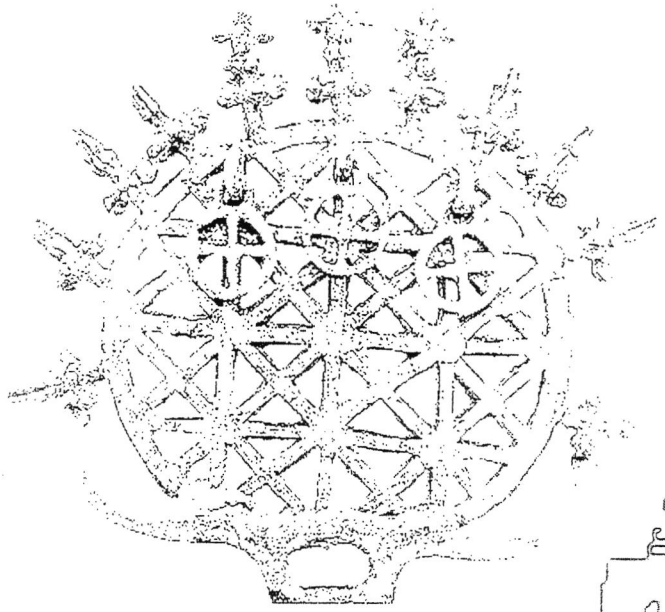
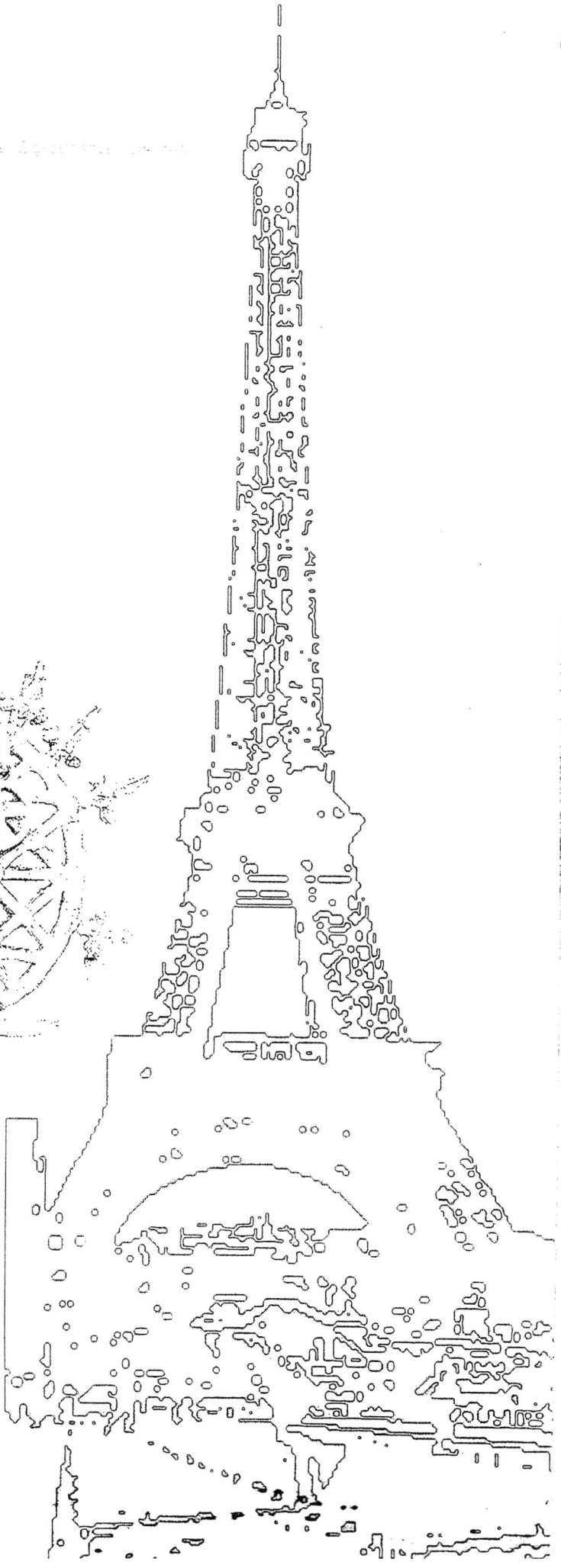
Hacettepe Üniversitesi

Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Frankofoni





III.ULUSAL FRANKOFONİ KURULTAYI

IIIe CONGRÈS NATIONAL DE FRANCOPHONIE

Ankara, 2003

III. ULUSAL FRANKOFONİ KURULTAYI
IIIe CONGRÈS NATIONAL DE FRANCOPHONIE

"Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Frankofoni"
"La Francophonie en Turquie des origines à nos jours"

Yayına Hazırlayanlar

Prof. Dr. Jale ERLAT
Doç. Dr. Sibel BOZBEYOĞLU

Birinci Basım: Ankara, 2003

Baskı
Şahin Matbaası

ISBN 975-491-149-5
975-92115-0-5

Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi
Fransız Dili ve Edebiyatı Bölümü
Université Hacettepe Faculté des Lettres
Département de Langue et Littérature françaises
&
Fransızca Öğretmenleri Derneği
Association des Professeurs de Français

III. ULUSAL FRANKOFONİ KURULTAYI
IIIe CONGRÈS NATIONAL DE FRANCOPHONIE

"Başlangıcından Günümüze Türkiye'de Frankofoni"
"La Francophonie en Turquie des origines à nos jours "

BİLDİRİLER / *COMMUNICATIONS*

Ankara
5 – 7 Kasım / novembre 2003

İÇİNDEKİLER

Açılış Konuşmaları 9

Bildiriler 23

Karşılaştırmalı Çalışmalar / *Etudes comparées* 25

La sagesse et le succès des femmes contre l'hypocrisie des religieux dans l'*Heptaméron* et le *Mesnevi*
Abdullah Öztürk (Selçuk Üniversitesi) 27

Mısırlı Kuchiouk-Hânem'dan Çanakkaleli Melahat'a...
Abidin Emre (Hacettepe Üniversitesi) 37

Guy de Maupassant ve Ömer Seyfettin'de Öykü
Yavuz Kızılçim (Atatürk Üniversitesi) 49

Birey Tasavvurları ve Dil : Jean-Paul Sartre ve Melih Cevdet Anday Tiyatroları
Emin Özcan (Ankara Üniversitesi) 65

Yahya Kemal'ın Destansı Şiirlerinde Heredia'dan İzler
Duran İçel (Hacettepe Üniversitesi) 75

André Gide ve Sait Faik Abasıyanık'ta İçtenlik ve Kendilik Sorunu
Medine Sivri (Osmangazi Üniversitesi) 83

Loti'nin *Aziyadé* Romanı ile Tanpınar'ın *Huzur* Romanında İstanbul
Tamer Sezer (Selçuk Üniversitesi) 97

Peride Celal'in *Deli Aşk* adlı romanında uzam ve Patrick Modiano'nun etkisi
Gülser Çetin (Ankara Üniversitesi) 109

İki Yazar : Roman Gary - Buket Uzuner
İki Roman : *Yalan Roman - Balık İzlerinin Sesi*
Tülay Akkoyun (Zonguldak Karaelmas Üniversitesi) 119

Türkiye'de Fransızca / *La langue française en Turquie* 133

Enseignement précoce du français dans les institutions bilingues assisté par ordinateur
Füsun Ataseven, Emine Demirel (Yıldız Teknik Üniversitesi) 135

Üniversite Öncesinde Fransızca Eğitimi Destekleyen Kuruma Bir Örnek: Tevfik Fikret Lisesi
Cemal Bıyıklı, Hakkı Tarık Eryılmaz (Ankara Özel Tevfik Fikret Lisesi) 145

Enseignement/apprentissage précoce de FLE et les applications de IInternet
Nezahat Tepedelenli (Gazi Üniversitesi) 155

