pays. Même la capacité de pouvoir parler et lire leur langue officielle nous permettra de pouvoir lire leurs documents. Nous pourrions étudier leurs politiques pour corriger quelques vices dans notre société.

### **3.3. Facteur économique**

Un socio-économiste est venu avec une logique incontestable en disant qu'on ne peut pas faire facilement les activités commerciales avec les gens dont on ne se comprend guère. Il est d'avis que la compréhension de la langue des autres, avec

qui on fait le business, mûrira la position commerciale et donc augmentera les gains des gens concernés. S'il y a de logique dans cette thèse, ceci signifie que la compréhension de la langue française rendra les activités commerciales entre nous, les Nigériens, et nos voisins francophones, faciles. Le problème de chômage dans notre société va diminuer car nos étudiants qui comprennent le français peuvent aller chez nos voisins francophones pour y travailler après leurs études. Cette fraternité, résultant de la compréhension de la langue française, peut encourager quelques étrangers à venir pour établir des usines chez nous. Il faut noter que ceci peut aboutir au développement technologique dans notre pays.

### **3.4. SELF-ASSESSMENT EXERCISE**

Mentionnez trois facteurs autour de l'importance du français au Nigeria.

Réponse possible :

- i) Facteur académique
- ii) Facteur politique
- iii) Facteur social

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have been educated on the need for the study of French language in Nigeria. We focused on the problems of teaching and learning French language in the country such as the extra-linguistics and linguistic issues. We also discussed suggestions on how to solve the extra-linguistics and linguistic problems of teaching and learning French in Nigeria. Also highlighted were the weaknesses, misuse and suggestions on how to make communicative approach a better tool in teaching and learning French as a foreign language.

## 5.0. SUMMARY

This unit stressed the need for the study of French in Nigeria. It highlighted the problems of teaching and learning French language in the country. It pointed out the extra-linguistics and linguistic problems of teaching and learning French language in Nigeria and proffered suggestions on how to overcome them.

## 6.0 TUTOR-MARKED ASSIGNMENT

1. Examinez l'importance de l'apprentissage de la langue française au Nigeria.
2. En tant que professeur de la langue française en formation, énumérez comment vous pouvez résoudre les problèmes qui affrontent l'apprentissage de la langue française au Nigeria.

## 7.0. REFERENCES/OTHER RESOURCES

- Adesola, M. O. (2013) : *Le français dans une situation de diglossie au Nigeria*, Thèse de Doctorat, Département de français, l'Université d'Ilorin, Nigeria.
- Arowolo, B. (1991) : « Le Collège d'éducation et la survie des études françaises dans les écoles nigérianes » in *Ilesha Journal of Educational Studies*, Vol. 11 N° 2.
- Ilupeju A. M. (1999): « Le programme d'études françaises à l'école secondaire au Nigeria : les points de vue des enseignants et des apprenants nigériens » in Asobele S. J. (ed) *Le français au Nigeria : une cartographie dynamique*. Lagos : Printview Publishers, Pp. 50-62.
- Ilupeju A. M. (2007): *Une étude sociolinguistique du français de rue dans trois métropoles d'Afrique de l'ouest : Abidjan, Cotonou et Lomé*. Thèse de Doctorat, University of Lagos.
- Imasuen, E. O. (1988): « Language use in Nigeria: the case for French » in *Le français au Nigeria*, 14, pp. 1-8.

## UNIT 12

### LE SCHEMA DE COMMUNICATION

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Le schéma de communication
  - 3.1. La communication
    - 3.1.1. Emetteur ou encodeur
    - 3.1.2. Le canal de communication
    - 3.1.3. Le référent
    - 3.1.4. Le décodeur
    - 3.1.5. Bruit et redondance
  - 3.2. Les deux faces de message
  - 3.3. Le message oral
  - 3.4. Le message écrit
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

In this unit, you shall learn about the communication channel. When you are communicating with somebody, what are you doing? What are those things that enhance or disrupt the communication? Who are the actors in the communication process? And when you communicate what do you intend to achieve? You will therefore in this unit, know what communication is. You will also know the actors in a communication process and know these things that could either enhance or disrupt communication. When you communicate, your intention is to send a

message across. Message has both the oral and the written sides. All these and more you will learn in this unit.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

At the end of this unit, you should be able to:

- a) present the simple channel of communication
- b) identify the five elements in communication
- c) explain each element
- d) state how each affects communication
- e) itemize the two faces of message
- f) discuss in concrete terms the differences between the two.

### **3.1. Le schéma de communication**

Pour qu'il y ait communication, il doit y avoir les conditions suivantes à respecter. Il doit y avoir quelque chose à communiquer. Il doit y avoir des interlocuteurs et peut-être des bruits ou des dérangements et encore les moyens d'effectuer cette communication.

#### **3.1.1. La Communication**

Communiquer consiste donc, en première approximation, à faire passer des informations sur ce qu'on a dans l'esprit Baylon et Mignon (11). Le phénomène de communication est un phénomène très complexe. La communication implique certaines conditions. La communication, pour être efficace, dépend des conditions minimales qui font appel aux critères suivants: A -Un émetteur ou un encodeur B - Un canal de communication C -Un référent D -Un décodeur E -Bruit ou redondance. Un message n'existe que lorsqu'il relie deux sujets l'un à l'autre. Ces deux sujets sont l'émetteur ou l'encodeur et le décodeur. Voyons l'interprétation linguistique de ces quatre termes.

