



UNIVERSITE ONDOKUZ MAYIS

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ETRANGERES**

**ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE
SELON LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE**

Merih AYDIN

Directeur

Maître de Conférences Halil AYTEKİN

MEMOIRE DE MASTER FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Octobre, 2017



UNIVERSITE ONDOKUZ MAYIS

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

**DEPARTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES
ETRANGERES**

**ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE
SELON LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE**

Merih AYDIN

Directeur

Maître de Conférences Halil AYTEKİN

MEMOIRE DE MASTER FRANÇAIS LANGUE ETRANGERE

Octobre, 2017

DROIT D'AUTEUR

Tous les droits de cette thèse sont réservés. On peut la photocopier à partir de la date d'échéance de la thèse(.....) mois après à condition de présenter la référence.

DE L'AUTEUR

Nom : Merih

Surnom : Aydın

Département : Enseignement des Langues Etrangères

Signature :

Date d'échéance :

DE LA THESE

Nom Turque : Yabancı dil Fransızca sınıfında ortak eylem odaklı perspektife göre dilbilgisi öğretimi.

Nom Anglais : Teaching grammar in French foreign language classroom according to co-action oriented perspective.

Nom Français : Enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspectiveco-actionnelle.

DECLARATION DE CONFORMITE AUX PRINCIPES ETHIQUES

Je déclare que dans le processus de la rédaction de la thèse j'ai obéi aux principes scientifiques et éthiques, que j'ai précisé toutes les références utilisées dans la bibliographie selon les principes de montrer la référence et que toutes les expressions sont à moi en dehors de ces chapitres.

Nom et Surnom de l'Auteur: Merih AYDIN

Signature:

KABUL VE ONAY

Merih Aydın tarafından hazırlanan *Enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle* adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği/oy çokluğu ile Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Başkan: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Üye: (Unvanı Adı Soyadı)

(Anabilim Dalı, Üniversite Adı)

.....

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı'nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Tarihi: __/__/__

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

(İmza ve Mühür)

REMERCIEMENTS

Tout d'abord, Je remercie à mon directeur de thèse, Maître de Conférences Halil AYTEKİN qui a accepté, non seulement d'être ma directrice de thèse, mais aussi de me prodiguer, avec patience, des conseils qui m'ont toujours encouragé tout au long de la recherche.

Je remercie également les précieux membres du jury pour avoir accepté la lecture de cette thèse.

Ma gratitude va aussi à mon professeur qui m'a aidé dans chaque sujet et qui a généreusement partagé ses connaissances et ses ressources: Professeur Docteur Rifat GÜNDAY.

Je remercie vivement mon ami Hasan ATMACA, l'assistant de recherche au département de l'enseignement du fle de la faculté pédagogie à l'université Ondokuz Mayıs pour son soutien sans faille et pour son aide infinie.

Mes remerciements particuliers sont pour ma mère qui m'ont encouragée sans fin dans ce processus difficile.

A vous tous, mes remerciements les plus profonds.

YABANCI DİL FRANSIZCA SINIFINDA ORTAK EYLEM ODAKLI PERSPEKTİFE GÖRE DİLBİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Yüksek Lisans Tezi

Merih Aydın

ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ekim 2017

ÖZ

Yabancı dil öğretimi ve öğreniminde kullanılan yöntemler ve yaklaşımlar zamanla değişmiş ve gelişmiştir. Son yıllardaki yöntem ve yaklaşımlar özellikle dilin bir iletişim aracı olduğundan yola çıkarak konuşma dili üzerinde yoğunlaşmaktadır. 2000’li yıllardan itibaren eylem odaklı yaklaşım yabancı dil olarak Fransızca’nın öğretimi alanına giriş yapmıştır. Bu yeni perspektif, sosyal ortak eylemi yabancı dil öğrenimiyle bütünleştirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde her yönden köklü değişikliklere yönelinmiştir. Hiç şüphesiz, dilbilgisi öğretim yöntemi de bu değişimlerden biridir. Bu araştırmada, ortak eylem odaklı perspektife göre yabancı dil Fransızca sınıfında, dilbilgisi öğretimi irdelenmeye çalışıldı. Bu amaçla, geçmişte kullanılan yöntemlerde dilbilgisinin nasıl ele alındığı üzerinde duruldu. Sonra, ortak eylem amaçlı yöntemin ilkeleri ele alınarak, dilbilgisi öğretimi açısından *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* incelendi. Geleneksel yöntemlerin aksine, bunların söz edimlerini, durumları dikkate alarak ve bunları örtülü bir dilbilgisine uygulayarak verdikleri görüldü. Dilbilgisi uygulaması, belirtilen kitaplardan seçilen örnekler ve alıştırmalarla somutlanmaya çalışıldı. Sonunda, öğrenenin dilsel gereksinimlerine göre dilbilgisi öğretim süreçlerinin neler olduğunu görme olanağını veren bir sonuca ulaşıldı.

Anahtar Kelimeler : Ortak eylem odaklı perspektif, yabancı dil Fransızca, metot, dilbilgisi, dilbilgisi alıştırmaları.

Sayfa Sayısı : 155

Danışman : Doç. Dr. Halil AYTEKİN

**TEACHING GRAMMAR IN FRENCH FOREIGN LANGUAGE
CLASSROOM ACCORDING TO CO-ACTION ORIENTED
PERSPECTIVE**

MS Thesis

Merih Aydın

ONDOKUZ MAYIS UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2017

ABSTRACT

The methods and approaches used in foreign language teaching and learning have changed and evolved over time. Last methods and approaches concentrate particularly on the spoken language by looking at language which is a communication instrument. Beginning from the 2000s, co-action oriented perspective has entered into the domain of teaching French as a foreign language. This new perspective aims to integrate the social co-action with foreign language learning. Therefore, it has been addressed the fundamental changes in every aspect for teaching a foreign language. Undoubtedly, teaching grammar is also one of these changes. In this research, we attempted to study teaching grammar in French foreign language classroom according to the co-action oriented approach. For this reason, we put emphasis on how to teach grammar according to the methods used in the past. After examining the principles of the co-action oriented approach, we observed *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* in terms of teaching grammar. Unlike traditional methods, we have seen that these ones take into consideration the speech-acts and situations and they give them by applying them to the implicit grammar. We tried to concretize the practice of grammar with examples and exercises selected from the mentioned books. At last, we reached a conclusion which allows us to see grammar teaching processes according to learners linguistic requirements.

Key Words : co-action oriented perspective, foreign language French, method, grammar, grammar exercises.

Number of Pages : 155

Advisor : Assoc. Prof. Halil Aytekin

ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE SELON LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Mémoire de Master Français Langue Etrangère

Merih Aydın

UNIVERSITE ONDOKUZ MAYIS

INSTITUT DES SCIENCES DE L'EDUCATION

Octobre 2017

RESUME

Les méthodes et approches utilisées dans l'enseignement / apprentissage de langue étrangère se modifient et se développent avec le temps. Les dernières méthodes et approches ont surtout insisté sur l'utilisation de la langue parlée en partant de la route que la langue est un outil de communication. A partir des années 2000, la perspective actionnelle fait son entrée dans le domaine de la didactique du FLE. Cette nouvelle perspective a pour but d'intégrer une co-action sociale à l'apprentissage de la langue étrangère. Puisque, on a orienté des changements radicaux de chaque aspect dans l'enseignement de langue étrangère. L'un de ces changements, en vérité est l'enseignement de la grammaire. Dans cette recherche, on a tenté d'examiner l'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle. En raison de cela, on a pris en compte comment la grammaire se traitait dans les méthodes usées dans le passé. Puis en abordant les principes de la perspective co-actionnelle, on a traité *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* du point de vue de l'enseignement de la grammaire. Contrairement à des méthodes traditionnelles, on a vu que celles-ci prennent en considération les actes de parole, les situations et elles les rendent en les appliquant à une grammaire implicite. On a concrétisé la pratique de la grammaire avec les exemples et les exercices de grammaire tirés des méthodes citées. A la fin, on a abouti à une conclusion qui nous a permis de voir les procédés d'enseignement de la grammaire selon les besoins langagiers de l'apprenant.

Les Mots Clés : perspective co-actionnelle, français langue étrangère, méthode, grammaire, exercices grammaticaux.

Le nombre de page : 155

Le Directeur : Maître de Conférences Halil Aytekin

TABLE DES MATIERES

DROIT D'AUTEUR	II
DECLARATION DE CONFORMITE	
AUX PRINCIPES ETHIQUES	III
ACCEPTATION ET CONFIRMATION	IV
REMERCIEMENTS	V
ÖZ	VI
ABSTRACT	VII
RESUME	VIII
TABLE DES MATIERES	IX
LISTE DES FIGURES	XIII
LISTE DES SCHEMAS	XV
CHAPITRE I	1
1. INTRODUCTION	1
1.1. Le Problème	3
1.2 Les Objectifs de l'Etude	4
1.3 L'Importance de la Recherche	4
1.4 Les Hypothèses	5
1.5 Les Définitions	5
1.6 La Méthode de la Recherche	6
1.7 La Population et l'Echantillon	6
1.8 Le Choix de Matériel	6
1.9 Les Limitations	6
1.10 Les Abréviations	6
CHAPITRE II	8
2. LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE	8
2.1 Qu'est-ce que la Grammaire?	8
2.2 L'Histoire de la Grammaire	10
2.3 Les Domaines de la Grammaire	11
2.3.1 Le Domain Primaire de la Grammaire	11

2.3.2 Le Domaine Comparativement Elargi de la Grammaire	12
2.4 L'Apprenant devant la Grammaire	13
2.5 L'Utilité de la Grammaire au regard de l'Enseignement du FLE	15
2.6 Les Notions Grammaticales les Plus Utilisées en Didactique de la Grammaire du Fle	17
2.6.1 La Grammaire Active / Passive	17
2.6.2 La Grammaire Contextualisée / Décontextualisée	17
2.6.3 La Grammaire Déductive / Inductive	17
2.6.4 La Grammaire Explicite / Implicite	18
 CHAPITRE III	 19
3. LE ROLE DE L'ENSEIGNEMENT / APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DANS QUELQUES METHODES MARQUANTES	19
3.1 La Grammaire dans la Méthode Naturelle	19
3.2 La Grammaire dans la Méthode Traditionnelle	20
3.3 La Grammaire dans la Méthode Lecture – Traduction	22
3.4 La Grammaire dans la Méthode Directe	23
3.5 La Grammaire dans la Méthode Audio-Orale	26
3.6 La Grammaire dans la Méthode Audio-Visuelle (SGAV)	28
3.7 La Grammaire dans l'Approche Communicative	29
 CHAPITRE IV	 34
4. UNE NOUVELLE APPROCHE: LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE	34
4.1 L'Origine de la Perspective Actionnelle: Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues	34
4.2 L'Approche Actionnelle	35
4.3 La Notion de la "Tâche" dans la PA	38
4.4 Les Différences entre l'Approche Communicative et l'Approche Actionnelle	41
4.5 De la Perspective Actionnelle à la Perspective Co-actionnelle	45

4.6 L'Enseignement de la Culture dans la Perspective Actionnelle	46
4.7 L'Emploi du Document Comme Support dans la Perspective Actionnelle	50
4.7.1 Les Documents Fabriqués	50
4.7.2 Les documents Authentiques	50
4.8 Le Rôle de l'Apprenant et Celui de l'Enseignant dans la PA	57
4.9 Evaluer dans la PA	57
 CHAPITRE V	 61
5. LA PROGRESSION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DANS LES MANUELS "ALTER EGO 1", "ECHO A1", "METRO SAINT- MICHEL1" PREPARES D'APRES LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE	61
5.1 Quelle Grammaire Enseignée "Explicite" ou "Implicite", "Déductive ou Inductive", "Passive ou Active" dans la PA? ...	61
5.2 La Présentation du "ALTER EGO 1"	62
5.2.1 L'Etude de la Grammaire dans le "ALTER EGO 1" ...	67
5.3 La Présentation du "ECHO A1"	78
5.3.1 L'Etude de la Grammaire dans le "ECHO A1"	80
5.4 La Présentation du "METRO SAINT-MICHEL 1"	94
5.4.1 L'Etude de la Grammaire dans le "METRO SAINT-MICHEL 1"	97
 CHAPITRE VI	 110
6. LES EXERCICES DE GRAMMAIRE EMPLOYES DANS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE	110
6.1 Qu'est-ce que l'Exercice?	110
6.2 Les Fonctions des Exercices	111
6.3 Les Types d'Exercices de Grammaire	111
6.3.1 Les Types d'Exercices Appropriés à la Compréhension Ecrite ou Orale	112

6.3.2 Les Types d'Exercices Appropriés	
à l'Expression Ecrite ou Orale	124
CONCLUSION	132
BIBLIOGRAPHIE	135



LISTE DES FIGURES

Figure 1: Le Cours de Langue et de Civilisation Françaises I, 1953	21
Figure 2: Le Cours de Langue et de Civilisation Françaises I, 1953	22
Figure 3: Le Français Accélééré, Cycle 2, Leçon 31	25
Figure 4: Le Français Accélééré, Cycle 2	26
Figure 5: Structures de la Grammaire, (Roulet, 1972)	27
Figure 6: Le Français et la Vie I, 1969	28
Figure 7: Taxi I, 2003, Leçon 21	31
Figure 8: Café Crème 1, Méthode de Français, 1997	31
Figure 9: Café Crème 1, Méthode de Français, 1997	32
Figure 10: Enseignement de la Grammaire de la Méthode Traditionnelle à l'Approche Communicative	32
Figure 11: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 4	40
Figure 12: Caractéristiques de l'AC et la PA	44
Figure 13: Alter Ego 1, Méthode de Français, Leçon 2, 2006, Dossier 1	50
Figure 14: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Leçon 0	52
Figure 15: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 3	53
Figure 16: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	54
Figure 17: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Leçon 3, Dossier 4	55
Figure 18: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 3	59
Figure 19: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	63
Figure 20: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	65
Figure 21: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 2, Leçon 1	68
Figure 22: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 2, Leçon 2	69
Figure 23: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 2, Leçon 2	69
Figure 24: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 3, Leçon 1	70
Figure 25: Adjectifs de Nationalité (Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006)	71
Figure 26: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 3, Leçon 3	72
Figure 27: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 6, Leçon 1	73
Figure 28: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 6, Leçon 3	74
Figure 29: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006, Dossier 7, Leçon 2	75
Figure 30: Noms (Alter Ego 1, Méthode de Français)	76
Figure 31: Conjugaisons des Verbes (Alter Ego 1, Méthode de Français)	77
Figure 32: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2	78
Figure 33 : Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	82
Figure 34: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	82
Figure 35: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	83
Figure 36: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	84
Figure 37: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	84
Figure 38: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	85
Figure 39: Possessifs (Echo A1, Méthode de Français, Unité 7)	85
Figure 40: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	86
Figure 41: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	86
Figure 42: Echo A1, Méthode de français, 2012, Unité 2, Leçon 5	87
Figure 43: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2, Leçon 5	88
Figure 44: Echo A1, Méthode de Français, 2012, Unité 2	89

Figure 45: Echo A1, Méthode de Français, 2012	91
Figure 46: Echo A1, Méthode de Français, 2012	92
Figure 47: Phrases Interrogatives (Echo A1, Méthode de Français)	93
Figure 48: Conjugaisons des Verbes (Echo A1, Méthode de Français)	94
Figure 49: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	95
Figure 50: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 7	98
Figure 51: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 7	99
Figure 52: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	101
Figure 53: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	102
Figure 54: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	102
Figure 55: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	103
Figure 56: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	103
Figure 57: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	104
Figure 58: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	105
Figure 59: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 1	105
Figure 60: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006, Unité 8	106
Figure 61: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	107
Figure 62: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	109
Figure 63: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	113
Figure 64: Echo A1, Méthode de Français, 2012	113
Figure 65: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	114
Figure 66: Echo A1, Méthode de Français, 2012	114
Figure 67: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	115
Figure 68: Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006	115
Figure 69: Echo A1, Méthode de Français, 2012	116
Figure 70: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	117
Figure 71: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	118
Figure 72: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	119
Figure 73: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	120
Figure 74: Echo A1, Méthode de Français, 2012	120
Figure 75: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	121
Figure 76: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	121
Figure 77: Echo A1, Méthode de Français, 2012	122
Figure 78: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	122
Figure 79: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	123
Figure 80: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	123
Figure 81: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	124
Figure 82: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	124
Figure 83: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	126
Figure 84: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	126
Figure 85: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	127
Figure 86: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	127
Figure 87: Alter Ego 1, Méthode de Français, 2006	128
Figure 88: Echo A1, Méthode de Français, 2012	129
Figure 89: Métro Saint-Michel 1, Méthode de Français, 2006	129
Figure 90: Alter Ego 1, Méthode de français, 2006	130

LISTE DES SCHEMAS

Schéma 1: Synthèse d'Objectifs Ciblés par la Formation	42
Schéma 2: Synthèse d'Activités par Excellence	42
Schéma 3: Synthèse de Principes Forts	43



CHAPITRE I

I. INTRODUCTION

Les individus qui vivent dans une société communiquent en parlant une même langue avec les uns les autres. De nos jours, dans notre monde qui développe et change vivement, il faut qu'on communique avec les autres nations. Autrement dit, pour trafiquer avec les autres pays dans chaque domaine, pour signifier nos relations commerciales, pour travailler à l'étranger il faut qu'on apprenne au moins une langue étrangère. "les relations internationales qui augmentent progressivement rendent les nations inadéquates en matière de communiquer avec leur langue maternelle et à cause de cela, on se révèle l'exigence d'apprendre les langues des autres pays"(Demirel, 2012, p. 3).