Organisation et articulation d'une unité didactique
Füsun Savlı, Yaprak Türkân Yücelsin, Hüseyin Gümüş (Marmara Üniversitesi) 165

Organisation et articulation d'une unité didactique

Füsun ŞAVLI*
Yaprak Türkân YÜCELSİN**
Hüseyin GÜMÜŞ***

Özet

Bu makalenin amacı, dil sınıfında öğrenme sürecini kontrol etmek ve kolaylaştırmak için eğitsel birimin ve düzenlenmesinin yararını göstermektir. Bu bağlamda, yöntembilimsel düzlemde, aşağıdaki sorulara cevap vermeye çalışarak, eğitsel birimle ilgili bir fikir vermeği tasarlıyoruz.

Eğitsel birim nedir?

Varoluş sebebi nedir?

Tutarlılık sorunsalını gözönünde bulundurarak sınıf etkinliklerinden yola çıkarak nasıl bir eğitsel birim hazırlanır?, vb...

Résumé

L'objectif visé de cet article est de montrer l'utilité d'une unité didactique en classe de langue, de son organisation afin de contrôler et de faciliter l'apprentissage. Par ce biais, nous nous proposons de donner une réflexion sur la nature de l'unité didactique au niveau méthodologique en essayant de donner des réponses aux questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une unité didactique ?

Quelle est sa raison d'être?

Comment élaborer une unité didactique à partir d'un ensemble d'activités de classe en tenant compte du problème de cohérence ?, etc...

Notre exposé est structuré autour de trois notion principales dans le but de nous interroger sur la fonction de l'unité didactique à la lumière de l'approche communicative.

1- Unité didactique

2- Elaboration d'une unité didactique

3- Phases d'une unité didactique

A la fin des années 70, de nouvelles exigences dues aux échanges de

* Chargée de cours à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie.
** Chargée de cours à l'Université de Marmara, Faculté de Pédagogie.
*** Prof. Dr., Université de Marmara, Faculté de Pédagogie.

toute sorte (culture, commerce, etc) ont fait apparaître les approches dites notionnelles-fonctionnelles et communicatives afin de développer chez les apprenants une compétence de communication «que l'on peut définir globalement par l'aptitude à se débrouiller dans différentes situations de communication » (Weiss, 2003). Dès lors, la conception de l'apprentissage et les moyens didactiques ont été profondément modifiés : on a analysé les besoins du public visé et on a établi de nouveaux contenus pour les cours de langues en privilégiant un retour au sens et une pédagogie interactive où l'on a attribué à l'apprenant un rôle plus actif dans des activités communicatives proches des pratiques sociales et en redéfinissant le rôle de l'enseignant en termes d'organisateur du travail. Mais le problème qui se pose actuellement, c'est que cette nouvelle approche a incité la plupart des enseignants à chercher des documents extraits de plusieurs manuels ainsi que d'autres documents dits **authentiques** pour répondre aux besoins des apprenants assez diversifiés dans le souci de leur plaire. Le besoin de diversité méthodologique qui s'appelle **éclectisme** désigne «la très grande ouverture actuelle de l'enseignement/apprentissage », ouverture de « tous les chemins possibles », « résultat de la transformation de l'approche communicative en simple carrefour où l'on ne peut que tourner en rond si l'on ne prend pas la décision de le dépasser pour choisir son propre chemin » (Puren, 1994). Cette notion qui a un aspect positif, peut avoir un sens négatif et même devenir dangereux si elle ne possède pas un projet d'enseignement. Dans ce cas, selon Puren « en version pessimiste, cela donne : enseigner n'importe quoi, n'importe comment » (Puren, 1994). Or, pour un meilleur apprentissage en milieu scolaire, il est important que l'enseignant ait une vue d'ensemble du parcours d'apprentissage que l'apprenant accomplit lors de l'acquisition d'une langue étrangère et dont chacun de ses étapes s'appelle **unité didactique**. Ainsi, l'objectif de cet article que nous nous proposons de traiter est l'organisation et le schéma méthodologique d'une unité didactique par le biais des questions suivantes :

Qu'est-ce qu'une unité didactique ? Quelle est sa raison d'être ?