### **3.1.2. Emetteur ou encodeur**

L'émetteur est la personne qui parle. C'est à partir de lui que le message est initié. Mais il doit y avoir le désir de communiquer entre deux personnes. S'il n'y a pas de désir, il y aura pas de communication, et par conséquent, il n'y aura pas de message. Il est encodeur parce que c'est lui qui met en interprétation le code de la langue. C'est lui l'initiateur du message. D'une façon, l'émetteur est aussi un récepteur. Quand il parle, il s'écoute et se surveille surtout lorsqu'il transmet le message. En plus, il se surveille parce qu'il va bientôt bénéficier de l'action productive du récepteur ou décodeur. Ce que cela veut dire, est que les deux interlocuteurs A et B s'échangent le message de sorte que chaque individu est alternativement émetteur et récepteur. Ajiboye (1993), dans sa note de classe nous explique le canal de communication et il identifie quatre éléments qui sont en jeu.

### **3.1.3. Le canal de communication**

Pour bien comprendre le canal de communication, nous devons tout simplement penser à la conversation téléphonique. Le canal implique le contact nécessaire entre A et B. D'habitude, nous avons le contact physique et la connexion psychologique. Donc cela implique que les canaux de communication sont définis par les milieux physique, social, psychologique et par des moyens techniques auxquels un sujet parlant a accès pour faire parvenir son message.

### **3.1.4. Le Référent**

Le référent fait allusion à l'élément d'information ou d'événement sur lequel porte le message. Le référent rappelle quelquefois le thème de l'information. Il y a deux types de référents : le référent situationnel où tous les éléments qui appartiennent à l'entourage de l'émission au moment de l'émission et de la réception sont impliqués. Il y a aussi le référent textuel où tous les éléments actualisés par et dans le message à l'aide de signes linguistiques utilisés sont impliqués. Par exemple, si 'A' évoque un souvenir, il va le faire à l'aide des phrases qui renvoient à un

moment de son passé, à des lieux et à des êtres bien que ces éléments ne soient pas présents au moment où on parle.

### **3.1.5. Le Décodeur**

Le décodeur est la deuxième personne de la paire encodeur/décodeur. Le décodeur implique l'attribution du sens à une suite de signes (soit son soit lettre) perçu par le récepteur. Le code est un ensemble de règles permettant de combiner et des signes et d'en fixer des sens. Deux interlocuteurs possèdent le même code s'ils arrivent à interpréter une suite de signes. Il ne suffit pas que le code partiel pour qu'il y ait compréhension mutuelle, il faut qu'on partage le code tout entier, sinon il y aura intercompréhension partielle.

### **3.1.6. Bruit et Redondance**

Lorsqu'il existe un code entre A et B, la communication est possible. Cependant, la transmission du message peut connaître des perturbations telles que l'intercompréhension est gênée. Ces perturbations avec le processus de communication si bien que les principaux acteurs ont du mal à se comporter correctement devant le message. Tout phénomène qui déforme le message au cours de sa transmission s'appelle bruit. Pour compenser les pertes d'information due au bruit, la langue offre la possibilité d'un redoublement de marques. Ce redoublement de marques s'appelle redondance.

Nous venons de parler du schéma de communication. Le message dont il s'agit dans la communication se transmet soit par écrit soit par oral. Ces deux aspects constituent ce que nous allons appeler tout de suite, les deux faces du message.

## **3.2. Les deux faces du message**

Les deux faces du message sont représentées par l'oral et l'écrit.

### 3.3.1. Le message oral

Alors quels sont les traits par lesquels on reconnaît l'oral ? Tout d'abord il faut noter le caractère immédiat du message transmis par le code oral. Par caractère immédiat nous entendons qu'il n'y a pas de long intervalle entre émission, transmission et réception. Un autre trait du message oral est caractérisé par la situation de l'émetteur et de l'interlocuteur. En principe, cette situation est identique, c'est-à-dire que les deux interlocuteurs partagent la même atmosphère de dialogue, ils reposent sur la même scène pour réaliser leur communication. C'est pourquoi il y a allusion indirecte dans la communication qui, malgré tout, n'empêche pas le message d'être transmis. Comme il y a la possibilité de bruit, de redondance qui pourrait ralentir la transmission de l'information, il y a aussi identité situationnelle qui pourrait enrichir ou faciliter le passage de l'information. A part ces éléments situationnels qui influencent la transmission de message oral, il y a aussi d'autres éléments prosodiques qui déterminent l'efficacité du passage du message ; intonation, pause, accent d'insistance, accent d'intensité, etc. Ce sont ces éléments qui servent à donner plus de couleur, plus de précision et plus de clarté au message désiré. Nous n'oublions pas dans ce contexte que pour que ces éléments réussissent dans leur fonction, il faut une attention particulière non seulement de la part de l'interlocuteur mais aussi de celle du récepteur. Nous devons aussi remarquer que le message oral se sert aussi d'éléments paralinguistiques, les gestes en particulier, mimes, expressions faciales, rires etc. Ce sont les éléments qui sont hors du langage verbal mais qui font partie du langage verbal à la fois car sans ces éléments, le message oral pourrait être ambigu. Encore, nous ne devons pas oublier que le message oral est articulé par groupement sémantique. C'est pourquoi alors que le message écrit obéit à la tradition orthographique de lexicalisation autonome, le message oral dérive son sens de plusieurs lexèmes à la fois. Par exemple, à l'écrit, on voit « je veux écrire » [je vEekRiR], mais à l'oral on entend une suite de sons [jvEekRiR]. Le message oral est prononcé comme un seul mot. A l'oral, les unités qui pourraient nous



donner un sens sont rassemblées. En ce qui concerne le côté morphosyntaxique de message oral, nous devons remarquer que l'oral emploie généralement moins des marques grammaticales que l'écrit.