Parler une langue étrangère, c'est que l'individu peut communiquer verbalement ou par écrit avec les gens qui parlent cette langue. C'est-à-dire dans l'enseignement de la langue étrangère, on fournit un milieu dans lequel on apprend efficacement les compétences de l'écrit, de la lecture, de l'écoute et du parler. Jusqu'au aujourd'hui, l'enseignement de la langue (la langue maternelle ou la langue étrangère) était sous la forme d'enseigner les règles de la langue. Toutefois, tandis que certains spécialistes en didactique des langues étrangères défendaient qu'on enseigne la grammaire dans le milieu de classe, quelques uns soutenaient qu'il est superflu de l'enseigner dans la classe.

Dans les dernières années, l'accent est mis sur la production orale depuis l'approche communicative. Et de nos jours selon la perspective actionnelle qui est utilisée depuis les années 2000, la priorité appartient à agir avec l'autre. Et on accepte que l'enseignement de la grammaire n'est pas un but mais il est un moyen pour développer de divers habiletés. C'est pourquoi, on n'évalue pas comme un autre domain d'étude. En se focalisant sur l'importance de la grammaire, Barın et Demir expriment ces points: "L'enseignement réussi de la grammaire aide à faire gagner les quatre compétences de la langue, à faire diminuer les fautes concernant la langue

qu'on utilise, au développement de l'esprit, à communiquer bien, à faire gagner l'assurance et la tolérance concernant la langue, à apprendre une langue étrangère plus aisée''(2008, p. 4). Avec un autre point de vue, Özcan Başkan maintient qu'on ne peut que bénéficier de la grammaire pour supprimer les erreurs et les empêchements concernant la langue apprise (2006, p. 153).

Dans la perspective actionnelle (PA), comme la priorité est à partager, on peut penser que la grammaire reste au deuxième plan. Cependant, il faut apprendre et comprendre la grammaire pour un meilleur apprentissage du français langue étrangère. A partir de ce point de vue, dans ce travail on vise à étudier le processus de l'enseignement de la grammaire en classe du français langue étrangère (FLE) selon la perspective actionnelle. Dans le premier chapitre, d'abord on a expliqué l'importance et la nécessité de parler une langue étrangère et ce que savoir une langue étrangère. On a parlé que c'était la plus importante partie de l'enseignement de la langue dans le passé et aujourd'hui c'est un moyen et non objectif pour l'enseignement de la langue étrangère. Ensuite, on a expliqué le problème, en posant des questions pour trouver les réponses dans cette recherche. On a mis l'accent sur l'objectif et l'importance de l'étude. Puis, on a donné les hypothèses et on a fait les définitions des mots principaux. Enfin, la méthode de la recherche a été révélée.

Le deuxième chapitre de cette recherche est consacré à la présentation de la grammaire. Dans cette partie, on a défini ce qu'est la grammaire et on a marqué l'histoire de la grammaire et ses domaines, les spécialités de l'apprenant pour apprendre la grammaire et l'utilité de la grammaire. On a expliqué les notions grammaticales les plus appliquées en didactique de la grammaire.

Dans le troisième chapitre, on a démontré le rôle de l'enseignement / l'apprentissage de la grammaire dans quelques méthodes marquantes qui ont eu lieu depuis le passé jusqu'au nos jours afin d'aboutir à un synthèse entre la situation actuelle et les exigences du cadre européen commun de référence (CECR) à propos de l'acquisition de la compétence grammaticale en FLE.

Dans le quatrième chapitre, on a pris en main en détail la perspective co-actionnelle. D'abord, on a parlé de l'origine de cette approche. C'est le CECR. On a montré certaines caractéristiques de l'approche actionnelle. La notion de la "tâche" a été

exposée dans la PA. Ensuite, on a comparé l'approche actionnelle avec l'approche communicative. On a dit le passage de la PA à la Perspective Co-actionnelle. Puis, on a expliqué l'enseignement de la culture dans cette méthodologie et l'emploi des documents comme les documents authentiques et fabriqués. Enfin, on a essayé d'expliquer le rôle de l'apprenant et celui de l'enseignant dans la PA et l'évaluation dans celle-ci.

Dans le cinquième chapitre, on a cherché à étudier la progression de l'enseignement de la grammaire dans trois manuels basés sur PA. Ce sont *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1*. C'est pour cela, d'abord on a expliqué comment enseigner la grammaire dans la PA. Ensuite, on a essayé d'étudier les principes et les objectifs de ces manuels. Puis, on a analysé le déroulement de la grammaire dans ces manuels.

Le sixième chapitre est dédié aux exercices de grammaire appliqués dans cette approche. En raison de cela, on a fait la définition de l'exercice et ses fonctions ont été expliquées en bref et on a étudié les types d'exercices appropriés à la compréhension écrite ou orale et à l'expression écrite ou orale en donnant les exemples de trois manuels examinés.

Finalement, nous avons mis en évidence les conclusions de la recherche.

1.1 Le Problème

Quand on dit la grammaire, un moyen indispensable de l'enseignement de la langue, on se produit les régularités, les exceptions, l'apprentissage des règles de la langue maternelle et la langue étrangère (LE) (Genç, 2011, p. 454). Savoir ces règles permet à exprimer l'idée de plus, comprendre les textes écrits ou oraux. D'autre part, la grammaire n'est pas le but mais un moyen pour toutes les compétences langagières comme lire, écrire et parler.

Avec les développements technologiques, économiques et aussi avec les relations politiques dans le monde, l'importance de l'enseignement d'une langue étrangère augmente et néanmoins, le but de l'enseignement de la langue étrangère change. Jusqu'aujourd'hui, on utilise de divers méthodes dans l'enseignement de la LE. La première méthode, c'est la méthode traditionnelle et la dernière c'est la perspective co-actionnelle. Avec les conditions du temps, la place de la grammaire dans

l'enseignement de la langue change. Donc, de quelle manière doit-on enseigner la grammaire française?, Comment on enseigne la grammaire en classe du FLE dans les méthodes les plus connues et les plus usées?, Comment on enseigne la grammaire en classe du FLE selon la perspective actionnelle?, Pourquoi l'enseigner?, Quel est le rôle du manuel comme outil d'enseignement de la grammaire dans le cours de Français élémentaire?, Comment un manuel dit actionnel traite-t-il la grammaire? En posant ces questions, on cherche la réponse pour le problème de l'efficacité de l'enseignement de la grammaire sur les compétences d'apprentissage des étudiants en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle.

1.2 Les Objectifs de l'Etude

Cette étude vise à rechercher le processus de l'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la PA en abordant l'enseignement de la grammaire dans quelques méthodes marquantes. A la fois, elle vise à faire voir comment l'apprenant développe les quatre compétences de langue et des sous-compétences en pratiquant la grammaire.

1.3 L'Importance de la Recherche

La didactique des langues étrangères a considérablement développé depuis des années 80 à force des recherches qui se penchent sur les sortes de pratiques recommandées à l'apprenant, les rôles de l'enseignant et de l'apprenant dans les activités d'enseignement et d'apprentissage, la place accordée aux composantes langagières et communicatives, les difficultés subies par l'apprenant. En dépit de cette évolution, les avantages ou les inconvénients d'enseigner et d'apprendre la grammaire d'une langue étrangère ainsi que la façon dont on l'enseigne / l'apprend en classe de langue sont des questions en didactique des langues qu'il n'est pas aisé d'apporter des réponses compréhensibles et précises (Özçelik, 2012, p. 178).

Dans notre pays, parmi les langues étrangères comme l'anglais, l'allemand, l'enseignement / l'apprentissage du français et notamment celui de la grammaire est l'un des sujets les plus problématiques. L'acquisition d'une capacité grammaticale suffisante en français deuxième langue étrangère est difficile pour les apprenants Turcs. Il y a de distinctes causes de cela. Ce sont l'affluence des règles et des exceptions grammaticales, les irrégularités de conjugaisons, la notion du genre qui n'existe ni en anglais ni en turc. Elles sont des sujets difficiles à comprendre et à

apprendre. A l'aide de cette étude, on veut présenter l'enseignement de la grammaire en classe du FLE selon la perspective co-actionnelle et si'elle est outil ou non pour communiquer en français.

1.4 Les Hypothèses

1. Grâce à l'enseignement de la grammaire l'apprenant peut exprimer sa pensée d'une manière exacte.
2. A force de l'enseignement de la grammaire, l'apprenant peut écrire et comprendre des textes lus et entendus.
3. Si l'on ne se raccroche pas aux formes et aux catégories grammaticales traditionnelles, le cours ne devient pas ordinaire.
4. Si l'on ne consacre pas beaucoup de temps à l'enseignement de la grammaire, il n'y aura de problème.
5. Si l'enseignement de la grammaire ne se base que sur le cadre morphosyntaxique et aux exercices d'application, elle sera sans aucun doute ennuyante.
6. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, la grammaire peut devenir un moyen très efficace pour être au service de la communication.

1.5 Les Définitions

Apprenant: Celui qui suit un enseignement n'importe quoi.

Approche: Acte, formule de considérer ou de faire quelque chose.

Compétence: "Aptitude d'une autorité à effectuer certains actes" (<http://www.larousse.fr>).

Enseignement: "Pratique mise en œuvre par un enseignant visant à transmettre des connaissances (savoir, savoir-faire, compétences...) à un élève" (<http://www.larousse.fr>).

Langue Etrangère: La langue qui n'appartient pas à la nation où on vit.

Manuel: "Un outil imprimé, intentionnellement structuré pour s'inscrire dans un processus d'apprentissage, en vue d'en améliorer l'efficacité" (Gerard & Roegiers, 2003, p. 10).

Méthode: "Ensemble ordonné de manière logique de principes, de règles, d'étapes, qui constitue un moyen pour parvenir à un résultat" (<http://www.larousse.fr>).

1.6 La Méthode de la Recherche

Après avoir touché aux connaissances théoriques, on examine trois méthodes de français au niveau A1 du CECR. Ce sont *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* pour présenter comment on réalise l'enseignement de la grammaire d'après PA.

1.7 La Population et l'Echantillon

La population de la recherche, ce sont de grands adolescents et des adultes débutants ou faux débutants. Comme cette étude est une recherche qualitative, il n'y a pas d'échantillon de la recherche. Cette étude contient la revue de la littérature et l'analyse des manuels.

1.8 Le Choix de Matériel

Les trois méthodes de français *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1* sont les moyens employés dans le cadre de cette recherche. Car les manuels sont les uns des ouvrages de référence non seulement pour les apprenants mais aussi pour les enseignants dans l'enseignement de la langue étrangère. "quand l'éducation de l'enseignement de langue étrangère est prise en main aussi comme un système complet, les manuels scolaires sont employés comme des matériels de l'éducation fondamentale et l'enseignement dans chaque niveau de l'éducation" (Sarıçoban & Tavit, 2012, p. 2).

1.9 Les Limitations

- 1- Dans ce travail, on aborde l'enseignement de la grammaire selon la perspective co-actionnelle.
- 2- Ce travail a été préparé en se basant sur les apprenants adultes ou grands adolescents qui apprennent le français comme la deuxième langue étrangère.
- 3- Dans ce travail, on utilise des méthodes de français au niveau A1.

1.10 Les Abreviations

- AA** : Approche Actionnelle
- AC** : Approche Communicative
- BD** : Bande Dessinée
- E.E** : Expression Ecrite
- E.O** : Expression Orale
- C.E** : Compréhension Ecrite

C.O : Compréhension Orale
CECR : Cadre Européen Commun de Référence
FLE : Français Langue Etrangère
LM : Langue Maternelle
LE : Langue Etrangère
MD : Méthode Directe
MA : Méthode Active
MAO : Méthode Audio-Orale
MAV : Méthode Audio-Visuelle
PA : Perspective Actionnelle
PCA : Perspective Co-Actionnelle
SGAV : Structuro-Globale Audio-Visuelle

CHAPITRE II

II. LA GRAMMAIRE EN CLASSE DU FLE

2.1 Qu'est-ce que la Grammaire?

Jusqu'au aujourd'hui on définit diversement le mot "grammaire" par des linguistes et des spécialistes en didactique des langues étrangères. A cause de cela, on constate que trouver une définition unique n'est pas possible. De plus, pour quelques-uns il n'est pas facile de répondre à la question "Qu'est-ce que la grammaire?". Pierre Martinez dit dans *la didactique des langues étrangères*:

Le rôle joué par la grammaire dans la didactique des langues est des plus controversées. Une raison tient sans doute au flou de sa définition, qui recouvre la description des règles de fonctionnement général d'une langue, ou un ensemble de prescriptions imposées à ceux qui parlent, ou encore le système des règles de L2 intériorisées par l'apprenant (1996, p. 94).

Claude Germain et Hubert Séquin disent presque la même chose dans leur ouvrage *Le point sur la grammaire* : "faire le point sur la grammaire n'est pas une tâche aisée car il n'existe pas une mais plusieurs interprétations de ce qu'est la grammaire"(1998, p. 3).

Dans *le Petit Robert 1*, on la définit comme : " Ensemble des règles à suivre pour parler et écrire correctement une langue (...) – Ling. Ensemble des structures et des règles qui permettent de produire tous les énoncés appartenant à une langue"(1990, p. 882).

D'après *le dictionnaire de didactique du français* le mot "grammaire" a quatre définitions:

- 1-un principe d'organisation propre à une langue interiorisée par les usagers de cette langue. (...)
- 2-une activité pédagogique dont l'objectif vise, à travers l'étude des règles caractéristiques de la langue, l'art de parler et d'écrire correctement. On parle parfois de grammaire d'enseignement.

3-une théorie sur le fonctionnement interne de la langue: l'objet d'observation est ici constitué en fonction des concepts théoriques adoptés. (...)

4-les connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue. Le terme de grammaire interne (on parle quelquefois de grammaire d'apprentissage) évoque des savoirs et des savoir-faire auxquels aucun accès direct n'est possible, et qui sont définis en termes de procédures provisoires ou des règles, ponctuelles et transitoires de nature hétérogène (Cuq, 2003, p. 117).