Quels aspects pour l'élaboration d'une unité didactique ?

Comment élaborer une unité didactique à partir d'un ensemble d'activités de classe en tenant compte du problème de cohérence ?

Nous voudrions tout d'abord commencer par la description d'une unité didactique. Elle désigne « un ensemble cohérent d'activités

pédagogiques qui conduit l'élève à la découverte d'éléments nouveaux, à leur appropriation, et à leur fixation ; une succession de « phases » (ou moments) liées entre elles par une hypothèse sur les conditions optimales d'apprentissage. » (Galisson/Coste, 1976) Ce qui est pertinent dans cette définition, c'est l'idée de **cohérence** obtenue par un ensemble d'activités dont chacune entretient entre elles des liens dans le but de réaliser un projet d'enseignement. A condition, bien sûr, de ne pas perdre de vue une succession entre les unités d'enseignement pour élaborer une progression qui va permettre à l'apprenant de faire des progrès en passant d'un niveau à l'autre. De nos jours, l'**unité didactique** s'utilise à la place de la notion de **leçon** dont le contenu est déterminé par le temps tandis que celui de l'unité didactique détermine le temps. Autrement dit, il n'est pas question d'une durée préétablie, fixée à l'avance. Un cours pensé en termes d'unité d'enseignement peut s'étaler sur des tranches d'heures variées. L'organisation d'une unité didactique qui reflète les choix méthodologiques, se fait en général selon les critères fonctionnels et/ou thématiques.

Maintenant, nous allons insister sur les points principaux qu'il faut prendre en considération pour l'élaboration d'une unité didactique.

« -les caractéristiques des apprenants

-les objectifs de l'apprentissage

-la relation « entrée-sortie »

-le déroulement méthodologique et les comportements de classe

-l'évaluation » (Courtillon, 1995)

A l'inverse de méthodes antérieures, l'approche communicative met au premier plan l'apprenant. C'est dire qu'il est indispensable de connaître l'apprenant en termes d'identité, de niveau socioculturel et de personnalité afin de répondre à ses besoins, ses attentes et également de maintenir sa motivation. Comme il est l'acteur principal de l'apprentissage, il est nécessaire de bien préciser ses besoins et ses compétences que l'apprenant souhaite développer. D'autre part, il est indispensable d'insister sur le style cognitif de l'apprenant puisqu'on n'apprend pas de la même façon. Chaque apprenant a sa manière d'apprendre définie par ses habitudes et ses fonctionnements cognitifs différents. Par exemple, certains apprenants sont visuels et c'est

pourquoi ils préfèrent de lire les textes du manuel, or d'autres sont auditifs et pour cette raison ils préfèrent une situation d'écoute à la lecture d'un document écrit. Ceci nécessite une certaine souplesse et une diversité dans le choix des activités qui va permettre à l'enseignant d'avoir des perspectives diverses dans la gestion de sa classe.

Dans ce cadre, nous voulons insister sur un autre point qui nous paraît important, c'est le caractère proche ou éloigné de la langue cible par rapport à la langue source aux différents niveaux linguistiques : la phonétique et le lexique ; la syntaxe et la morphologie.

Dans l'approche communicative, l'objectif primordial visé est l'acquisiton d'une compétence de communication qui demande de la part de l'apprenant l'appropriation des moyens linguistiques pour agir dans de différentes situations de communication et de la part de l'enseignant la prise en compte des spécificités linguistiques du public à qui il s'adresse. Ceci nécessite de s'interroger sur les rapports aux différents niveaux linguistiques entre la langue source (la langue maternelle) et la langue cible (la langue étrangère). Les ressemblances et les différences existant entre les langues voisines et lointaines peuvent causer des difficultés et/ou des facilités d'ordre phonétique, lexical, syntaxique et morphologique. Par exemple, pour un espagnol, le français est une langue voisine du point de vue grammatical tandis qu'il est une langue lointaine du point de vue phonétique. Pourquoi ? Ceci est dû au nombre de voyelles qui sont seize en français et cinq en espagnol. C'est pour cette raison que l'espagnol éprouve des diffucultés au niveau phonétique tandis qu'au niveau grammatical, il est plus facile pour lui d'acquérir des structures syntaxiques du fait que l'espagnol et le français sont deux langues latines, issues d'une même langue. D'autre part, au niveau lexical, il est plus commode de commencer par le connu pour aller vers l'inconnu, par exemple à l'aide de mots transparents pour faciliter et accélerer le processus d'apprentissage. Ceci nécessite de choisir des textes de difficulté variable dans le but d'élaborer un cours adapté aux besoins du public.