### **3.3.2. Le Message écrit**

Le message écrit repose sur l'écriture, sur la tradition orthographique de la langue en question. Cette tradition orthographique présente ces traits aussi. Alors que le message oral est caractérisé d'une spontanéité de réaction, le message écrit jouit d'un long intervalle entre la production et la consommation, c'est-à-dire, entre l'émission et la réception. Pour le message écrit, l'émetteur qui est maintenant le rédacteur n'a pas besoin du même univers situationnel que le destinataire. Autrement dit, le rédacteur n'a qu'une idée fragmentaire de la situation de lecture de son ouvrage, il ne peut pas préciser la situation mentale, physique, géographique dans laquelle cet ouvrage sera consommé. Par conséquent, le message écrit doit utiliser beaucoup de références pour que la communication soit optimale. En outre le message écrit utilise les signes de ponctuation pour réaliser des effets de communication désirés. Ces grâce à ces signes de ponctuation que nous arrivons à distinguer entre une déclaration et une interrogation, entre une interrogation et une exclamation, entre une expression de joie et une expression de commandement, entre un énoncé complet et un énoncé incomplet, etc. Il faut aussi se rappeler que ces signes de ponctuation peuvent aussi répondre aux éléments prosodiques de l'oral.

### **3.4. SELF-ASSESSMENTEXERCISE**

1. Relevez les 5 éléments de la communication.
2. Mentionnez les deux faces du message.

Réponses possibles :

1. (a) Un émetteur ou un encodeur  
(b) Un canal de communication

- (c) Un référent
- (d) Un décodeur
- (e) Bruit ou redondance.

- 2. (a) Le message oral
- (b) Le message écrit

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, efforts have been made to teach you the channel of communication. We could not have started without letting you know what are involved in communication and the objective of communication. For there to be a communication, there must be an encoder, a decoder, a referent and environmental influences that the linguist may refer to as noise. It is also pertinent to note that the people involved in communication can play at intervals the roles of decoder and encoder since one person may not be talking all the time. He who talks also listens to himself so that he can manipulate the language better in the process of communication. You also learnt that message has two sides: the oral and the written.

#### **5.0. SUMMARY**

This unit started with an explanation of what happens during communication. There cannot be communication without the actors in same communication. These actors are the encoder, the decoder, the referent and noise. There are two faces of a message. A message is either spoken orally or written; hence we have oral and written messages.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

- 1. Définissez la communication.
- 2. Nommez et expliquez les 4 éléments de la communication.

3. Quel est le rôle de chaque élément dans la communication.
4. Identifiez 4 différences entre le message écrit et le message oral.

### **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Ajiboye, J. (1993). "Linguistics and French Language Teaching", University of Ilorin: Notes de classe.

Baylon, C .et Mignot, X. (1994). *La communication*. Paris : Edition Nathan. Jean.

Pierre, C. (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français*. Paris : CLE International.

Lauret, B. (2007). *Enseigner la Prononciation du Français*. Paris : Questions et outils. Hachette.

## UNIT 13

### **ELEMENTS OF GOOD COMPOSITION AND TYPES OF LINGUISTIC AND PEDAGOGICAL COMPOSITION: ESSAY AND LETTER WRITING FOR FRENCH AND OTHER LANGUAGE STUDENTS**

#### **CONTENTS**

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Main Content
  - 3.1. Elements of Good Composition for French and Other Language Students
  - 3.2. Composition and Grammar
    - 3.2.1. What is Composition?
    - 3.2.2. Types of Linguistics and Pedagogical Composition
  - 3.3. What is Essay?
    - 3.3.1. Factual or Practical Essay
    - 3.3.2. Various Classifications of Essay
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### **1.0. INTRODUCTION**

This unit will avail you the recent methods and techniques of writing good composition as a language student. You will be taught the easiest techniques, which a French learner could apply in writing good composition that abides by the French grammatical structure: you will learn in the unit, the relationship between grammar and composition as well as the definitions of composition. The various types of linguistics and pedagogical classifications of composition will be

mentioned. You will be taught the classification of linguistic cum pedagogical composition of essay and letter writing and the various classifications of essay. This section will help you to write good composition in French, particularly the rudiments, techniques and methods of writing.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

By the end of this unit, you should be able to:

- a) explain the importance of composition writing in any language evaluate the relevance of grammar of any language to composition writing
- b) define composition
- c) demonstrate the various classifications of composition writing in any language
- d) identify the relevance of linguistic and pedagogical composition define Essay
- e) state the various classification of essays
- f) illustrate how to criticize or write a good composition in essay.