Quand on évalue ces explications au regard de la dimension d'enseignement et d'apprentissage, la didactique des langues porte sur sans intermédiaire deux définitions 2-4 dans la mesure où celles-ci accentuent la notion d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire d'une langue en vue de mobiliser des savoir-faire.

Autrement dit une aptitude de la grammaire est nécessaire pour communiquer mais il n'est pas suffisant tout seul. C'est-à-dire, il faut connaître les règles et à la fois savoir les appliquer.

Puisque, le processus d'enseignement d'une langue étrangère constitue une approche méthodologique différente de celle qu'on peut pratiquer dans la didactique de la langue maternelle. Contraire à la langue maternelle, l'apprentissage d'une langue étrangère commence à partir d'un certain âge et en générale dans un milieu scolaire. Au début de l'apprentissage, l'apprenant a besoin d'explication des règles pour se rendre compte du fonctionnement systématique de la langue qu'il étudie. D'autre part, il est évident que l'apprentissage des règles seules reste insuffisant pour la maîtrise d'une langue étrangère parce qu'il faut savoir les appliquer correctement dans des situations convenables. Si l'enseignement de la grammaire est forcément métalinguistique, l'apprentissage d'une langue ne sera pas efficace. Dans cette perspective "apprendre la grammaire d'une L2 signifie se familiariser avec une certaine description \ simulation pourra éventuellement conduire à la maîtrise de la L2"(Germain & Séquin, 1998, p. 34).

Avant d'entrer en détail sur la grammaire, on essaiera d'abord à répondre à ces questions ci-suivantes: d'où vient la grammaire? et qu'est-ce que l'origine du mot "grammaire"?

2.2 L'Histoire de la Grammaire

L'origine du mot grammaire vient du grec "gramma" qui veut dire la lettre ou la figure (Germain & Séquin, 1998, p. 4). Selon Jean-Pierre Cuq, dans son livre *Une Introduction à la Didactique de la Grammaire en Français Langue Étrangère*, la grammaire: "fait partie des plus anciennes tentatives de connaissance de l'homme"(1996, p. 7). Ceci signifie que "Dès l'origine donc, en tout cas dans la tradition occidentale, c'est la partie écrite du langage qui a été ainsi mise en avant"(Cuq, 1996, p. 7).

L'enseignement de la grammaire vient des Grecs. Ils étaient les premiers à enseigner la grammaire dans une école fondée par Aristote en 335, qui se trouvait "dans le bois du Lykeion, du nom d'Apollon Lycien. Ce nom vient du lycée"(Cuq, 1996, p. 8). Aristote a nommé des parties de grammaire comme le nom, la conjonction, l'articulation dans son ouvrage *Poétique*. Puis, Aristarque et Apollonios ont entretenu l'étude de la grammaire qui a été initiée par Aristote.

Par la suite, Les Romains Cicéron d'Arpinum et Quintilien de Calagurries ont écrit des ouvrages qui ne prenaient pas en main directement la grammaire mais ils ont été examinés et cités ensuite par les grammairiens Varron du Rate, Saint Jérôme et Priscien de Césarée. Au moyen âge, la grammaire est "à la base de l'éducation car elle est l'un des trois arts du langage"(Cuq, 1996, p. 11). Durant la Renaissance, on a discuté sur la grammaire pour examiner les langues comme l'italien, l'espagnol, le portugais et certes le français (Chevalier, 1996, pp. 9-28).

Plus tard, au XVII^e siècle on a écrit *Grammaire Générale et Raisonnée* (1660) et en 1662 Arnauld a écrit une autre oeuvre intitulée *La Logique ou l'art de Penser* avec Nicole. Et en 1767 Beauzée l'a suivi avec *la Grammaire Générale*. Mais dans cette période-là, on n'a concentré que sur la grammaire. On ne l'a pas appliquée dans l'étude des autres langues. Finalement, au XVIII^e et au XIX^e siècle, la grammaire a été étudiée pour l'enseignement des langues et des ouvrages comme *Éléments de la grammaire française* (1780) de Charles-François Lhomond, *Grammaire française simplifiée* (1778) de François Urbain Domergue et *La nouvelle grammaire française* (1823) de Noël et Chapsal ont fait leur apparition. Avec *Éléments de la grammaire française*, on a distingué pour la première fois le nom de l'adjectif, et on a défini le

participe. Dans *la Grammaire française simplifiée*, l'auteur a remarqué le premier analyse grammaticale des relations entre les prépositions. Avec *La nouvelle grammaire française* Noël et Chapsal ont offert des exercices et des règles précises pour l'accord du sujet et de l'attribut, du participe et du complément d'objet direct (C.O.D.). Au moment de cet âge, on a commencé à enseigner la grammaire française comme elle est enseignée aujourd'hui (Cuq, 1996, p. 13).

2.3 Les Domaines de la Grammaire

2.3.1 Le Domain Primaire de la Grammaire

La grammaire à son tour a deux composants fondamentaux. Ce sont la morphologie et la syntaxe.

2.3.1.1 La Morphologie

C'est la science qui s'occupe des changements des mots. C'est-à-dire les terminaisons verbales, les suffixes, les préfixes. La morphologie étudie les morphèmes grammaticaux et les valeurs grammaticales. On distingue deux types de morphologie: la morphologie dérivationnelle et la morphologie flexionnelle. Alors, qu'est-ce qu'ils concernent? C'est comme suivant;

La morphologie dérivationnelle décrit les phénomènes d'affixation (préfixation et suffixation) et la composition, entraînant la création de nouvelles unités lexicales. La morphologie flexionnelle, qui se situe du côté de la morphosyntaxe, concerne:

- la variation en genre et en nombre de l'adjectif et du substantif, appelée traditionnellement la flexion nominale;
- la variation en personne, temps, mode et aspect des verbes, appelée traditionnellement la flexion verbale (Cuq, 2003, p. 170).

C'est-à-dire, la première s'intéresse à la formation des mots du lexique par exemple "jardin-ier", "im-possible". Elle permet la création de nouvelles unités du lexique. En revanche, la seconde, étant donné une type de base et des affixes, l'adjonction s'adjoigne des terminaisons qui marquent le mode, le temps ou la personne. Par exemple "nous chantons", "nous mangeons", "nous voulons".

2.3.1.2 La Syntaxe

La syntaxe d'une langue est une ensemble des règles qui fournit organiser des mots et elle charge un sens à chaque mot et montre les relations entre les mots (Kıran, 2002, p. 37).

La syntaxe étudie les questions liées à l'organisation de la phrase, les relations et les fonctions des mots dans la phrase, l'emploi des mots outils, l'ordre des mots.

D'après Germain et Séquin "Connaître la grammaire d'une langue signifiait donc connaître les règles morphologiques et syntaxiques de celle-ci (en français écrit, on met -s après un verbe à la deuxième personne du singulier, on fait s'accorder le verbe avec son sujet, on respecte les règles d'accord du participe passé, et ainsi de suite)" (1998, p. 36).

D'une autre côté, entre les langues parlées dans le monde il s'agit des différences au regard de la syntaxe. Par exemple une distinction la plus évidente entre le français et le turc c'est l'ordre des éléments de la phrase. En français, les éléments de la phrase sont le sujet + le verbe + le complément d'objet et en Turc, le sujet + le complément d'objet + le verbe.

- L'enfant a cassé le verre.

le sujet + le verbe + le complément d'objet

- Çocuk camı kırdı.

le sujet + le complément d'objet + le verbe

2.3.2 Le Domain Comparativement Elargi de la Grammaire

Enseigner la grammaire, c'est d'exposer l'apprenant à un certain type de description ou de le faire découvrir. Apprendre la grammaire d'une LE signifie se familiariser avec une certaine description de cette langue. D'autre part, pour pouvoir communiquer, il ne suffit pas connaître les compétences grammaticales ni même maîtriser les compétences linguistiques, mais il faut pouvoir les utiliser de manière efficace, adéquate et cohérente. Dans ce point, en se mettant en route d'ici, nous essayons d'expliquer deux termes trop rencontrés en didactique des langues. Ce sont les règles d'usage et les règles d'emploi.

2.3.2.1 Les Règles d'Usage

Ce sont des règles qui permettent de produire des énoncés bien formés grammaticalement. A savoir "des règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue, sans pour autant éliminer totalement certains aspects sémantiques, dans la mesure où une langue sert à communiquer ou à exprimer un certain sens étroitement

relié à la morphosyntaxe”(Germain et Séquin, 1998, p. 39). Par exemple, “la bibliothèque est près de la banque” est un énoncé grammaticalement correct en ce qu’il respecte les règles d’accord ainsi que l’ordre des mots de la langue française.

2.3.2.2 Les Règles d’Emploi

Pour pouvoir communiquer, ce que l’apprentissage d’une langue vise, il ne suffit pas de connaître les compétences grammaticales et dominer les compétences linguistiques, mais il faut pouvoir utiliser la langue de manière cohérente, adéquate et efficace. Selon Germain et Séquin, les règles d’emploi comprennent:

acquérir une langue consiste non seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects (...) grâce à la connaissance des règles d’usage, mais aussi à maîtriser les règles d’emploi de manière à ce que les énoncés soient appropriés à l’intention et à la situation de communication. Pour nous, la connaissance des règles d’emploi d’une langue autant que de ses règles d’usage fait partie de la connaissance intériorisée de la grammaire d’une langue. En ce sens, règles d’usage et les règles d’emploi devraient toujours aller de pair (1998, p. 40).

Certes, aujourd’hui on accepte qu’enseigner une langue étrangère n’est pas d’enseigner la grammaire parce qu’elle n’est qu’un composant de la langue. Mais quelle est la place qu’elle occupe dans un programme ou un cours de FLE? Cela dépend de plusieurs facteurs en particulier des apprenants c’est-à-dire de leur âge, de leur niveau de connaissance, de leur niveau de scolarité etc.

2.4 L’Apprenant devant la Grammaire

En général pour l’enseignement, principalement pour l’enseignement des langues étrangères, il s’agit de deux éléments importants. Ce sont l’apprenant et l’enseignant. L’apprenant essaie d’apprendre à faire usage du français et de le découvrir. Pour faire cela, l’enseignant est responsable du cours et l’aide à se familiariser avec les usages et les formes de cette langue. En raison de cela, pour prendre un meilleur résultat, on doit prendre en considération les propriétés des apprenants. Parce que le français est une langue complexe qu’on ne peut pas apprendre sans la grammaire.

Toutefois, dans le monde il y a de nombreuses manières d’accéder une langue en priorité les langues maternelles. Car, chaque public a des culturelles particularités spécifiques;

Il est des publics – que ce soient les publics germanophones ou les publics arabophones, pour ne prendre que quelques exemples - qui ont appris à faire usage de leur langue en relation avec un appareil grammatical plus ou moins développé, mais présent tout au long de la scolarité. Ces publics trouveront tout à fait légitime d’aborder le français, à un moment ou à un autre, par le moyen d’un outillage grammatical (...) les publics anglophones -, dont la tradition culturelle et scolaire ne sensibilise pas de la même façon aux vertus d’une approche grammaticalisée, pour la leur d’abord et donc pour les langues étrangères de façon générale (...) On valorisera les approches implicites. On aura recours à un métalangage le plus simple possible. On évitera, dans les énoncés d’exercices, de faire usage de métalangages trop spécialisés, trop techniques (Vigner, 2004, p. 19).

De façon que par les activités de communication, de simulations et de jeux de rôles, les élèves puissent apprendre beaucoup de règles, les approcher implicitement mieux que par un travail d’explication ou de conceptualisation.

Les facteurs culturels ne sont pas les seuls qui interviennent aux attitudes des apprenants au cours de l’enseignement de la grammaire. On doit aussi prendre en considération le facteur d’âge. Car, on n’enseigne pas de la même façon à un enfant de 6 ans qu’aux adultes. Plus l’apprenant est jeune plus il apprend mieux les règles. Germain et Séquin échantillent cette situation comme cela:

il semble que seuls les jeunes en phase prépubertaires qui ont des contacts fréquents et réels avec des locuteurs natifs puissent en arriver, sans enseignement formel de la grammaire, à un niveau acceptable d’apprentissage de la L2 en terme de précision (accuracy) et de aisance (fluency) d’une L2. Par ailleurs, les adolescents en phase postpubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin en règle générale, d’accorder de l’importance aux aspects formels de la langue; sinon, il en résulte une interlangue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées (1998, p. 44).

La demande d’explication grammaticale ne dépend pas seulement des facteurs culturels et du facteur âge. Il s’agit aussi des facteurs cognitifs. Le degré d’attention apportée aux formes et le souci du détail dans la préférence de la formulation ne sont pas également distribués chez toutes les personnes. Les psychologues différencient deux grandes familles d’individus. Ce sont “les sérialistes” et les “globalistes”. Les premiers dépendent du détail. Ils ont perfectionnistes. De plus, ils ont un sens de l’observation plus évolué, et une capacité de mémorisation des formes dans leur

détail. Les seconds s'émancipent sur ces problèmes. Ils sont en souci pour la cohérence d'ensemble (Vigner, 2004, p. 20).

Donc, il y a des apprenants qui affichent ouvertement un besoin d'explications, de rappel clair de règles pour comprendre, intérioriser une règle, s'appropriier un emploi tandis que les autres qui sont plus clairvoyants se contentent des applications qu'ils analyseront sans explication grammaticale et sans mémoriser par une pratique prudente (Vigner, 2004, p. 20).

Un autre facteur qu'il faut prendre en considération, c'est le niveau de connaissance des apprenants. "Avec certains débutants, il se peut que les besoins en grammaire soient très grands; mais dans certains autres contextes, cela pourrait être l'inverse"(Germain & Séquin, 1998, p. 44).

Le degré de scolarité joue considérablement un rôle. Plus les apprenants ont un degré élevé de scolarité, plus ils demandent eux-mêmes de grammaire et vice-versa. La question est d'autre part attachée au genre de scolarité reçue. Par exemple si les apprenants sont éduqués à un enseignement de la sorte analytique lors de leur éducation en langue maternelle, il est nécessaire de donner plus d'importance aux côtés formels de la langue. Par ailleurs, la vécu langagier de ceux-ci est non négligeable. Il faut en tenir compte dans le cursus d'accord (Germain & Séquin, 1998, p. 44).

2.5 L'Utilité de la Grammaire au regard de l'Enseignement du FLE

Le français est une langue dont la structure morphologique est assez difficile. Il contient des règles complexes. Au surplus, le français est une langue où le respect de la norme importe probablement plus que dans les autres langues. Pour toutes ces causes, enseigner le français sans la grammaire semble peu possible (Vigner, 2004, pp. 8-9).

Du fait de ces raisons, on peut dire que l'enseignement de la grammaire est au coeur de l'apprentissage fondamentale et consiste en la connaissance, en l'apprentissage des règles puis en la compétence de la langue. C'est pourquoi, l'enseignement de la grammaire est utile sur plusieurs points pour le FLE.

En premier lieu, elle permet à l'apprenant d'exprimer sa pensée de la meilleure façon et de mieux écrire. «dans le système scolaire, l'enseignement de l'orthographe occupe une trop grande place, et l'essentiel devrait consister dans l'explicitation des règles nécessaires à une pratique raisonnée et maîtrisée de la langue, tant il est vrai que le maniement aisé de la langue parlée et écrite est un instrument de promotion sociale»(Tamine & Colin, 2012, pp. 24-25). Donc, la grammaire est bénéfique en fonction pourvu que les structures apprises soient mis en pratique.

D'un autre côté, un autre avantage de la grammaire est concernant le style d'apprentissage des apprenants. «En effet, plusieurs personnes ont un style analytique d'apprentissage. Pour ce type d'apprenants, des explications grammaticales, des exercices systématiques, analytiques et logiques présentent un certain attrait, ce qui pourrait contribuer à accroître leur motivation et à réduire leur inquiétude»(Germain & Séquin, 1998, p. 141).