La première étape qu'il faut suivre pour la construction d'une unité didactique, est la définition des **objectifs** en termes de savoir-faire que les apprenants devront acquérir lors de leur parcours d'apprentissage. Pour établir la cohérence dans une unité didactique, il faut bien établir les liens entre les données de départ et de sortie en tenant compte du niveau des apprenants, des objectifs précisés.

Les données de départ peuvent être de nature grammaticale où l'importance est accordée sur l'appropriation de la grammaire ou discursive où la langue est présentée au niveau discursif selon les choix pédagogiques. Le problème qui se pose, c'est la sélection des données. Sur quels critères faut-il se baser ? Selon Courtillon le critère essentiel c'est «(...) le caractère volumineux qui implique globalité et complexité et qui s'oppose au caractère parcellaire, fragmenté des données résultant d'un découpage préalable ». (Courtillon, 2003) Une langue étrangère ne s'apprend pas par des listes de mots et des bribes de phrases. C'est ainsi que dès le début de l'apprentissage, l'entrée dans la langue doit se faire au niveau discursif afin de sensibiliser l'apprenant au fonctionnement du système de la langue. Partir de l'ensemble pour aller vers des éléments minima avec une certaine complexité de texte est un moyen qui développe chez l'apprenant la faculté d'observation et de découverte. Or, commencer par des éléments détachés du contexte est une démarche qui empêche le fonctionnement du cerveau et à long terme démotive l'apprenant. Il faut également signaler que «(...) quels que soient les genres de discours que les étudiants devront s'approprier en fonction de leurs objectifs, (...) les données devront être supérieures en quantité et en complexité à ce qui est attendu de l'apprenant au niveau de la production. » (Courtillon, 2003) L'acquisition d'une compétence de communication demande tout d'abord l'acquisition d'une compétence de compréhension orale. Autrement dit, il faut au début savoir percevoir et comprendre la langue étrangère avant de pouvoir parler parce que la production orale est une compétence qui demande de l'apprenant un certain stock dans la mémoire. Ainsi « pour atteindre un objectif de compréhension de la L.E. en situation réelle de communication, deux conditions sont exigées :

- une progression qui expose l'étudiant à un important volume de données,

- un type d'enseignement axé au départ sur la compréhension plutôt que sur la production.» (Courtillon , 2003)

Les données de départ qui constituent l'**entrée**, doivent être succédées par des activités de production, c'est-à-dire **sortie** qui permettent à l'apprenant de réemployer ce qu'ils ont déjà acquis. Mais, avant de donner des consignes de productions personnelles qui impliquent de la part de l'apprenant une certaine créativité, il est

indispensable de les faire travailler sur des activités où ils auront la possibilité d'acquérir des moyens linguistiques et discursifs qui vont leur servir comme des modèles de discours pour une production libre.

L'enchaînement des activités basé sur un aspect logico-cognitif doit débuter par la compréhension (surtout orale) pour aller à la production libre. Selon cette perception, dans le déroulement méthodologique, la compréhension doit impliquer des activités de découverte et de reconnaissance puisque l'objectif visé n'est pas la transmission d'un savoir (d'une connaissance) par l'explication de l'enseignant mais l'acquisition d'un savoir-faire dans des situations de communication. Les activités de compréhension sont des pratiques pédagogiques dont le but est de donner des moyens aux apprenants pour qu'ils fassent des repérages aux différents niveaux linguistiques. L'acquisition de la compétence de compréhension doit être suivie par l'opération de mémorisation qui va permettre aux apprenants de fixer les énoncés dans la mémoire.