## **3.0. MAIN CONTENT**

### **3.1. Elements of Good Composition for French and Other Language Students**

Most language students, like you, have a problem with writing good composition, not because writing composition is a difficult or an impossible task, but because majority of them are not aware of the elements and importance of composition to their learning a maternal, local, national, official, foreign or international language. They often see composition as being part of literature that could be optional or required in language arts. Thus, they often try to devise a mechanism for sailing through composition-oriented courses without really understanding what the course (or topics under it) entails. We therefore deem it fit to state in this unit, that grammar is composition and vice versa.

### **3.2. Composition and Grammar**

A pedagogical and structurally analyzed definition of grammar could present grammar as a scientific and linguistic process that study how *morphemes* are put together to form words (known as morphological process). How the formed words are pronounced (through phonological process), how the formed and pronounced words are given meaning (through semantic process) and how these formed, pronounced and meaningful words are put together, after having considered their internal relationship, to form logically and grammatically correct sentences (through syntactic process). It could then be said that grammatical study starts with morphological process and extends through phonological process, semantic process and syntactic process. But this may not be a good conclusion if one should assume that the syntactic process is the end result of Grammar. We wish to stress that a good end result of grammar of language is and should be composition. If we are to argue, we could start by asking what the usefulness of alphabet, syllables and morphemes is if not to form words. The usefulness of the formed words is perceived first in the ability to pronounce it, while, the usefulness of the pronounced words could be felt in their significance. The significance of these meaningfully formed and pronounced words could be seen in their ability to cohabit and form sentences. Of what use are sentences that are logically, grammatically and correctly formed, if they are unable to express ideas and opinions on issues bothering on man and his society. The expression of ideas, opinions, logic, sentiments, feelings and arguments is nothing, but composition. Composition could therefore be seen as an integral part of linguistics or grammar. It is the resultant end of grammatical study in any language. It is that domain through which a good grammatical acquisition could be demonstrated.

### **3.2.1. What is Composition?**

Composition could be defined as an orderly disposition of parts of speech, structurally arranged with logical style, aimed at passing information and the experience of the composer to his audience. It is the art and act of putting various parts or sub-parts of a given topic, idea or domain together in order to compose a logical whole component that could be beneficial to the receiver and the society at large. Composition therefore covers various facets of human life. It could be linguistic composition (just like the one we are discussing in this unit), literary (as in prose and some other short stories and tales), didactic (as in composition used for propaganda and persuasion), pedagogical (as it could be seen in composition developed by teachers to pupils on how to compose or to appreciate the composition of other authors), musical composition (as demonstrated by musicians who compose their songs in writing before rendering them in oral rhythms) and technical composition (that is common among technicians and experts of various fields who put their thoughts together on paper so as to serve as literature and guiding documents for adherents of that profession.)

### **3.2.2. Types of Linguistics and Pedagogical Composition**

Having identified at least six various types of composition in the previous unit, we would like to concentrate our subsequent discussion and analyses of the subject matter on the linguistic and pedagogical compositions. Linguistic or pedagogical composition could be divided into two sub-components:

(a) *Essay*

(b) *Letter Writing*

### **3.3. What is Essay?**

Essay could be defined as a writing or write-up (often short), aimed at explaining and /or dealing with a particular subject. As a linguistic or literary form, it is the most flexible of all forms of writing that offers writers maximum freedom with

respect to choice of subject, length of composition and style of expression. An essay could be in the form of fiction or factual. Imaginative essay is purely fiction based and creative in nature, while factual essay is essay that is practical in nature and contains facts as implied. Creative essay is a fiction-based story created from the imagination of the author. It does not obligatorily warrant the use of any factual or real events and persons. If at all real events or stories are to be adapted and made use of in imaginative or creative essay, it is usually watered-down to the extent that the reality is only presented indirectly in fictitious manner. This type of essay is common in literary writing.

### **3.2.1. Factual or Practical Essay**

A factual or practical essay is another type of essay whose form and background are based on reality. The author of this type of essay must compulsorily make use of facts of the story, on the people and the events he/she is referring to or narrating in the essay. This type of essay is called practical or factual essay. It is common in linguistic, pedagogical, technical and (to some extent) didactic essays. It is this form of essay that we use in writing composition in schools, minutes of meetings, biographies, autobiographies, documenting technical books and their literature. Writing this type of essay could be tasking for the author as he does not have the liberty he would have had in creative essay. The choice of subject, topic, sub-topics, style of expression, length of the essay and even paragraphing are largely dependent on some fixed or rigid rules that guide the type of essay he is writing.

### **3.2.2. Various Classifications of Essay**

Many authors come with different classifications of essay. Some authors are of the opinion that there are four types of essay:

- (a) Descriptive Essay*
- (b) Narrative Essay*
- (c) Expository Essay*
- (d) Argumentative Essay*



These authors are of the opinion that a descriptive essay is a type of essay used in describing and giving a detailed account of a story or situation. Narrative essay, is used in narrating a story or a tale, giving an accurate account or report of events and relating a sequence of events. Expository essay is an essay that aims at explaining or interpreting a topic, phenomenon, story, situation or events while argumentative essay could be described as essay aimed at debating a given topic supporting or opposing a given idea.

While many authors anchor their argument and classification of essay on these four types, some other authors insisted that essay could be further classified into:

*(e) Discursive Essay*

*(f) Reporting Essay*

The protagonists of reporting and discursive essays are of the opinion that argumentative essay only aims at arguing a topic from only one angle pleading either for or against. Whereas, it is only in the discursive essay that one could be compelled to assess and critically present points on the two sides of the topic. They also see in the reporting essay or report writing the ability to logically, clearly and sequentially give account of past events.