Elle contribue aussi au développement de capacités intellectuelles. Tamine et Colin le clarifient comme cela: «L'explicitation de la règle et son application accélèrent la prise de conscience métalinguistique et la progression dans le maniement de la langue. La prise de conscience implique une forme plus ou moins poussée d'abstraction»(2012, p. 25).

La grammaire permet aussi de développer le sens critique. En analysant les mécanismes linguistiques d'un texte, l'apprenant comprend mieux son sens. Parce que la grammaire sert à comprendre les relations qui existent entre les mots (Tamine & Colin, 2012, p. 25).

En plus, grâce à l'enseignement de la grammaire, on peut faciliter le jugement sur la valeur esthétique. «De même qu'on peut mieux apprécier un morceau de musique en analysant sa structure, en reconnaissant les thèmes récurrents, on peut enrichir la lecture que l'on fait d'un texte en connaissant mieux la façon dont il est fait»(Tamine & Colin, 2012, pp. 25-26).

En conclusion, pour mieux s'exprimer, mieux réfléchir, mieux apprécier et enfin mieux écrire, l'enseignement de la grammaire est profitable et nécessaire. Néanmoins lors du cours, la grammaire doit être un outil et non une fin. Par une autre

façon de dire, on n'enseigne pas la grammaire pour apprendre la grammaire mais pour acquérir une certaine compétence grammaticale et intérioriser une certaine connaissance grammaticale afin d'utiliser adéquatement le FLE.

2.6 Les Notions Grammaticales les Plus Utilisées en Didactique de la Grammaire

Dans cette partie de la recherche, on réserve la place aux notions les plus rencontrées en didactique de la grammaire du FLE. Ce sont la grammaire active / passive, la grammaire contextualisée / décontextualisée, la grammaire déductive / inductive et la grammaire explicite et implicite.

2.6.1 La Grammaire Active / la Grammaire Passive

La grammaire active, appelée aussi "grammaire de production" (Puren, Bertocchini et Contanzo, 1998, p. 193) est l'ensemble des règles linguistiques. Dans la grammaire active, l'apprenant domine un niveau de compétence active.

D'un autre côté la grammaire passive contient l'ensemble des règles linguistiques dominées exclusivement à un niveau de reconnaissance. A savoir, l'apprenant identifie les formes linguistiques qu'il a rencontrées à l'avance. On l'appelle "la grammaire de reconnaissance" (Puren et coll., 1998, p. 201). Dans *le dictionnaire didactique des langues*, on les commente;

Quand l'on parle de la grammaire active / passive, il s'agit alors de la grammaire replacée dans le cadre des phénomènes de communication, l'hypothèse étant qu'il y a dissymétrie entre émission et réception, encodage et décodage, et qu'on doit par conséquent supposer que le locuteur-auditeur dispose d'une grammaire pour produire, et d'une grammaire pour comprendre, qui ne seraient pas rigoureusement identiques (Galisson et Coste, 1976, p. 256).

2.6.2 La Grammaire Contextualisée / la Grammaire Décontextualisée

La grammaire contextualisée est enseignée dans un contexte qui renvoie à une situation de communication tandis que la grammaire décontextualisée, c'est la grammaire enseignée en dehors de tout contexte ou situation de communication. Dans ce genre de grammaire, il y a des exercices artificiels composés de phrases isolées.

2.6.3 La Grammaire Déductive / la Grammaire Inductive

La grammaire déductive signifie un enseignement de la grammaire qui va des règles aux exemples. Cette démarche consiste à apprendre les règles pour les appliquer. Au

contraire, la grammaire inductive est celle qui va des exemples aux règles. Selon cette démarche, l'enseignant demande aux apprenants de découvrir une règle à partir d'une série de phrases.

2.6.4 La Grammaire Explicite / la Grammaire Implicite

Dans la grammaire explicite, on enseigne la grammaire en passant par l'explication des règles au début du cours. Il s'agit de l'enseignement / l'apprentissage systématique d'une description grammaticale de la langue cible. C'est le procédé principale de la grammaire explicite. Après cette explication, les apprenants les appliquent dans des exercices de thèmes. Galisson et Coste la définit comme "La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes pour les élèves"(1976, p. 206).

Contrairement à la grammaire explicite, selon la grammaire implicite, l'enseignant n'explique pas les règles grammaticales, les apprenants sont laissés à les découvrir eux-mêmes à travers l'observation et l'indication à partir d'exemples.

Besse et Porquier accentuent que "la grammaire implicite est un enseignement inductif non explicité d'une description grammaticale particulière de la langue cible, et qu'elle relève donc plus de l'apprentissage que l'acquisition"(1991, p. 86).

CHAPITRE III

III . L'EVOLUTION DE L'ENSEIGNEMENT / L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE DANS QUELQUES METHODES MARQUANTES

Au cours des dernières décennies, l'enseignement et l'apprentissage d'une langue étrangère ont apparu sans doute avec une méthode. Jusqu'au aujourd'hui, l'évolution des méthodologies s'est faite à cause du changement des besoins et cela s'est reflété de la manière qu'on enseignait la grammaire. Et elle est toujours présente et a été toujours présente d'une manière ou d'autre. Maintenant, essayons d'analyser la place de la grammaire dans quelques méthodes marquantes.

3.1 La Grammaire dans la Méthode Naturelle

On peut dire que c'est la primordiale méthode connue. Dans l'antiquité et au moyen âge, on réalise l'enseignement et l'apprentissage de la LE avec cette méthode. Dans ces époques, comme on a commencé à communiquer avec les sociétés qui parlent les langues différentes, on a besoin d'apprendre les langues de ces sociétés. C'est pourquoi, les gens qui vont aux pays différents pour y travailler ou séjourner près des familles étrangères apprennent la LE avec cette méthode. Bien plus, au moyen des précepteurs étrangers que les familles riches ont pris leurs maisons, on réalise l'enseignement de la LE (Günday, 2015, p. 71). Les premières explications théoriques concernant la méthode naturelle qui se situe aux États-Unis à partir de 1977 et les premières propositions pour l'enseignement de la langue étrangère sont mis en évidence par un linguiste appliqué, Stephen Krashen, et les initiales pratiques à l'usage de ces offres sont faites par Tracy Terrel.

Dans la base de cette méthode, il y a l'acquisition d'une langue par l'enfant ou l'adulte en milieu naturel au contact de ceux qui la parlent. Par conséquent: "elle va se distinguer par l'absence de tout enseignement grammatical systématisé ainsi que par l'absence du recours à la traduction; elle va s'attacher à développer

essentiellement la compréhension et accorder une place de choix au vocabulaire”(Cuq & Gruca, 2002, pp. 253-254).

D’après celle-là, l’apprenant ne doit pas comprendre mot à mot ce qu’on parle ou ce qu’il lit, au surplus la syntaxe de la phrase qu’il fonde ne doit pas être parfaite. L’idée essentielle de cette méthode, c’est que la personne peut exprimer ses pensées et ses sentiments. On peut faire des fautes grammaticales. Car, cette méthode est pour ceux qui apprennent la langue au niveau débutant et on l’organise pour les avancer au niveau intermédiaire.

3.2 La Grammaire dans la Méthode Traditionnelle

La méthode traditionnelle (MT) est aussi appelée méthodologie classique ou méthode grammaire-traduction. A l’origine, elle était utilisée en milieu scolaire pour l’enseignement du latin et du grec pour: “faciliter l’accès aux textes, les plus souvent littéraires”(1999, p. 31) comme le soutient Christine Tagliante. Puis, elle a constitué une méthode d’apprentissage des langues modernes à partir de la fin XVI^{ème} siècle, elle a survécu jusqu’au début du XX^{ème} siècle.

Cette méthode suppose chez l’enseignant une grande compétence en LE aussi bien sur le plan linguistique que métalinguistique, elle suppose aussi un certain bilinguisme car “elle exige non seulement que le maître ait une bonne compétence de L2 mais aussi qu’il soit capable d’en expliquer, au moins partiellement, le fonctionnement interne, et d’en traduire les énoncés en L1”(Besse, 1985, pp. 25-26).

Selon MT, la grammaire est enseignée de manière déductive et explicite. C’est à dire, on présente d’abord la règle puis, on l’applique à des cas particuliers sous forme de phrases et d’exercices répétitifs. Puren commente la méthode en bref comme cela:

On voit que dans la méthodologie traditionnelle scolaire de la seconde moitié du XIV^e siècle, l’unité de chaque unité didactique était donnée par l’unicité du point de la grammaire qui y était traité. La progression d’enseignement - le principe de chainage des différentes unités - était quant à elle empruntée à l’ordre canonique de la grammaire de référence (hérité de la grammaire latine) (2006h, p. 42).

Dans cette méthode, les éléments grammaticaux sont aux premiers plans. La priorité est donnée aux formes grammaticales. Et l’enseignement de la grammaire suit généralement le cheminement suivant: le professeur révèle une ou deux règles

grammaticales en LE et puis il les explique probablement en langue maternelle. Et aussi il prend en considération les exceptions et les cas particuliers pour chaque règle. Il essaie de renforcer l'explication par quelques exemples en LE et en LM. Pour que les apprenants saisissent le sens des exemples donnés en LE, le professeur traduit le plus souvent à la lettre. Quand les apprenants ont compris les explications grammaticales et ont pris note les équivalences interlinguales des mots et des structures introduits par les exercices, on en confirme l'apprentissage à travers les exercices de traduction. Ces exercices sont d'abord pratiqués à des phrases isolées, construites sur le modèle des exemples présentés, ensuite aux ensembles de phrases pour atteindre les morceaux choisis (Gülmez, 1989, pp. 32-33).

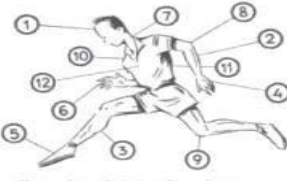
Pour mieux analyser la place que la grammaire y occupe, nous examinons le manuel nommé *Cours de langue et de civilisation françaises I* préparé selon cette méthode:

Dans celle-ci il y a 64 leçons au total, chaque leçon est mis sur deux pages. Après chaque quatre leçons apparaît une séquence nommée "Revision et Variété". Celle-ci sert à conclure à la fois un ensemble grammatical et un ensemble de vocabulaire.

Par exemple, dans la huitième leçon les sujets sont le verbe "avoir" et "le corps" et l'enseignement de la grammaire comme cela:

20 LEÇON 8

Le verbe avoir	Le corps
-----------------------	----------




Il a des **doigts** [6] minces, un long **cou** [7], des **coudes** [8] pointus, mais des **genoux** [9] (un **genou**) ronds, des **épaules** [10] carrées, un **dos** [11] et une **poitrine** [12] larges.


Voici un garçon.
C'est Pierre Vincent [pje'r vësä].
Il a une **tête** ronde*. Voici la **tête** [1] de Pierre Vincent.
Il est fort: il a quatre **membres** (m.) **robustes**. Voici le **bras gauche** [2] et voici la **jambe droite** [3] de Pierre.
Il a deux **main**s et deux **pieds** solides.
Voici la **main gauche** [4] et le **pied droit** [5] de Pierre.

J'**AI** deux mains. — Tu **AS** (Monsieur, Madame, Mademoiselle, vous **AVEZ**) deux mains.
— Il (elle) **A** deux mains. — Nous **AVONS** deux mains. — Vous **AVEZ** deux mains.
— Ils (elles) **ONT** deux mains (Verbe avoir).



J'ai deux jambes.
— **AI-je** deux jambes ?
— Oui, **vous avez** deux jambes.

J'ai deux bras.
— **AI-je** deux bras ?
— Oui, **vous avez** deux bras.

Le chien a quatre pattes. 
— **A-(E)-il** quatre pattes ?
— Oui, **il a** quatre pattes.

L'oiseau (m) a deux ailes (f). 
— **A-(E)-il** deux ailes ?
— Oui, **il a** deux ailes.

— Je **n'** ai **pas** **DE** pattes; j'ai des jambes.
— Vous **n'** avez **pas** **D'**ailes; vous avez des bras.

Est-ce que l'oiseau a une bouche ?  — Non, l'oiseau **n'a pas DE** bouche; il a un bec. 

J'ai	tu as	il a	nous avons	vous avez	ils ont	elles ont	le pied et la main ont cinq doigts
[je]	[ty a]	[ila]	[nuzavö]	[vuzave]	[ilzö]	[elzö]	[la pje e la m: ö s' dwa]
le corps	la tête	le bras	le dos	la poitrine	la jambe de Pierre Vincent	le chien	
[la ks:r]	[la tet]	[la bra]	[la do]	[la pwatrin]	[la 3ö:b da pje:r vësä]	[la jö]	

*Le professeur pourra dire, dès maintenant, s'il se juge pas le tour trop difficile: Il a la tête ronde... les doigts minces, le cou long, etc.

Figure 1: *Le Cours de Langue et de Civilisation Françaises I*, 1953, p: 20

Comme on le voit, il y a un dessin du corps sur lequel les organes sont précisés par des flèches numérotées qui renvoient au texte. Ils sont écrits en gras, qui se trouvent juste à coté du dessin. Ce texte est la description physique d'une personne. (Genç, 2011, p. 458). Juste en dessous du dessin et du texte on donne la conjugaison du verbe "avoir" étant en rapport avec les parties du corps. Après, on fait la comparaison en faisant des phrases pour les gens et les animaux à part, on montre la forme affirmative, négative et interrogative du verbe "avoir".

A la deuxième page de la leçon, il y a un tableau de grammaire dans lequel la conjugaison du verbe "avoir" à la forme affirmative, négative, interrogative est démontrée à chaque personne au présent. La leçon termine avec la séquence "exercices" complètement structuraux du genre et exclusivement écrits comme ci-dessous:

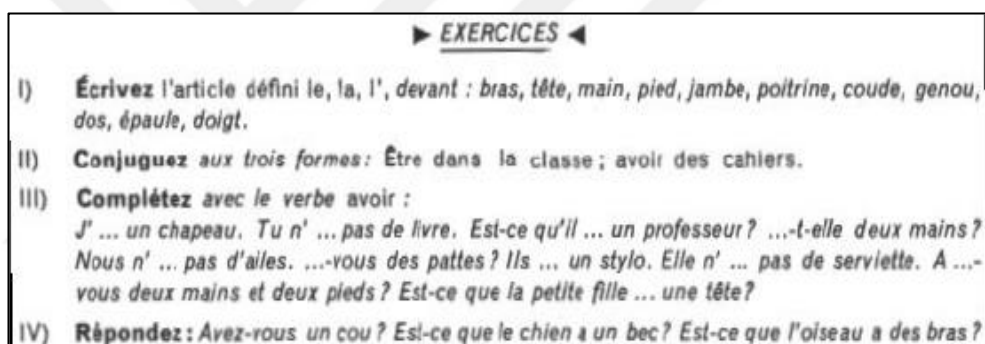


Figure 2: *Le Cours de Langue et de Civilisation Françaises I, 1953, p:21*

Ces exercices ne demandent aucune créativité aux étudiants. Ils servent seulement à répéter les connaissances données durant la leçon. Alors, on peut parler d'une accumulation de connaissance, d'une transmission de savoir grammatical. On constate aussi que tous ces exercices sont faits pour écrire les réponses au tableau et sur les cahiers des apprenants.

3.3 La Grammaire dans la Méthode Lecture-Traduction

Cette méthode se distingue du précédent essentiellement par le refus de l'explication grammaticale au début de l'enseignement / l'apprentissage de la langue étrangère.

Pour ses initiateurs et ses adeptes:

l'enseignement explicite des régularités grammaticales de L2 en début d'apprentissage est inutile parce que les étudiants ne peuvent saisir cet enseignement que par référence à ce dont ils ont déjà l'expérience, c'est à dire leur L1. On ne peut leur demander réfléchir sur ce qu'ils ne connaissent

pas encore. La sensation, la pratique doit nécessairement précéder la réflexion (Besse, 1985, p. 28).