Au stade de la production, il faut créer une atmosphère où l'apprenant ne sentira pas en situation purement didactique. L'enseignant doit encourager l'apprenant pour qu'il se sente à l'aise car la crainte d'être jugé et d'être ridicule l'empêche de s'exprimer et de passer facilement à la phase de production. La peur de faire des fautes peut disparaître si on le place dans des travaux de groupe. Cette opération d'apprentissage doit donner à l'apprenant l'envie de s'exprimer et de dire quelque chose et non pas de produire des phrases correctes. Les activités de production doivent d'une part être le rappel des phrases mémorisées et d'autre part, le moyen pour créer des phrases nouvelles.

En ce qui concerne l'évaluation, nous ne pouvons pas la sous-estimer en tant qu'elle est une phase incontournable de l'unité didactique. En fonction des objectifs fixés à l'avance, il faut bien déterminer quelles compétences à évaluer et comment. Il est important de souligner que l'évaluation et le contrôle sont des démarches différentes l'une de l'autre. L'évaluation est une opération qui porte sur les quatre compétences ou savoir-faire, tandis que le contrôle prend comme base le contrôle des savoirs, autrement dit des connaissances. Pour bien mettre en oeuvre l'opération d'évaluation qui concerne aussi bien l'évaluation de compréhension orale et écrite que l'expression orale et écrite, il faut fixer à l'avance un ensemble de critères tels que

critère pragmatique, critère linguistique et critère sociolinguistique sur une échelle qu'on va valoriser selon les compétences que nous voulons faire acquérir aux apprenants.

Quels sont les principes qui sous-tendent l'évaluation ?

La priorité est surtout donnée à l'évaluation des acquis. Les fautes qui sont surtout des erreurs, font partie de l'apprentissage. Dans cette perspective, l'enseignant doit agir d'une manière positive.

Comme nous avons déjà indiqué, l'unité didactique est une succession de différentes phases dont l'objectif global, selon les principes de l'approche communicative est de faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication dans les différentes situations réelles.

Le schéma dont nous allons parler, est un schéma qui peut être utilisé comme un outil de travail et qui recouvre les différents moments d'une activité qu'un enseignant pourra mettre en oeuvre.

Avant la mise en application de ce schéma méthodologique, il est nécessaire pour un enseignant de donner des réponses à certaines questions afin de bien mener son processus d'enseignement.

- Quel est l'objectif de cette activité ? et quels types de compétences l'apprenant doit-il acquérir ?
- A quel moment peut-on la proposer ?
- Quelles consignes faut-il donner ?
- Combien de temps dure-t-elle ?

Pour conclure, il est peut-être utile de synthétiser les principes du déroulement méthodologique en les insérant dans des phases d'une unité didactique.

«1- Présentation du contenu nouveau sous forme vivante, dans une situation de communication et avec des supports variés (texte, image, son...).

2- Explication (accès au sens global d'abord).

3- Répétition et mémorisation, avec éventuelle correction phonétique.

4- Exploitation (manipulation en vue de l'appropriation, systématisation).

5- Transposition (réemploi de plus en plus libre, dans des situations originales). » (Martinez, 1988)

Bibliographie

Bérard, Evelyne. (1991). *L'approche communicative: théorie et pratiques*. Paris : Clé International.

Conseil de l'Europe. (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Courtillon, Janine. (1995). « L'unité didactique » *Le Français Dans Le Monde*, numéro spécial, 109-120.

Courtillon, Janine. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Galisson, Robert; Coste, Daniel. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Martinez, Pierre. (1988). « Lexique de didactique les 39 marches » *Le Français Dans Le Monde*, no. 219.

Puren, Christian. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Didier.

Weiss, François. (2003). *Jouer, communiquer, apprendre*. Paris : Hachette.