### **3.4. SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. Mention the four popular types of Essay.
2. What are the two other types of Essay?

Possible answers:

1. (a) Descriptive Essay  
b) Narrative Essay  
(c) Expository Essay  
(d) Argumentative Essay
2. (a) Discursive Essay  
(b) Reporting Essay

#### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have learned the recent methods and techniques of writing good composition as a language student. You also know about the easiest techniques a French learner could apply in writing good composition that abides by the French grammatical structure, the relationship between grammar and methodology as well as the definitions of composition.

#### **5.0. SUMMARY**

You have been adequately informed in this unit of the basic techniques of how to write good composition in French language. You have learned the similarities and relationship between grammar and composition writing. By now, your verbal vocabulary and technique of writing good composition should have been enriched through the explanation and examples we gave you in this unit. And we believe that you can follow the explanation to either analyze an already written composition or use it as a guide to write yours.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Avec des exemples, définissez la composition du point de vue de la grammaire.
2. Enumérez et expliquez les différents types de composition.

#### **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

- Akeusola, O. (2000) “Theoretical Approach to Blending Descriptive and Didactic Aspects of Language Study”, *Teacher Education Today: Journal of Committee of Provosts of Colleges of Education*, Vol. 1, No. 1, pp. 41-52.
- Opara, O. S. (2019), *Guide pratique de la communication écrite*, Badagry, VFN.

## UNIT 14

### LOGICAL CLASSIFICATION AND STRUCTURE OF GOOD ESSAYS

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Main Content
  - 3.1. Expository Essay
    - 3.1.1. Argumentative Essay
    - 3.1.2. Empirical Essay
  - 3.2. Structure of Good Essays
    - 3.2.1. Utilization of COEMA Structure in Expository Essays
    - 3.2.2. Argumentative Essays and TAS Rules
    - 3.2.3. Structure of Empirical Essays
  - 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit will explain further explains the recent methods and techniques of writing good composition as a language student. It will focus on the various types of essay and their classification: expository, argumentative and empirical. You will also learn about the structure of various types of essay. In this unit, we will also teach you the COEMA structure in expository essay, TAS rules in argumentative essay and the research guidelines in empirical essay. Knowledge

gained here will help you develop your writing skills and the ability to write good compositions in French.

## **2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES**

By the end of this unit, you should be able to:

- a) identify the various classifications of essay writing in any language
- b) sketch and define expository essay state and define argumentative essay outline and define empirical essay
- c) demonstrate how to criticize or write good essays
- d) indicate the Structure of various essays in any language describe and define the COEMA structure in expository essays locate and define the TAS rules in argumentative essays
- e) evaluate and define the research guidelines in empirical essays
- f) demonstrate how to criticize or write good essays.

## **3.0. MAIN CONTENT**

### **3.1. Expository Essay**

Going through the six major classifications made by various authors earlier in this course material, it could be inferred that these classifications are rather prescriptive than descriptive. If one should consider critically these classifications and their presentation, the entire six so-called types of essay are actually not more than two. How can somebody in this world write an essay without describing events or persons? If the art of description of person or events in an essay makes it descriptive, would it be possible to describe without narrating? Or can one narrate a story without describing persons, events and environment in that story? Is it possible to write an expository essay to explain events without describing or narrating in the story? How could one present report writing without describing, narrating and explaining events, situation or persons either in the present or past

form? The implication of this argument then is that the descriptive, narrative, expository and reporting essays could all be grouped under expository essay.

### **3.1.1. Argumentative Essay**

Considering the status of argumentative and discursive essays, it would be difficult if not impossible to clearly distinguish between these two types of essay. A discursive essay is aimed at discussing a topic and taking a position either for or against. A good discussant who wants to make his point clearer can compare the merits and demerits of a given topic before he pitches his tent with a particular side. This same principle applies to a good argumentative oriented topic. A good presenter of an argumentative debate must be able to present his points in a discursive manner, highlighting the merits and demerits, before stating his position. Even if one is arguing in support of the topic, there is nothing barring anyone from telling his audience about the demerits. It even shows good scholarship, despite the fact that he is establishing an argument in favour of the topic. If he could identify the weaknesses and demerits of his argument, before propounding superior points or arguments that makes his position more tenable, then he is a balanced scholar. All these show that the so-called discursive and argumentative essays could both be easily grouped and treated under argumentative essay. The implication of this position is that discursive essay could be fully evaluated under the argumentative classification.

### **3.1.2. Empirical Essay**

One critical question that could be asked at this juncture is whether this writer is advocating for the classification of the six types of essay into only two divisions? Far from it, we strongly believe that there is a third type of essay that has not been adequately taken care of by either expository classification or argumentative essay. Take for instance, some types of essay that warrant conducting research, formulating hypothesis to test a given observation after which research findings

will be written. We would like to alert our readers that the presentation of this research findings entails description of facts, narration of process, reporting or explaining (in an expository manner) different types of concepts, discussing different types of previous ideas on the research questions arguing for or against the position of various authors or researchers that might have earlier written or conducted similar research in this chosen domain. This type of write-up is often classified differently and variously by different groups of people. Some call it research report; others call it research project, while others see it as long essay. Certainly, it is an essay but not necessarily long or short, for the length in this context is relative to the topic, the level, discipline and evaluators. It is better called empirical essay. This is a kind of essay that is research based and whose presentations and findings are empirical and proven to be objective. The three identified types of essay therefore are: expository essay, argumentative essay and empirical essay.