La familiarisation avec L2 s'acquiert par des textes étrangers motivants dont le contenu peut être modifié en fonction du niveau linguistique des apprenants. Pour comprendre les textes, premièrement on propose une traduction mot à mot, puis une traduction plus globale. La compréhension revêt ici une importance primordiale. Le signe de cette méthode, ce n'est que quand les étudiants se familiarisent suffisamment avec LE à travers lectures et traductions, on commencera à leur donner des explications grammaticales sur cette langue. Ces explications les aideront à l'écrire et à la parler en s'appuyant sur l'expérience accumulée antérieurement.

En conclusion, nous pouvons dire que considéré comme "un simple adjuvant destiné à aider l'apprenant dans ses tentatives ultérieures de production en L2" (Besse, 1985, p. 28) l'enseignement grammatical est relégué au second plan, l'explication des règles n'intervient qu'après une bonne maîtrise des textes écrits. C'est qu'il s'agit, avant tout de développer une compétence de lecture de textes en LE.

3.4 La Grammaire dans la Méthode Directe

Dans la secondaire en 1901, la méthode directe (MD) s'élabore d'une part en fonction des niveaux besoins sociaux mis à jour par la révolution industrielle et au surplus, en réaction à la méthode traditionnelle qui accordait une place écrasante à la traduction et qui préconisait l'acquisition d'un bagage culturel important. "Cette méthode s'est révélée comme une réaction à la méthode traditionnelle qui a été largement utilisée pendant le XIX^e siècle et comme une continuation de la méthode naturelle au début du XX^e siècle, et elle a été considérablement utilisée au première mi-temps de ce siècle"(Demircan, 2005, p. 171).

Cette méthode s'appelle directe parce qu'"On apprend ainsi à l'élève à nommer directement les choses qui l'entourent et les actions qu'il voit faire et, au cours de cette étape, il acquiert oralement les mots concrets"(Cuq & Gruca, 2002, p. 236). Bien plus, pour cette méthode le but principal est d'abord d'apprendre à parler la langue étrangère, puis à l'écrire.

La principale originalité de celle-ci consiste à utiliser la langue étrangère au début de l'enseignement / l'apprentissage à l'aide de gestes, de mimiques, de dessins en

interdisant tout recours à la langue maternelle. Ici, l'objectif est que l'apprenant pense en LE le plus tôt possible. De plus, on accorde une plus grande importance à l'apprentissage du vocabulaire qu'à celui de grammaire.

L'enseignement de la grammaire suit une démarche implicite et inductive; pour amener les apprenants à intérioriser les régularités morphosyntaxiques de la LE, on ordonne dans des tableaux des phrases déjà pratiquées par les apprenants de telle sorte qu'il soit possible d'induire les règles;

à partir d'exemples bien choisis, on conduit l'apprenant à découvrir les régularités de certaines formes ou structures et à induire la règle qui ne peut être explicitée ni en la langue maternelle, ni vraiment dans la langue étrangère, étant donné que le bagage lexical de l'élève est réduit au vocabulaire concret (Cuq & Gruca, 2002, p. 237).

Dans chaque leçon de la méthode *Le Français accéléré* préparée selon la MD, l'enseignement de la grammaire est fait comme l'on parle ci-dessus. Si nous le démontrons visuellement, c'est comme suivant:

LEÇON 31

Le marché - Ce qui est - Nous payons



- Louise, as-tu fait ton marché? Qu'est-ce que tu apportes?
- Voilà ce que j'ai acheté : du pain, 2 litres de vin et 2 bouteilles d'eau minérale. J'ai eu de la peine à porter tout ce qui est dans mon sac. C'est lourd, tu sais.
- Oui, ça fait au moins 5 kilos.
- Mais j'ai acheté encore autre chose : une salade, une demi-livre de fromage et deux poissons bien frais.
- As-tu pensé au thé et au café? Il n'en reste plus beaucoup.
- Oui, j'y ai pensé.
- Et à l'huile (f.), au vinaigre pour la salade?
- Aussi.
- Les œufs (m.) sont toujours chers?
- Non : ils ont baissé. En ce moment, on les paie (ou les paye) 20 centimes pièce. J'en ai pris une douzaine que je vais mettre dans le réfrigérateur. Mais les légumes ont monté (ont augmenté). Je n'ai pas acheté de carottes. Elles sont trop chères.
- Combien as-tu dépensé?
- J'ai payé tout ça 22 francs 50.

Prends ce qui est sur la table.
Prends ce que je te donne.

Prends tout ce qui est sur la table.
Prends tout ce que je te donne.

La viande est fraîche.
Le poisson est frais.

Verbes en -e

Je paie, tu paies, il paie, nous payons, vous payez, ils paient.
(Ou : je paye, tu payes, il paye, nous payons, vous payez, ils payent.)
Je paierai. — J'ai payé (ou : je payerai).

Je balaie avec un balai (comme : je paie).

102

Figure 3: *Le Français Accéléré, cycle 2, leçon 31, p: 102*

Au moyen du tableau en dessous du dialogue, la présentation des règles de grammaire se réalise à partir des exemples sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se fait donc de manière inductive.

Par ailleurs après chaque 4-5 leçons, il y a deux pages d'exercices. Les exercices de cette méthode sont ressemblants de "Cours de langue et de Civilisation Françaises". On distingue tout le temps des exercices structuraux du genre: "Mettez les verbes ... ; Complétez par ..."

A l'exception de ces types d'exercices, on attire l'attention aux exercices qui demandent à l'apprenant de répondre à des questions et non de les écrire. Si nous donnons un exemple:

3. Répondez :
Y a-t-il beaucoup de circulation dans la ville que vous habitez ?
Prenez-vous souvent l'autobus ?
Combien de tickets donnez-vous pour aller à votre travail ?
Quand appelez-vous un taxi ? Qu'est-ce qu'il faut donner au chauffeur ?

(...)

Figure 4: *Le Français Accélère, le cycle 2, p: 106*

3.5 La Grammaire dans la Méthode Audio-Orale

La méthode audio-orale (MAO) naît au cours de la deuxième guerre mondiale pour répondre aux besoins de l'armée américaine de former rapidement des gens parlant d'autres langues que l'anglais.

Le but de cette méthode est de parvenir à communiquer en langue étrangère en se basant sur quatre habiletés comme comprendre, parler, lire, écrire. Cependant, on donne la priorité aux aspects oraux. Pour cela, ils sont appelés à mémoriser des dialogues enregistrés sur des magnétophones ou dans des laboratoires de langues. La traduction est envisageable si l'enseignant et les enseignés partagent une langue commune.

Les sujets privilégiés de cette méthode sont l'oral et les structures grammaticales comme Roulet l'indique "la grammaire ne consiste plus, comme dans les grammaires traditionnelles, en un ensemble de règles, mais en une liste de structures"(1972, p. 35).

C'est pour cette raison que, la grammaire implicite est donnée par des exercices de répétition afin d'acquérir la règle. Les exercices structuraux proposent aux apprenants d'effectuer sur les structures introduites en classe les deux manipulations de base. L'un de ces manipulations est la substitution des unités les plus petites de la phrase et l'autre est la transformation d'une structure à une autre. Et alors, il y a des exercices de répétition ou des exercices d'imitation à partir desquels les apprenants doivent réemployer la structure en proposant de nouvelles variations.

Voici, comment Tagliante décrit la place et la démarche didactique de grammaire dans cette méthode: “Exercices structuraux, de substitution ou de transformation, après mémorisation de la structure modèle = fixation par automatisation de réflexes. Pas d’analyse ni de réflexion”(1999, p. 31).

E. Roulet présente les structures de la grammaire sous la forme de “chaînes de cases”.

On propose ainsi l’étude de chaîne de cases comme celle-ci:

Suzanne → a acheté → ▼ cette nouvelle robe → samedi

que l’élève peut modifier en substituant de nouveaux éléments dans l’une ou l’autre case (exercices de substitution):

ma mère → a acheté → cette nouvelle robe → samedi
 ma mère → a acheté → ce chapeau → samedi
 ma mère → a acheté → ce chapeau → hier
 → → →

ou en changeant l’ordre des cases sans en changer le nombre ni les constituants:

Samedi → Suzanne → a acheté → cette nouvelle robe

ou en transformant certains constituants et en changeant l’ordre des cases sans en modifier le nombre:

Suzanne → l’ → a achetée → samedi

ou, enfin, en modifiant le nombre des cases:

Suzanne → n’ → a → pas → acheté → de nouvelle robe → samedi

obtenant ainsi différents types d’exercices de transformation.

Figure 5: *Théories grammaticales descriptions et enseignement des langues, 1972, p: 39*

Le but de l’enseignement de la grammaire comme cela, à vrai dire au moyen des phrases modèles, est d’orienter l’apprenant à apprendre les structures de phrase plutôt à les analyser.

3.6 La Grammaire dans la Méthode Audio-Visuelle (SGAV)

La méthode audio-visuelle a été utilisée en France dans les années 1960 et 1970. Dans cette méthode, l'image et le son sont appliqués pour l'apprentissage de la langue. Puren le fait remarquer comme: "Le support sonore est constitué dans les cours audiovisuels par des enregistrements magnétiques, et le support visuel par des vues fixes (diapositives ou films fixes) ou des figurines en papier floqué pour tableau de feutre"(1988, p. 192). Cette méthode bénéficie "la parole en situation" pour enseigner. On utilise aussi la communication verbale et non verbale pour créer des situations de communication représentées par des dialogues en contexte. Ces dialogues sur la cassette ou la vidéo donnent à l'apprenant des situations de la vie quotidienne (Cuq & Gruca, 2002, p. 241).

Quant à la démarche d'apprentissage de la grammaire, on propose à l'apprenant des exercices structuraux sans lui donner aucune description. Il s'agit d'un enseignement de la grammaire implicite et inductive. Mais

cette démarche est fondée, non pas sur la perception d'une analogie entre des structures grammaticales (comme c'est le cas dans la méthode audio-orale américaine), mais sur l'observation du fonctionnement du discours en situation et sur un réemploi dans d'autres contextes. La grammaire est considérée comme étant mise au service de la communication; c'est ce qui fait qu'elle doit toujours être saisie en situation (Germain & Séquin, 1998, p. 25).

Dans cette méthode, on n'enseigne pas la grammaire pour la grammaire. Le but des pratiques grammaticales est de permettre aux apprenants de comprendre et de s'exprimer en situation. Et voici, un exemple d'une leçon pris du manuel *Le Français et la Vie 1*:

Mme Roche: C'est votre nouveau manteau, Isabelle?
Isabelle: Oui; il est beau n'est-ce pas?
Mme Roche: Oui, je le trouve beau. / En quoi est-il?
Isabelle: Il est en laine.
Mme Roche: Vous avez aussi une nouvelle écharpe. / Elle est belle aussi. / Est-elle en soie?
Isabelle: Non, elle est en nylon, comme mes bas. / Mon chemisier, lui, est en soie.

Figure 6: *Le Français et la Vie I*, 1969, p: 95

A l'aide de ce dialogue, l'apprenant comprend et mémorise les structures répétitives et il peut les utiliser dans la vie quotidienne.

3.7 La Grammaire dans l'Approche Communicative

A partir des années 1970, l'approche communicative (AC) s'est développée en France comme une réaction à la méthode audio-orale et à la méthode audio-visuelle. Les nouveaux besoins socio-politiques suite à l'élargissement de l'Europe et les nouvelles théories de référence donnent naissance à cette nouvelle conception de l'enseignement / l'apprentissage des langues étrangères. En outre, pour la première fois on utilise le mot 'approche' au lieu de la 'méthodologie'. Costanzo et Bertocchini révèlent cette cause comme cela: "Parce'il n'existe plus un modèle rigide de référence, mais une série de matériaux et d'instruments que l'on emploie en fonction du contexte d'enseignement apprentissage"(2008, p. 78).

D'ailleurs, Mpanzu explique la situation comme le suivant: " Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide"(2011).

Dans l'AC, on vise à développer les quatre habiletés. La langue est conçue comme un instrument de communication ou d'interaction sociale. Les aspects linguistiques comme structures, lexique, sons constituent la compétence grammaticale qui serait une des composantes d'une aptitude plus globale. C'est bien sur l'aptitude de communication (Tagliante, 1999, p. 36).

Pour cette approche, il ne suffit pas de connaître les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer. En plus, il faut connaître les règles d'emploi de cette langue. C'est que l'objectif est d'arriver à une communication efficace. Sur les acquis de la grammaire en approche communicative Tagliante exprime de cette façon:

L'approche communicative a, elle, privilégié la communication, orale ou écrite. Les premières générations d'apprenants formés à l'aide de cette approche, communiquaient sans problème, très à l'aise pour faire passer un message, qui, malgré ses imperfections linguistiques, était parfaitement compris. Ce constat est à l'origine de différentes réflexions sur le traitement, non de l'enseignement de la grammaire qui reste lié à la pédagogie de la découverte par des conceptualisations

grammaticales faisant appel aux capacités d'analyse et de déduction -, mais sur la façon d'envisager avec attention particulière:

- le traitement et l'utilisation des erreurs;
- la systématisation des points de grammaire découverts en conceptualisation;
- l'appropriation et la fixation de ces points de grammaire;
- le réemploi en situation, visant à l'acquisition d'une réelle compétence communicative (1999, p. 150).

Il s'agit d'apprendre aux apprenants une méthode. Le processus d'acquisition et le savoir doivent distinguer. La focalisation à quels points relève de la maturité langagière des apprenants.

Selon l'AC, la compétence grammaticale doit répondre aux besoins communicatifs de l'apprentissage. Il faut que le savoir grammatical soutienne les élèves dans leur besoins de communiquer. Car "comme l'indique son appellation l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère"(Cuq & Gruca, 2002, p. 244).

Dans cette approche, la grammaire se base sur des activités de communications dans lesquelles l'erreur est considérée comme inévitable. La grammaire est acquise par des exercices de communication réelle et interactive comme le jeu de rôle, les actes de parole, la simulation etc. Pendant ces types d'activités l'apprenant essaie de produire de nouvelles situations de communication à partir des situations données.

Le manuel *Taxi 1* élaboré selon cette approche contient des activités comme le jeu de rôle dans chaque leçon des unités aux rubriques intitulées "communiquiez" et "à vous". Maintenant, allons examiner l'une d'entre eux.

Les objectifs communicatifs de la leçon 21 sont d'enseigner comment demander, donner, et refuser une permission et exprimer des interactions. D'autre part les objectifs linguistiques sont l'usage du verbe "pouvoir", de la négation de l'impératif et des pronoms COI après l'impératif affirmatif. Et dans la partie de "communiquiez" on demande de jouer la scène.

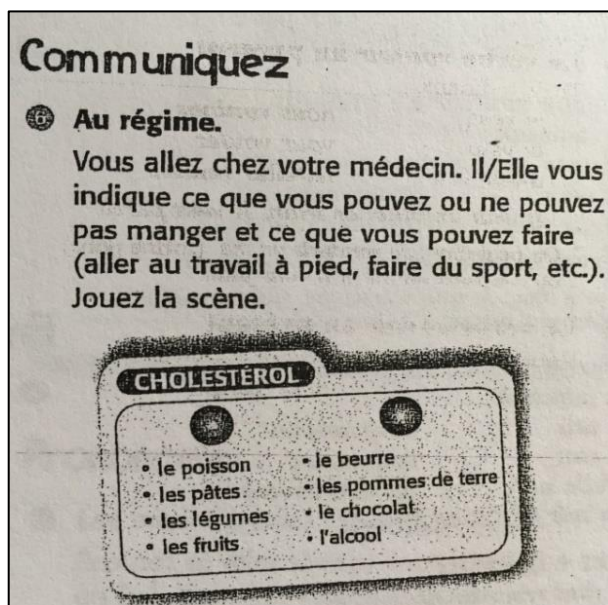


Figure 7: *Taxi I, 2003, leçon 21, p: 63*

Avec cette activité, l'accent est porté sur la compétence de communication où la grammaire est seulement un moyen qui aidera à améliorer la communication autrement dit, l'apprentissage de la grammaire se fait en fonction de la tâche à accomplir. Au moyen de la tâche ci-dessus, l'apprenant renforce la conjugaison du verbe "pouvoir", la négative forme de l'impératif en jouant la scène.

En outre dans l'AC, on propose à l'apprenant des exercices grammaticaux de type traditionnel ou structural comme ci-dessous.

1. Complétez avec des formes de dire et de faire.

1. Qu'est ce que vous (faire) dans la vie? Je (faire) de l'informatique.
2. Pour dire bonjour à un médecin, vous (dire) "monsieur" ou "docteur"?
3. Mes amis (faire) du sport: Alain (faire) du vélo, Céline et Catherine (faire) de la natation.
4. Ils (dire) "vous" à leurs parents.
5. Nous (faire) du tennis après le petit déjeuner.
6. Je (faire) toujours de la marche après le dîner.
7. Nous (dire) au revoir à nos amis.

Figure 8: *Café Crème 1, Méthode de français, 1997, p: 60*

5. Transformez comme dans l'exemple.

Vous avez des amis? (beaucoup)

→ Oui, j'en ai beaucoup.

1. Votre fils prend des médicaments? (trop)

2. Vos enfants mangent des pâtes? (beaucoup)

3. Votre mari fait du sport? (pas assez)

4. Vous faites de la peinture? (un peu)

5. Vos parents boivent du café? (trop)

Figure 9: *Café Crème 1, Méthode de français, 1997, p: 61*

Ces types d'exercices sont auto-correctifs et destinés à une pratique en auto-apprentissage.

En résumé, la grammaire est présentée dans toutes les méthodologies d'enseignement des langues étrangères. L'importance et l'évolution du fait grammatical sont donc évidentes, la grammaire est presque toujours présente dans l'enseignement / l'apprentissage formel d'une langue de la méthodologie traditionnelle qui a utilisé trop de grammaire à la méthodologie directe qui n'a pas utilisé assez et aux autres méthodes qui cherchent un équilibre dans l'usage de la grammaire en classe de langue.

Si nous comparons la méthode traditionnelle et l'approche communicative c'est comme suivant:

Enseignement traditionnel de la grammaire		Enseignement grammatical dans la classe de l'AC	
Expliquer des Règles	Professeur	Découvrir des règles	Etudiants
↓	↓	↓	↓
Faire des exercices	Etudiants	Inter-corriger des Productions	Etudiants ↓ ↓
		↓	
		Synthétiser les règles	Professeur

Figure 10: *La proposition grammaticale dans l'approche communicative*
(<http://www2.tku.edu.tw/~tkjour/paper/3/3-3.fulltext.pdf>)

Comme on le voit, l'enseignement de la grammaire dans l'AC inverse les processus de l'enseignement traditionnel. Le professeur commence par expliquer des règles de grammaire dans un enseignement traditionnel. Et ceci n'est profitable dans l'AC que pour mettre fin aux processus d'apprentissage. Par contre, faire des exercices à vrai dire la réalisation d'une tâche qui joue un rôle secondaire dans la MT est pensée primordiale dans une classe de l'AC. Et on manifeste que dans une classe de l'AC, les étudiants jouent un rôle central parce qu'ils y effectuent la plupart des activités, à savoir découvrir des règles de grammaire et d'inter-corriger des productions.



CHAPITRE IV

IV. UNE NOUVELLE APPROCHE: LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

4.1 L'Origine de la Perspective Actionnelle: Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

Le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) est préparé dans les années 90 et dirigé par le Conseil de l'Europe. Sa version révisée a été finalement publiée en 2001. Le CECR, d'abord a été publié en anglais et en français, puis traduit en plus de trente langues européennes. C'est un document qui décrit ce que les apprenants d'une langue apprennent pour l'utiliser dans le but de communiquer. Et aussi il définit les niveaux de compétence qui autorisent de mesurer le progrès de l'apprenant.

Ce document a recours à ceux qui sont concernés par l'enseignement / l'apprentissage des langues et par l'appréciation des habiletés en langue. Ceci est déclaré comme suit:

Le Cadre européen commun de référence offre une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. (...) Le cadre donne des outils aux administratifs, aux concepteurs de programmes, aux enseignants, à leurs formateurs, aux jurys d'examen, etc., pour réfléchir à leur pratique habituelle afin de situer et de coordonner leur efforts et de garantir qu'ils répondent aux besoins réels des apprenants dont ils ont la charge (CECR, 2001, p. 9).

En général, les objectifs du CECR sont l'amélioration de l'habileté de communication des Européens. B. Jones, dans son travail définit les objectifs du CECR concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues comme suivant:

- augmenter la mobilité des personnes;
- accroître l'efficacité de la coopération internationale;
- renforcer le respect des identités et des diversités culturelles;

- faciliter l'accès à l'information;
- intensifier les relations entre les personnes;
- améliorer les rapports professionnels;
- parvenir à une meilleure compréhension mutuelle (Jones, 2002, p. 119).

Comme on le voit, dans cette méthode les buts sont nombreux comme favoriser la mobilité entre les apprenants, faciliter la communication et les échanges entre eux en respectant les identités et la diversité culturelle d'autre part, on vise l'amélioration des relations de travail et de la compréhension réciproque en s'agissant et un meilleur accès à l'information et aussi fournir la coopération entre les apprenants.

Pour Francis Goullier Igen "il développe une approche actionnelle qui fait reposer l'enseignement et l'apprentissage des langues sur la réalisation de tâches communicatives et sur les activités de communication langagières (2006, p. 6). C'est-à-dire, le CECR fonde cette approche sur l'exécution de la tâche et les activités communicatives. Parce que dans cette méthode le but est d'agir avec l'autre en langue étrangère. Maintenant, essayons d'expliquer l'approche actionnelle en détail.

4.2 L'Approche Actionnelle

Dans les années 2000, en didactique des langues étrangères une nouvelle approche pédagogique appelée "approche actionnelle" a vu le jour en Europe. Le CECR propose cette perspective. Il la définit comme ci-dessous:

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnelle en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (...) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. (...) 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. (...) Celle-ci propose de mettre l'accent sur les tâches à réaliser l'intérieur d'un projet global. L'action doit susciter l'interaction qui stimule le développement des compétences réceptives et interactives (CECR, 2001, p. 15).

Comme sa nomination la démontre, la perspective actionnelle se base sur l'action. Dans *le dictionnaire Larousse*, on définit le mot "action" comme "fait ou faculté d'agir, de manifester sa volonté, en accomplissant quelque chose" (www.larousse.fr).

Dans le corpus, *Pour enseigner les langues avec le CECR* on considère l'action comme un processus, Bourguignon la définit comme une "action en train de se faire"(2010, pp. 16-17). Selon lui, c'est "un processus visant à mettre en relation l'intention de celui qui agit et la réussite de cette action"(2010, p. 17).

En outre, il fait la définition terminologique de celle-ci et commente ce qu'elle entend dans le milieu éducatif;

Ce terme et le chapelet terminologique qui en découle "acteur", "actif" n'est pas nouveau dans le contexte de l'enseignement / l'apprentissage des langues. Pour autant, jusqu'à présent, dans ce contexte, il se référait à des "actions" auteur de tâches scolaires, c'est-à-dire rendre l'élève acteur de son apprentissage en lui proposant des tâches communicatives dans lesquelles il est impliqué; par exemple, en écrivant une lettre ou en échangeant avec son voisin. Ces actions, bien qu'ayant toute leur place dans le cadre de l'apprentissage, sont réductrices de ce qu'il faut entendre par "action" telle que le définit le Cadre, c'est à dire "action social". Dans ce contexte, l'action se caractérise par l'ensemble des paramètres qu'il faut prendre en compte pour qu'elle réussisse, sachant que l'intention seule ne garantit pas la réussite de l'action (Bourguignon, 2007).

Cette approche ne s'oppose pas à l'approche communicative mais en diffère en plusieurs points. Avec cette approche on prête à plus de l'importance aux fonctions de la langue. En parlant de l'exigence à cette nouvelle approche, Puren exprime ainsi;

les progrès prévisibles de l'intégration économique dans l'Europe des années 2000 exige un objectif plus ambitieux, en l'occurrence la capacité, pour chaque citoyen européen, non seulement de vivre mais aussi **travailler collectivement avec** des étrangers tout autant dans le cadre de ses études que dans sa vie professionnelle. C'est pour cette raison que la didactique européenne qui va émerger dans ces années 2000 devra sortir de l'approche communicative – ainsi que de l'approche par les tâches et de la perspective interculturelle, qui lui sont liées -, en passant en particulier du concept d'**interaction** (qui est un parler avec et un agir sur l'autre) au concept de **co-action** (qui est un agir avec les autres), et du concept d'**interculturalité** (désignant principalement phénomènes de contact entre cultures différentes chez des individus) à celui de **co-culturalité** (désignant les phénomènes d'élaboration d'une culture commune par et pour l'action collective) (2004a, p. 20).

L'approche actionnelle (AA) considère l'apprenant d'une langue étrangère comme un acteur social qui agit avec d'autres. Elle prépare les apprenants à vivre et à travailler dans leur propre pays ou dans un pays étranger avec les natifs. Et il ne s'agit plus seulement de communiquer avec l'autre mais d'agir avec l'autre en langue étrangère. "l'objectif de la perspective actionnelle est la co-action sociale, c'est à dire l'action finalisée et conjointe dans un cadre social donné – celui du travail, des études ou du quotidien – à l'aide de la langue étrangère que l'individu apprend"(Nissen, 2003, p. 1). Günday et Delibaş commente pareillement le principe fondamental de cette perspective comme "le principe essentiel de l'AA, c'est d'agir avec les autres dans la langue cible. Dans la méthode nouvelle il s'agit de l'orientation et du changement de "l'action personnelle" à "l'action collective" par la langue cible. L'action collective comporte à réaliser les activités différentes et les tâches en collaborant en langue cible à l'exception de l'interaction"(2015, p. 137).

Avec cette approche, il s'agit des changements et des nouveautés dans le domaine de l'enseignement / l'apprentissage. Dans *le guide pour tous les utilisateurs CECL*, John Trim marque les aspects les plus importants de l'approche actionnelle:

la préparation des gens à l'utilisation active de la langue suppose la mise en oeuvre d'un éventail de capacités – pas seulement intellectuelles, mais aussi émotionnelles, et la volonté autant que l'exercice de compétences pratiques. Une vision complète de l'utilisation de la langue et de l'utilisateur doit trouver une place pour l'individu dans son intégrité, mais l'individu en situation sociale, comme "acteur social". Bien évidemment, l'usage de ce terme ne signifie pas que l'on réduise la richesse de la personnalité humaine à un rôle, mais le sauve du danger corollaire d'un isolement individualiste, voire d'un repliement complet sur soi (2002, p. 15).

D'ailleurs, Bourguignon attire l'attention à trois caractéristiques de cette approche pour appliquer cette méthode en didactique d'une langue étrangère. Ce sont:

- 1- Il s'agit maintenant de s'adresser à l' "apprenant-usager" d'une langue. Nous sommes invités à repenser la logique causale : "meilleur apprenant Je serai, meilleur usager Je ferai". C'est à travers l'usage de la langue que se fait l'apprentissage; ce n'est pas l'usage à travers des tâches scolaires auquel le CECL nous invite à réfléchir, mais à l'usage à travers des "tâches qui ne sont pas seulement langagières". Ceci nous amène au deuxième point.
- 2- Demander aux apprenants-usagers d'une langue d'accomplir des "tâches qui ne sont seulement langagières" impose d'inscrire la tâche communicative, aujourd'hui, considérée comme une finalité de l'apprentissage, dans l'accomplissement d'une action qu'il est nécessaire

de mener à bien. Ainsi la communication est au service de l'action qui seule lui donne du sens, ce qui est explicité dans le troisième point.

3- "Si les actes de parole se réalisent dans des actions langagières celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification". Ceci est un aspect fondamental de la perspective annoncée. [...] Le Cadre nous invite, par ailleurs, à dépasser un apprentissage de la langue qui serait basée uniquement sur l'intention du locuteur utilisée comme moyen d'action sur l'autre, sachant qu'une intention ne débouche pas nécessairement sur la réussite d'une action (2007).

La perspective actionnelle rend les apprenants actifs dans l'enseignement d'une langue étrangère et favorise les occasions de s'exprimer et de se lancer à prendre la parole dans la langue étrangère. Car, plus l'apprenant pratique la langue, plus l'apprentissage réalise et ainsi il sera plus efficace. Mais pour cela les tâches langagières ne sont pas suffisantes. On doit donner la place aux tâches communicatives. Ainsi, grâce à celles-là il s'agit de la communication réelle et la communication a un sens.

4.3 La Notion de la "Tâche" dans la PA

Avec les méthodes courantes, la tâche prend la place considérable dans l'enseignement / l'apprentissage de langue étrangère. "la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant"(Cuq, 2003, p. 234). Selon Günday, "la tâche contient les procédures actuelles qu'on réalisera pour arriver au but fixé"(2015, p. 114). Elle est le fondement de la PA. Cette approche considère la tâche comme le moyen de mobiliser les compétences de l'apprenant pour agir en langue. La tâche est donc avant tout liée à une pratique sociale et ancrée dans le réel. Dans cette perspective, l'apprenant utilise la langue pour réaliser une tâche. Perrichon parle de l'utilisation de celle-ci comme cela:

On utilise les tâches comme unités organisationnelles pour ordonner les objectifs ou encore pour favoriser l'implication et la motivation de l'apprenant. Dans la plupart de ces approches, on considère l'accomplissement de tâches réalistes comme l'occasion de créer un contexte social dans lequel les apprenants peuvent s'entraîner à l'utilisation de la langue de la vie réelle et ceci, principalement, grâce à l'interaction avec des pairs (2008, pp. 155-156).

Dans la PA, on applique les tâches pour encourager la participation de l'apprenant et à la fois pour assurer ou augmenter la motivation de l'apprenant pendant le cours. En outre, à force de la réalisation des tâches on crée un contexte social dans lequel les

apprenants peuvent faire usage de la langue de la vie réelle certes, c'est aussi à la faveur de l'interaction entre les apprenants.

Le CECR explique la tâche du point de vue éducatif comme suivant:

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 (2001, p. 15).

Par ailleurs, il n'est pas toujours aisé de distinguer la tâche et l'action. Puren distingue clairement celles-ci comme “ “tâche” ce que fait l'apprenant dans son processus d'apprentissage, et comme “action” ce que fait l'utilisateur dans la société”(2004a, p. 18). En outre “Pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, il faut qu'elle soit réalisée en coopération qu'elle incite à la communication entre les apprenants et qu'elle débouche sur un résultat concret” (<http://portail-du-fle.info>).

C'est-à-dire pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, elle doit avoir un objectif final, c'est-à-dire résoudre le problème. Elle doit permettre à la communication entre les apprenants en vue d'obtenir quelque chose et bien sur d'agir ensemble.

Le Chapitre 7 de CECR expose en détail les qualités d'une tâche;

Les tâches ou activités sont l'un des faits courants de la vie quotidienne dans les domaines personnel, public, éducatif et professionnel. L'exécution d'une tâche par un individu suppose la mise en oeuvre stratégique de compétences données, afin de mener à bien un ensemble d'actions finalisées dans un certain domaine avec un but défini et un produit particulier. La nature des tâches peut être extrêmement variée et exiger plus ou moins d'activités langagières; elles peuvent être créatives (la peinture, l'écriture créative), fondées sur des habiletés (le bricolage), de résolution de problèmes (puzzles, mots croisés), d'échanges courants, mais aussi telles que l'interprétation d'un rôle dans une pièce, la participation à une discussion, la présentation d'un exposé, un projet, la lecture d'un message et les réponses à y apporter (courrier électronique par

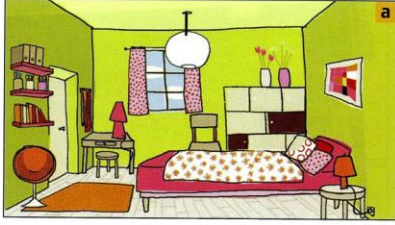

exemple), etc. Une tâche peut être toute à fait simple ou, au contraire, extrêmement complexe (par exemple l'étude d'un certain nombre de plans et d'instructions pour monter un appareil compliqué et inconnu). Le nombre d'étapes ou de tâches intermédiaires peut être plus ou moins grand et, en conséquence, la définition des limites d'une tâche donnée risque de s'avérer difficile (2001, p. 121).