## **3.2. Structure of Good Essays**

There are some structures necessary for an essay to be acceptable and logical. Those structures will be outlined under the next sub heading.

### **3.2.1. Utilization of COEMA Structure in Expository Essays**

Essay is like a building or a human being that has structure. When writing an expository essay, the structure of COEMA (Context, Organisation, Expression and Mechanical Accuracy) must be respected. By context, the essayist must understand the topic on which he is about to write very well. Having studied the topic, he must be able to propose a clear introduction. Students are advised, at this level, to avoid writing out of context. A good understanding of context will even help the writer to build up the body of the essay into various paragraphs. This is where good Organization of facts comes in. What should be in third paragraph

must not be pushed to fifth or second. And the whole essay must also have a good conclusion.

If one should bear in mind that an essay, to linguists and pedagogues, is aimed at measuring the ability of the student writer to weave his ideas, knowledge and opinions together in a logical and grammatical way, we would then understand the importance of good expression in a good essay. Any essay full of grammatical and logical blunders puts off the reader and makes comprehension difficult and sometimes impossible. The grammar of the essay must be logically correct; the style must be appealing; the choice of vocabulary adequate; and should contain elements such as proverbs, idioms, dictums, quotations etc. that could make it attractive to readers and assessors. What is more, the punctuations, such as comma, semi-colon, full stop etc. and even accents (in French) that are grouped under mechanical accuracy must be respected.

### **3.2.2. Argumentative Essays and TAS Rules**

Argumentative essay, apart from respecting these COEMA rules, the student writer should endeavour to incorporate the TAS rules (Thesis, Antithesis and Synthesis) into any argumentative essay. A good debater in an argumentative essay must, firstly, establish his position, by declaring the points he has either for or against the topic, stating the thesis of the subject matter. He must be able to demonstrate academic clarity by showing the weaknesses that his antagonists might hold on to in order to water-down his arguments by declaring the antithesis.. He should conclude the argumentative essay by asserting and proving that his position is the best for readers despite the (antithesis) identified against the subject matter by providing the synthesis of the whole argument.

### 3.2.3. Structure of Empirical Essays

In order to write good empirical essays, tips on framework of good methodology that could lead to good research are stated hereunder:

- a. *Identification and selection of a problem:* It has been realized that selection of a topic is a major problem to researchers. A lot of researchers have difficulty in choosing a topic on which their investigations and research will be based. In order to solve this problem, it is advisable that researchers should first identify and select a particular problem that needs investigation. A research problem is an unanswered question, a gap in knowledge and an unsatisfactory state of affairs in the society. He should therefore identify problems that need investigation, select at least one of these problems before thinking of a way of framing a topic.
  
- b. *Sources of research problems:* To get research problems out of which one could be selected for the choice of the topic, the researcher could rely on:
  - i. daily personal experience of the researcher. Observation of events around the researcher;
  - ii. going through past works and their literature review;
  - iii. innovations or changes in the society or system;
  - iv. professional curiosity and knowledge gained from seminars and workshops attended by the researcher;
  - v. supervisor's wealth of experience;
  - vi. departmental or faculty identified researchable areas. Research replication and extension;
  - vii. professional journals and publications of various kinds.



- c. *Criteria for selection of a research problem:* In order to select a research problem, consideration is usually given to at least one or most of the following items:
- i. Personal interest;
  - ii. Professional influence;
  - iii. Significance and relevance of the topic to the society;
  - iv. Researchability of the problem/topic;
  - v. Availability of data, information and sufficient literature;
  - vi. Originality devoid of duplication;
  - vii. Consideration of available time for the research. Consideration of available financial resources;
  - viii. Researcher's academic background, ability and competence. Research replication and previous works;
  - ix. Objectivity devoid of sentimentality;
  - x. Choice/availability of supervisor;
  - xi. Compromise and departmental limitation.
- d. *Formulation of research hypotheses:* The moment the researcher solves the problem of identification and selection of problem/topic, the next stage is the formulation of research hypotheses. Hypothesis could be simply described as a generalized statement or intelligent guess(es) which look plausible and must be tested during the period of research investigation. This is a useful step in leading and guiding the researcher towards proper investigation of phenomena and variables that are to be encountered and provide answers during the course of the research.
- e. *Literature review:* After the researcher has formulated his hypothesis, the next stage in the research is to start the collection of primary data through the review of previous literature on the area of interest. This process of

reviewing previous literature on the subject matter allows the researcher to test the hypothesis of the research.

- f. *Research design/plan*: Research design is the plan of the research work. It is a plan that shows how a researcher intends to fulfill the goals of a proposed study. It is a plan that guides the researcher in the investigation, collection, analysis and interpretation of data aimed at testing the research hypotheses and how to achieve the research objectives. The type of research that the investigator or the researcher wants to conduct determines the kind of plan or research design he will prepare.
  
- g. *Methods of data collection and documentation*: Some researchers refer to this as *research instruments*. Data could be collected from the following sources:
  - i. Primary Source: Documents such as government's Acts and laws, official documents, gazettes, treaties etc.
  - ii. Secondary Source: Publications such as articles, comments, textbooks, reports, historical documents etc.
  - iii. Electronic source: Facilities such as fax, internet website, computer on-line facilities etc.
  - iv. Specialized source: Oral account, interview and consultation with a specialist in the investigator's research domain. Questionnaire: This could be framed in open-ended or close-ended format.
  
- h. *Methods of data analysis*: Some researchers also refer to this stage as techniques of testing hypothesis. In consonance with the type of research at hand and the research design, methods of analyzing research data vary from

one type to the other. For arts and language oriented research, it could be descriptive and expository in nature.

- i. *Writing a research report:* The researcher is at this stage expected to write the research report in a formal, lucid and grammatically correct language. The investigator presents the report of his research findings, guided by the hypothesis of the research.
- j. *Preparation of references and bibliography of the research:* The researcher prepares the list of textbooks, thesis and publications consulted and materials that were used during the course of the research. Surname of author(s) of these publications are used in arranging this list in alphabetical order.

### **3.4. SELF-ASSESSMENT EXERCISE**

1. What is the full meaning of COEMA?
2. What does TAS stand for?

Possible answers:

1. Context, Organization, Expression and Mechanical Accuracy.
2. Thesis, Antithesis and Synthesis.

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, you have studied the various types of essays. We have also taught you the classification of essays into: expository, argumentative and empirical.

### **5.0. SUMMARY**

You have studied types of essay: expository, argumentative and empirical, and by now you should be able to argue and correctly criticize any essay given to you so

as to know which type it is. The knowledge gained here should also be sufficient in guiding you to write good essays.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. With the aid of examples and logical arguments, define empirical essay.
2. How would you define expository essay?

#### **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Akeusola, O. (2000). "Theoretical Approach to Blending Descriptive and Didactic Aspects of Language Study", *Teacher Education Today: Journal of Committee of Provosts of Colleges of Education*, Vol. 1, No. 1, Pp. 41 - 52.

Akeusola, O. (2003). "Condiments of Good Composition for French and Other Language Students", *Journal of School of Languages, (JOSLAN)*, Vol. 1, No. 6, pp. 11-23.

Opara, O. S. (2019), *Guide pratique de la communication écrite*, Badagry, VFN.

## UNIT 15

### STRUCTURE AND METHODS OF WRITING GOOD LETTERS

#### CONTENTS

- 1.0. Introduction
- 2.0. Intended Learning Outcomes
- 3.0. Main Content
  - 3.1. What is a Letter?
  - 3.2. Types of Letter
  - 3.4. Self-Assessment Exercise
- 4.0. Conclusion
- 5.0. Summary
- 6.0. Tutor-Marked Assignment
- 7.0. References/Further Reading

#### 1.0. INTRODUCTION

This unit is a continuation of the study of recent methods and techniques of writing good composition. Here, the emphasis is on the definitions of letters. You will be taught the structure, method and types of various letters such as formal, semi-formal and informal letters.

#### 2.0. INTENDED LEARNING OUTCOMES

By the end of this unit, you should be able to:

- a) define a letter
- b) identify and define the structure of formal letters
- c) outline and define the structure of semi-formal letters indicate and
- d) define the structure of informal letters demonstrate how to criticize or write good letters.

### **3.0. MAIN CONTENT**

#### **3.1. What is a Letter?**

A letter is a handwritten, typed, printed or electronically coded (as in E- mail) message or communication usually sent by the writer, through post, hand delivery or electronic mail box, to the receiver. A letter is a form of communicative composition designed to pass a written message from a writer or set of writers to a chosen audience or set of receivers. Just like in pure communication, letter writing entails five processes. The encoder (sender), the encoded message (content), the means (form of writing or sending the message), the decoded message (contents received) and the decoder (receiver of the sent message).

#### **3.2. Types of Letter**

There are three basic types of letter:

- (a) Formal letter
- (b) Semi-formal letter
- (c) Informal letter

**Formal Letter:** A formal letter is an official letter written by one person to another that is either not known or less known (to the writer) but who occupies a known or even superior position to the writer. In most cases, it is the position of the receiver that is written rather than his person. Letters such as job application, request, order, administrative, credit, law or legal complaint, protest, appointment, promotion letters etc. fall under this category. Apart from following COEMA rules, discussed under essay writing, letter writing has its own peculiar features that must be respected. Let us take for instance French letters.

With French letters you need to know certain formal features, which include the date, greeting and closing phrase. In French letters, the date is very often preceded by the name of the town or village where you are writing the letter – Lagos, le 11

janvier 2001. It is worth noting also that capital letters are not used for months or days – lundi, le 9 février – and that cardinal figures are used for the calendar date. If it is the first day of the month, we write the date in an ordinal form – le 1er février 2002 (1er – premier), but any other day of the month is presented in cardinal form - le 22 février 2002. The greeting depends on the relationship between you and the person you are writing to as well as the type of letter you are writing.

When writing a formal letter: Omit ‘Cher/Chère’ and simply write:

‘Monsieur, Madame, Messieurs, Mesdames’ plus his/hertitlee.g. Monsieur le Directeur, Monsieur le Docteur, Madame la Présidente etc.