Après avoir parlé de la tâche en détail, maintenant nous pouvons donner les exemples des tâches de la méthode française intitulée *Métro Saint-Michel 1*.

situations

PARLER

1. Trouvez les 8 différences et décrivez-les :

LIRE - ÉCRIRE

2. Monsieur Lepic voudrait déménager :

a. Il cherche un appartement à louer à Franceville. Il écrit à une agence immobilière de Franceville.

Monsieur,

Je cherche un appartement à Franceville dans un immeuble avec ascenseur et parking. Je préfère un étage élevé. Je voudrais deux chambres. Pour le loyer, je peux payer 600 euros par mois maximum.

M. Lepic

b. L'agent immobilier consulte ces annonces. Quelle annonce correspond à la demande de Monsieur Lepic ?

ANNONCES

A	B
F4 100m ² À vendre 5 km / Franceville 5 ^e étage, asc. 2 ch., entrée, salon, salle à manger, cuis., sdb, parking. 210 000 euros	F5 105m ² À louer Quartier de l'église à Franceville 7 ^e étage, immeuble 70, asc., 3ch., salon, salle à manger, cuis., 2 sdb, parking, cave. 750 €/mois

c. Vous recherchez un appartement à acheter ou à louer à Franceville, rédigez une lettre répondant à l'une des 4 annonces restantes.

d. Rédigez une annonce pour louer ou vendre votre appartement.

F3 75m²
À LOUER
 Franceville
 6^e étage, asc.
 2 ch., entrée, cuis., salle à manger, sdb, w.-c., parking.
 560 €/mois

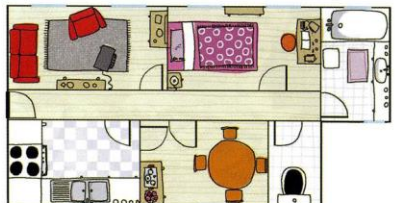
F3 80 m²
À louer
 Franceville
 Rdc, jardin, 2 ch., salle à manger, cuis., sdb.

F4 95m²
À louer Franceville
 1^e étage, 3 ch., salle à manger, cuis., sdb, gge.
 600 €/mois


ÉCOUTER

3. Écoutez. Monsieur Lepic a trouvé un appartement en location à Franceville. Il décrit son appartement à Monsieur Letellier. Quel est son appartement ?

1



2



55 /cinquante-cinq / UNITÉ 4 / Chambres pour étudiants

Figure 11: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 4, p: 55*

Comme on le voit, les tâches sont données dans le rubrique “situations”. En priorité, on donne deux images et on demande de trouver dix différences et de les décrire. Ensuite, on présente une lettre dans laquelle le protagoniste parle des particularités de l’appartement à louer qu’il cherche à Franceville. Puis, l’agent immobilier consulte quatre annonces et on demande quel annonce correspond à la demande de Monsieur Lopic. Par la suite, on veut rédiger une lettre répondant à l’une de quatre annonces restantes. Après, on demande d’écrire une annonce pour louer ou vendre leur appartement. En dernier lieu, avec le travail d’écoute on décrit l’appartement de Monsieur Lopic. Et on demande aux apprenants de trouver quel est son appartement dans les deux images à la fin du page.

Cette partie permet d’utiliser la langue dans une perspective et met en oeuvre les compétences de l’E.O, l’C.O, l’E.E des apprenants. Grâce à ces tâches, on privilégie la communication et on permet de mettre l’accent sur le sens. Mais cela ne veut pas dire que la grammaire n’existe pas dans l’enseignement. Cependant, la grammaire devient simplement un moyen, ou outil et non un but en soi.

4.4 Les Différences entre l’Approche Communicative et l’Approche Actionnelle

La perspective actionnelle ne remplace pas l’approche communicative, mais elle est une continuité de celle-là. Selon Tagliante “l’approche actionnelle, reprenant tous les concepts de l’approche communicative, y ajoute l’idée de tâche à accomplir dans les multiples contextes auxquels un apprenant va être confronté dans la vie sociale”(2005, p. 36).

La PA correspond à la prise en compte d’un nouvel objectif social. Dans l’AC, il s’agit de la communication pour communiquer. La centralisation dans cette approche est faite sur l’apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. En revanche “Au niveau de perspective actionnelle, la communication est au service de l’action. Il s’agit de passer de l’interaction (= parler avec les autres) à ce que C. Puren appelle la “co-action”, et que nous avons choisi d’appeler la “communic-action” c’est-à-dire agir les autres, communiquer pour agir” (Bourguignon, 2006, p. 64).

Avec l'approche communicative, on crée le milieu social dans le milieu scolaire. C'est-à-dire, il s'agit de simuler des situations de communication au milieu social. Mais dans la PA "par rapport à l'approche communicative, que la classe étant une mini-société à part entière, l'action sociale peut ne plus y être seulement simulée, mais réelle"(Puren, 2009g, p. 126).

Robert et Rosen font une synthèse entre l'approche communicative et l'approche actionnelle dans les schémas 1, 2, 3 ci-dessous (cité par: Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel, 2010).

Dans le schéma 1, on fait une comparaison en prenant en considération les objectifs de ces deux approches.

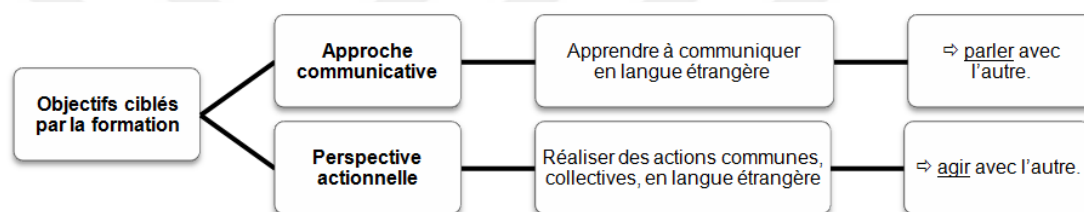


Schéma 1: Synthèse d'objectifs ciblés par la formation

On préfère l'AC pour mieux développer plutôt l'EO. Dans l'AA, on fait des actions communes en langue étrangère. On donne place aux travaux en groupe. Dans l'AC, on parle avec l'autre tandis que dans la PA, on agit avec l'autre.

Le schéma 2 présente les appuis appliqués et les manières pédagogiques. Dans l'essai communicatif, la priorité est à la production et la réception de l'oral et de l'écrit tandis que celle de l'approche actionnelle est à l'interaction et médiation.

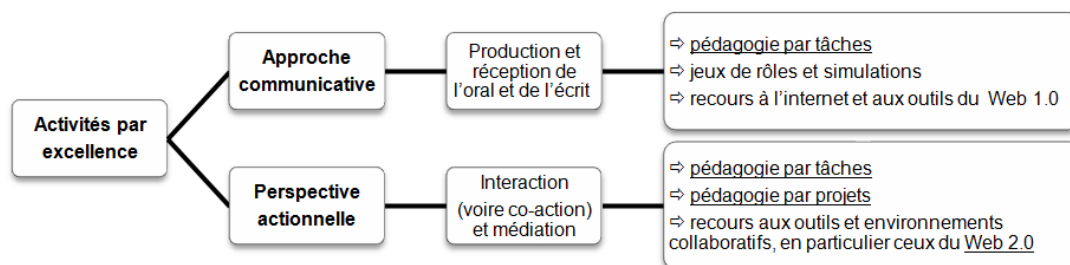


Schéma 2: Synthèse d'activités par excellence

Dans l'AC, il s'agit de l'enseignement de la langue étrangère par les tâches. On donne la place souvent aux activités communicatives comme les jeux de rôles et

simulations pour développer la compétence orale et écrite. On fait appel à l'internet et aux appareils du Web 1.0 pendant le cours. Néanmoins, dans la PA on fait la classe par les tâches aussi comme l'AC. Mais dans la PA, on donne place aux projets. Au moyen des projets, on essaie de favoriser l'interaction et la médiation. On fait appel aux outils et aux milieux en commun, spécialement ceux du Web 2.0.

Quant au schéma 3, on attire l'attention aux points forts marqués ci-dessous. On saisit que l'AC est centrée sur l'apprenant et il est acteur principal de l'apprentissage. Et l'AA est centrée sur le groupe, la dimension collective implique que l'apprenant devient un citoyen actif et solidaire.

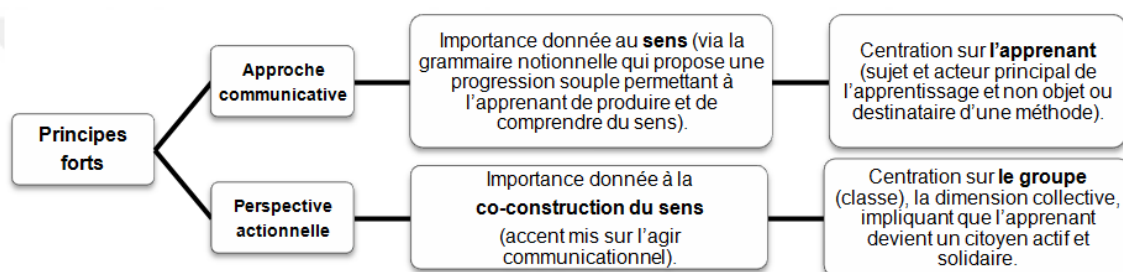


Schéma 3: Synthèse de principes forts

Dans l'approche communicative, on donne de l'importance au sens par la voie de la grammaire notionnelle qui permettent à l'apprenant de produire et de comprendre du sens alors que dans la PA, on prête de l'importance à l'agir communicationnel. A part, Perrichon compare les deux approches dans son oeuvre en résumant des caractéristiques de deux approches comme suivant:

	L'approche communicative	La perspective actionnelle
Centration	sur l'apprenant et l'interaction	sur l'apprenant, sur le groupe et sur la tâche à accomplir
Type de situation Privilégiée	Simulation	authentiques (mimésis)
Type de tâches Privilégiées	à dimension individuelle ou interindividuelle	à dimension collective (projet)
Orientation principale	Communication	Action
Modes opératoires	Interaction	co-action
Procédés	agir sur	agir avec
Finalité	former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels	former un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.
Culture	Interculturel	co-culturel, culture partagée en vue d'une action commune
Exemples de consignes	“Vous êtes chargé de faire les courses pour un repas de classe, vous allez au marché pour acheter ce dont vous avez besoin. Une personne joue le rôle du marchand, l'autre du client, vous avez 10 minutes pour préparer votre dialogue.”	“Vous devez faire les courses pour l'organisation du repas de classe qui aura lieu demain à midi. Vous disposez d'un budget de 30 €. Vous irez sur le marché place Bellevue. Il est 10h, vous devez être de retour à 11h.”

Figure 12: *Caractéristiques de l'AC et la PA (Perrichon, 2008: 208)*

On peut remarquer que la centralisation dans l'approche communicative est faite sur l'apprenant. On travaille souvent sur des situations de communication à deux. C'est-à-dire cette approche privilégie la centralisation sur l'interaction. Au surplus elle encourage la prise de l'autonomie de l'apprenant. En revanche dans l'approche actionnelle, la centralisation est faite sur l'apprenant et le groupe. Elle encourage la prise de l'autonomie du groupe. Et elle donne la priorité à la réalisation de la tâche.

A part, l'approche communicative propose aux apprenants des situations réelles mais simulées, par contre l'approche actionnelle met l'apprenant dans une situation d'apprentissage authentique pour former l'apprenant à être un acteur social.

Dans l'AC, la prise de décision est bien individuelle ou interindividuelle. Les activités pendant le cours favorisent l'expression libre individuelle. En revanche dans l'AA comme la prise de l'autonomie appartient au groupe, ou à l'individu les décisions sont donc collectives et servent à la conception du projet commun.

L'AC met l'accent sur la communication entre les personnes. On cherche à valider la transmission de l'information alors qu'en approche actionnelle, on attache de l'importance à la réussite du projet.

Tandis que dans l'AC l'objectif de l'enseignement / l'apprentissage est d'apprendre à communiquer avec d'autres, dans la PA l'objectif de l'enseignement / apprentissage est d'apprendre à agir avec d'autres. C'est pour cela, l'apprenant doit accomplir des activités en groupe, en co-action. A la fin dans l'AC, on cherche à former un individu capable de communiquer avec d'autres dans des échanges ponctuels, en revanche dans la PA on essaie de former à la fois un acteur social capable de communiquer et d'agir dans la durée avec d'autres.

D'autre part, dans l'AC l'enseignement / l'apprentissage de la culture se fait surtout dans un objectif communicatif. Mais dans l'AA il s'agit de la construction d'une culture commune dans le but de co-construire une culture d'action collective.

4.5 De la Perspective Actionnelle à la Perspective Co-actionnelle

Par les auteurs du Cadre européen commun de référence l'énoncé de "perspective actionnelle" a été employé pour dénommer la nouvelle tendance didactique. Mais cette dénomination n'est pas satisfaisante pour Puren. Parce que d'après lui chaque méthodologie a sa propre "perspective actionnelle". En considérant l'évolution historique, Puren recommande d'appeler "co-actionnelle" (2004a, pp. 19-20).

Avec cette perspective, l'apprenant devient un usager de la langue comme l'utilisateur natif. Et il ne s'agit plus de "vivre ensemble" mais "faire ensemble". C'est-à-dire "co-agir". En effet la perspective co-actionnelle s'inscrit dans la progression de

l'intégration européenne. "On va considérer désormais que tout élève doit être préparé à étudier en partie en langue étrangère, à aller suivre une partie de son cursus universitaire à l'étranger, à faire une partie de sa carrière professionnelle dans un autre pays, et même à travailler en France en langue étrangère" (Puren, 2002b, p. 8).

Une autre raison de la dénomination "co-actionnelle" de Puren c'est que cette perspective avance la valeur collaborative des actions et le résultat social des celles-là. "on se propose de former un "acteur social"; ce qui impliquera nécessairement, si l'on veut continuer à appliquer le principe fondamental d'homologie entre les fins et les moyens, de le faire **agir avec** les autres pendant le temps de son apprentissage en lui proposant des occasions de "co-actions" dans le sens d'actions communes à finalité collective" (Puren, 2002b, p. 7).

D'autre part, Bagnoli et ses collègues révèlent le processus d'apprentissage dans la démarche "co-actionnelle" comme cela:

- Les apprenants agissent, co-agissent, collaborent, s'entraident mutuellement pour mieux progresser collectivement dans leur apprentissage.
- Les apprenants partagent, au cours d'activités et de tâches collectives (pas nécessairement langagières) les mêmes objectifs.
- Les apprenants ont recours, pour communiquer, à des outils collaboratifs (Bagnoli et coll., 2010, pp. 6-7).

Comme on l'aperçoit, le processus d'apprentissage est fondé sur la co-action et l'apprenant devient le co-acteur de son apprentissage dans ce processus.

4.6 L'Enseignement de la Culture dans la Perspective Actionnelle

Savoir une langue étrangère, c'est en même temps de comprendre et d'apprendre la culture étrangère qui englobe la littérature, la vision du monde, les modes de vie, les valeurs morales comme des croyances et des traditions des gens parlant cette langue.