These opening phrases will also suit the formal letter you are writing:

*En réponse à votre lettre du 10 février 2006, j’ai l’honneur de vous informer que...*

*Je m’adresse à vous dans l’espoir que vous pourrez me fournir quelques renseignements sur...*

*Je vous écris au sujet de l’emploi de temps des examens GCE que je viens de recevoir.*

*Je vous serais très obligé de bien vouloir me permettre de...*

*J’ai bien reçu votre lettre datée le 5 mai et je vous en remercie.*

This closing phrase will also suit the formal letter you are writing:

*Veillez agréer, Monsieur, l’expression de mes sentiments les plus distingués.*

*Croyez, Monsieur, à mes salutations distinguées. Recevez, Madame, l’assurance de mes meilleurs sentiments.*

*Je vous prie de croire, Monsieur le directeur, à mes salutations très respectueuses.*

*Veillez croire, Madame, à l’expression de mes respectueux hommages.*

**Semi-Formal Letter:** This is a semi-official letter written to a person, who although might be known to the writer but who occupies an important position and whose official position is referred to as well as his person in some cases. There is an element of conviviality between the writer and the receiver but this is not completely dumped for full-blown familiarity. It is a type of letter written by a subordinate to a known superior; from two or more colleagues in an organization, society, association, party etc.; from pupils or students to his/her teacher or to his/her newly linked up pen pals etc.

When writing a semi-formal letter: write '*Cher Monsieur, Chère Madame, Chers Messieurs, Chères Mesdames*' plus their titles e.g.:

*Cher Monsieur le Directeur,*  
*Cher Monsieur le Docteur,*  
*Chère Madame la Présidente, etc.*

This opening phrase will also suit the semi-formal letter you are writing:

*En réponse à votre lettre du 8 août 2005, j'ai l'honneur de vous informer que...*  
*Je m'adresse à vous dans l'espoir que vous pourrez me fournir quelques renseignements sur...*

This closing phrase will also suit the semi-formal letter you are writing:

*Croyez, Monsieur, à mes salutations les plus distinguées.*  
*Recevez, Madame, l'assurance de mes meilleurs sentiments.*  
*Je vous prie de croire, Monsieur, à mes salutations très respectueuses.*



**Informal Letter:** Any unofficial letter that is written by one person to another who is well known to the writer is an informal letter. Between the sender and the receiver of an informal letter, there must be proof of cordiality and familiarity that could allow free flow of banter, jokes and liberty of expressions, style, form and content. It is a letter written by a child to parents, between friends, lovers, colleagues or comrades etc.

When writing an informal letter: write:

*'(mon) cher papa,*

*(ma) chère soeur,*

*(mon) cher oncle,*

*(mon) cher ami,*

*(ma) chère amie,*

*(mon) cher Olu,*

*(ma) chère Fatima,*

*Cher Monsieur Ajani,*

*Chère Madame Akeusola*

Examples of this opening phrase will also suit the semi-formal letter you are writing:

*Je te remercie de ta lettre.*

*J'ai été heureux de te lire et de savoir (que tu as réussi à tes examens, etc., que tu viendras passer tes vacances chez nous, etc.)*

*Merci beaucoup de ta lettre. Je m'excuse de tant tarder à t'écrire.*

*J'ai bien tardé à répondre à ta lettre mais j'espère que tu me pardonneras.*

*J'espère que tu es en bonne santé. Ici, tout marche très bien.*

*J'ai été vraiment heureux de recevoir ta lettre. Je m'excuse d'avoir mis si longtemps à vous répondre.*

This closing phrase will also suit the informal letter you are writing:

*Je t'embrasse tendrement. Ton fils/neveu qui t'aime bien.*

*Bien affectueusement à toi. Bien amicalement. Bien à toi. Bien à vous.*

*Cordialement à vous.*

*Avec les sincères amitiés de...*

*Meilleurs sentiments.*

### **3.4. SELF ASSESSMENT EXERCISE**

1. There are three basic types of letter. Mention them.
2. Ecrivez trois types de formule d'appel d'une letter officielle.

Answers:

1. (a) Formal letter  
(b) Semi-formal letter  
(c) Informal letter
2. (a) Cher Monsieur le Directeur,  
(b) Cher Monsieur le Docteur,  
(c) Chère Madame la Présidente

### **4.0. CONCLUSION**

In this unit, we have taught you the recent methods and techniques of writing good composition. We also taught the definitions of letters as well as the structure, method and types of various letters such as formal, semi-formal and informal. This is the concluding part of this aspect of composition in the course.

### **5.0. SUMMARY**

Having taught you the methodology of French language, from the beginning of this course you have learnt how to teach your prospective students the art of writing good composition. We hope that you will use all the pedagogical

knowledge gained from these units to speak, write and teach good French language.

#### **6.0. TUTOR-MARKED ASSIGNMENT**

1. Explain how one can identify and write a good formal letter.
2. Demonstrate how one can identify and write an informal letter.
3. Attempt a good letter (formal or informal).

#### **7.0. REFERENCES/FURTHER READING**

Akeusola, Olu (1995). *French Grammar for Anglophone Students*. Lagos: Tobak Publishers.

Akeusola, Olu (2000). “Theoretical Approach to Blending Descriptive and Didactic Aspects of Language Study”, *Teacher Education Today: Journal of Committee of Provosts of Colleges of Education*, Vol. 1, No. 1, pp. 41 - 52.

Akeusola, Olu (2003). “Condiments of Good Composition for French and Other Language Students”, *Journal of School of Languages, (JOSLAN)*, Vol. 1, No. 6, pp. 11 - 23.

Opara, O. S. (2019), *Guide pratique de la communication écrite*, Badagry, VFN.