D'après Günday;

l'apprentissage de la langue étrangère prévoit d'être ouvert aux autres et de se rendre compte des autres cultures. Parce que la suppression des frontières parmi les pays Européens, l'augmentation des possibilités de voyage et surtout au moyen des outils de multimédia développés, la communication entre les gens partout et l'accès aux toutes sortes des matériels originaux proposent l'utilisation de la langue dans le milieu réel dans la PA(2015, p. 117).

Dans l'enseignement d'une langue étrangère, le but est de faire gagner la compétence communicative aux apprenants, en réalisant cela il faut non seulement enseigner les structures linguistiques mais aussi la fonction culturelle et sociologique de la langue étrangère. C'est pour cette raison que, la langue et la culture sont des éléments inséparables. Enseigner implicitement une culture étrangère permet aux apprenants de réfléchir sur leur propre culture et la culture cible, aussi les apprenants peuvent les comparer. On vise à transmettre la culture étrangère dans l'approche actionnelle. C'est la raison pour laquelle l'enseignement de la culture a une place prépondérante.

Du hier à aujourd'hui, dans les méthodes on donne place à l'enseignement de la culture avec les différents buts sociaux. Si nous mettons en valeur à compter des évolutions récentes de l'approche communicative, dans l'AC le but de l'enseignement / l'apprentissage de la culture est de communiquer avec l'autre dans l'échange des connaissances culturelles. Quant à l'acquisition de la culture, elle permet donc aux apprenants de pratiquer la langue cible, c'est-à-dire on fait un échange entre les interlocuteurs. Il faut encore une fois noter que l'apprentissage de la culture n'est pas un objectif mais un moyen. Lors d'une interaction, les interlocuteurs appartiennent à des communautés culturelles différentes. En outre, le but de l'enseignement est de rendre possible la communication active avec des locuteurs de la langue visée. Dans cette situation, il n'est pas possible de communiquer en situation de vie sans partager un certain nombre de connaissances et de pratiques culturelles. Dans le milieu de classe au moyen des tâches et des projets en s'agissant, on fait à la fois l'enseignement de la culture. Dans la PA:

l'apprentissage de la culture cible ne consiste pas seulement à un simple échange d'informations entre apprenants mais une participation à la construction d'une culture commune, à travers d'une part, la mise en disponibilité d'une culture d'action individuelle (constituée de savoirs actionnels) dans le but de co-construire une culture d'action collective qui sera partagée par tous, et d'autre part, une part de culture propre à chacun constituée de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être et de savoir-agir (Perrichon, 2008, p. 209).

Dans cette perspective, c'est de préparer les apprenants à travailler soit dans leur propre pays soit dans un pays étranger avec des natifs ayant une langue et culture différente. Parce qu'il ne s'agit seulement de s'informer et d'informer mais d'agir avec les autres en langue étrangère.

A la fin de son travail, au moyen du tableau Puren résume des compétences culturelles dans les diverses méthodes du hier à nos jours. Quand on regarde attentivement le tableau, on se rend que la compétence culturelle tient une place importante avec sa variation à savoir compétence culturelle tient une place importante avec sa variation à savoir compétence transculturelle, compétence métaculturelle, compétence interculturelle, compétence multiculturelle, compétence co-culturelle et chaque compétence culturelle dispose des fonctions importantes. Dans la compétence transculturelle, on a pour but de faire acquérir la capacité à pouvoir relire les grands textes classiques pour y admettre et partager les valeurs universelles. Dans la compétence métaculturelle, on vise à faire actionner les savoirs sur la culture des autres à partir de documents authentiques au moyen des tâches en langue cible: paraphraser, analyser, interpréter, extrapoler, comparer, réagir, transposer. Dans la compétence interculturelle, on a l'intention de faire acquérir la capacité à dominer les démonstrations rencontrées dans l'interaction avec des étrangers. Dans la compétence multiculturelle, on a pour but de faire acquérir la capacité à comprendre les attitudes des autres et adopter des comportements communs admissibles dans une communauté culturellement variée (Puren, 2009b, p. 29). Et à la fin, pour l'AA on parle de la compétence co-culturelle. D'accord, qu'est-ce que c'est "co-culture"? Puren la commente comme cela:

Une "co-culture" peut se définir précisément comme l'ensemble des conceptions partagées que certains acteurs se sont créées et, ou qu'ils ont acceptées en vue de leur type d'action conjointe dans un environnement social déterminé: C'est ce que l'on entend par exemple lorsque l'on parle de "culture scolaire" ou de "culture d'entreprise" (2009b, p. 18).

Maintenant, pour concrétiser l'enseignement de la culture dans la PA, essayons d'examiner *Métro Saint-Michel 1* que nous venons déjà d'en profiter. Quand nous regardons l'ensemble du manuel, à la première vue on voit les éléments culturels dans les photos authentiques dans chaque unité du livre et aussi dans les dialogues qui sont pour faire gagner les compétences communicatives aux apprenants. Au surplus, pour l'enseignement de la culture on sépare deux pages. Dans chacun de ses unités, sous le titre de "documents" il y a des différents types de texte et ils permettent de répondre à des intérêts pratiques, sociologiques, épistolaires ou de

stimuler l'imagination. A la suite de ces textes, on donne lieu à des tâches en rapport avec leur finalité. Chacun de ces documents est l'objet de plusieurs tâches comme

- repérage d'infos utiles pour "vie pratique";
- comparaison culturelle pour l'"oeil sociologique";
- rédaction de messages pour le "journal à plusieurs voix";
- (ré)écriture du dialogue ou changement d'indications pour le "scénario";
- apprentissage par coeur pour les "chansons"(Monnerie-Goarin, Schmitt,

Saintenoy et Szarvas, 2006, p. 3).

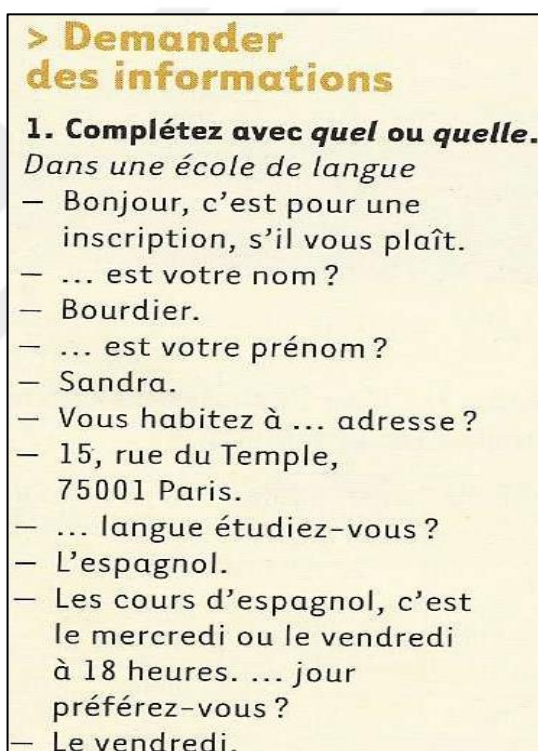
Par exemple à la huitième unité du manuel, dans la rubrique de "documents", sous le titre de "la vie pratique", il y a un texte concernant les moments de faire du shopping qui répond aux questions de jeunes étudiants ou adultes en France ou en voyage touristique ou professionnel et puis on pose des questions sur le texte pour valoriser s'ils l'ont compris ou non. Ensuite, sous le titre de "l'oeil sociologue" on présente un autre texte et on permet d'explorer les pratiques culturelles des français. On parle des moments des soldes en France, et aussi le texte est enrichi avec les photos authentiques pour leur faire évaluer (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 102). Grâce à ces deux textes, les apprenants comparent la situation en France avec leur culture. Et cette partie est favorisée avec les questions pour développer les compétences orales des apprenants et pour prendre leurs pensées.

Et à la deuxième page, sous le titre du "journal à plusieurs voix", l'échange de courriels entre les protagonistes invite les apprenants à s'impliquer dans les relations entre les personnages. Et on veut décrire leur déguisement à une soirée de carnaval. Puis au moyen de la scénario, d'abord on demande d'imaginer le dialogue au téléphone et ensuite de faire une description du personnage dans le scénario ((Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 103). A la faveur de ces tâches, les apprenants co-agissent. En co-agissant, l'apprenant devient un acteur social collaborant avec d'autres acteurs sociaux. Puisque, l'origine de la culture collective, c'est la co-action "en co-agissant avec d'autres sur un projet, les apprenants construisent ensemble une culture d'action collective, un mode de fonctionnement particulier visible par et dans l'action" (Perrichon, 2008, p. 211). Et à la fin de cette page, pour écouter, on donne un petit texte musical qui contient des éléments connus, ce qui le permet de mémoriser facilement.

4.7 L'Emploi du Document Comme Support dans la Perspective Actionnelle

4.7.1 Les Documents Fabriqués

Ce type de document est préparé en vue de l'apprentissage d'une langue étrangère à des fins linguistiques avec des intentions pédagogiques évidentes. R. Galissont et F. Coste définissent le document fabriqué comme "discours oral ou écrit, composé à des fins d'enseignement. S'oppose au texte authentique"(1976, p. 213). Ce type de document est utilisable surtout pour les apprenants au niveau débutant. Parce qu'il permet d'atteindre plus facilement les objectifs et de contrôler les acquisitions des apprenants. Voici, un exemple d'un dialogue tiré du manuel préparé selon la PA *Alter Ego 1*.

Un encadré rectangulaire à fond jaune pâle contenant un exercice de dialogue. Le titre est '> Demander des informations' en orange. Le premier point est '1. Complétez avec quel ou quelle.' en gras. Le dialogue se déroule dans une école de langue. Les questions sont précédées d'un tiret et les réponses de la personne interrogée sont précédées d'un tiret. Les questions portent sur le nom, le prénom, l'adresse, la langue étudiée et le jour préféré pour les cours d'espagnol.

> Demander des informations

1. Complétez avec *quel* ou *quelle*.

Dans une école de langue

- Bonjour, c'est pour une inscription, s'il vous plaît.
- ... est votre nom ?
- Bourdier.
- ... est votre prénom ?
- Sandra.
- Vous habitez à ... adresse ?
- 15, rue du Temple, 75001 Paris.
- ... langue étudiez-vous ?
- L'espagnol.
- Les cours d'espagnol, c'est le mercredi ou le vendredi à 18 heures. ... jour préférez-vous ?
- Le vendredi.

Figure 13: *Alter Ego 1*, 2006, leçon 2, dossier 1, p: 25

Au moyen de cet exercice, on essaie d'évaluer les connaissances sur les adjectifs interrogatifs "quel ou quelle". C'est-à-dire on vise à enseigner les règles de grammaire.

4.7.2 Les Documents Authentiques

Le document authentique représente un des outils principaux dans l'élaboration des cours de français depuis l'AC. C'est véritablement au cours de la décennie 1970 que les documents authentiques ont fait leur entrée en didactique des langues. Ceci s'est

fait suite à une réflexion qui a été engagée sur la suite à donner aux méthodes audio-orale et SGAV.

Pour rendre fonctionnelle la PA, il faut réaliser le milieu authentique d'apprentissage. Parce que, le concept privilégié est sûrement authenticité. Les matériels et la pédagogie doivent être authentiques.

Dans un enseignement / apprentissage des langues-cultures par et pour l'action, produire des situations authentiques est indispensable, car cela permet d'ancrer l'apprentissage dans une situation réelle de communication, au plus proche d'un agir social. Pour être le plus authentique possible, les échanges doivent se produire, en partie, en dehors de la classe (Perrichon, 2008, p. 235).

Dans la PA, par rapport aux documents fabriqués les documents authentiques tiennent une place privilégiée. Et ils sont nombreux et variés. Alors, que signifie exactement le terme "le document authentique"? Essayons de le définir.

Le document authentique est un document écrit, audio ou audiovisuel que le professeur collecte pour l'utiliser comme support des activités qu'il va proposer en classe. Il est objet du monde réel. C'est un support appliqué dans l'enseignement de la langue et de la culture. Ce document est dit authentique parce qu'il n'a pas été conçu à des fins pédagogiques mais à des fins communicatives. Il est présenté aux apprenants tel qu'il est, c'est-à-dire dans son état original. Galisson et Coste le définissent comme "tout document sonore ou écrit qui n'a pas été conçu expressément pour la classe ou pour l'étude de langue, mais pour répondre à une fonction de communication, d'information ou d'expression linguistique réelle" (1976, p. 59).

Une autre définition de cette notion que l'on trouve dans *le dictionnaire de didactique du français*: "s'applique à tout message élaboré par des francophones à des fins de communication réelle (...) tout ce qui n'est pas conçu à l'origine pour la classe" (Cuq, 2003, p. 29). Perrichon le définit "comme un document visant l'action sociale au moyen des informations qu'il véhicule" (2008, p. 236).

4.7.2.1 Les Types de Documents Authentiques

Les documents authentiques sont de divers types. On peut les présenter dans les catégories comme des documents écrits, audio, audiovisuels, internet et objets de la

vie quotidienne. Ce sont journaux, magazines, affiches, emballages, recettes, menus, prospectus, plans, cartes, horaires de trains, petits annonces, bande-dessinées, enregistrement de correspondants, bulletin de météo, chansons, interview, films, dessins-animées, textes, vidéos, images, sites de musées, e-mail de correspondants, jouets, monnaie, vêtements, nourriture.

Dans les manuels élaborés selon la PA, on voit l'emploi fréquent des documents authentiques destinés à développer spécialement les compétences comme l'expression orale et écrite. On demande d'imaginer un dialogue, de jouer une scène, et la rédaction d'un article en les prenant comme modèle.

Maintenant, essayons d'examiner de divers exemples de ceux-ci. En priorité, observons un document écrit comme suivant:

0 Parcours d'initiation

Cartes postales et messages

Salut Julien,
Je suis à Tahiti.
La mer est belle.
J'aime les restaurants et les plages.
Les amis du groupe sont sympas.
C'est super.
Bises.
Liu

RENCONTRES SYMPAS

Bonjour,
Je m'appelle Igor. Je suis russe.
Je suis étudiant en médecine.
Je parle russe, allemand, anglais et français.
J'habite à Paris, dans le quartier Montmartre.
J'aime le cinéma, le théâtre et le tennis.
Je cherche des amis et des amies.
igor-k@orange.fr

LE BLOG DE VINCENT

Vous aimez la mer, les belles plages,
les belles filles, les beaux garçons...
Alors, regardez ces photos de Tahiti !

Lisez les documents ci-dessus et répondez.

- Qui écrit :
 - un blog :
 - une carte postale :
 - un message sur un site Internet :
- Qui aime :
 - le sport :
 - la photo :
 - Tahiti :
- Qui parle quatre langues ?
- Qui écrit à un ami ?

Imitez le message d'Igor. Présentez-vous sur un site de rencontres.

Imitez la carte postale de Liu. Écrivez une brève carte postale à un(e) ami(e) français(e).

XVI

Aimer

J'aime... Barcelone.
Tu aimes...
Vous aimez... l'Italie.
Il aime...
Elle aime... les restaurants japonais.

Figure 14: Echo A1, Méthode de français, 2012, leçon 0, p: XVI

Comme on le voit, il y a des cartes postales et d'abord, on demande de répondre aux questions sur celles-ci ensuite, on demande d'imiter les messages du protagoniste, Igor, et puis imiter sa carte postale et écrire une carte-postale à leur ami. Bref, à force de ce document on essaie de développer la compréhension orale, l'expression orale et écrite. Par ailleurs, grâce à ces cartes postales on enseigne la conjugaison du verbe "aimer".

Un autre document visuel dans *Alter Ego 1* comme cela:

DOSSIER 3

Carnet de voyage...

Comportements

a. b. c. d.

1.
Observez les quatre photos.
Sélectionnez la photo qui, pour vous, représente le plus la France.

2.
Associez comportements et photos.
Ils s'embrassent dans la rue.
Il fait le baisemain.
Ils se donnent l'accolade.
Ils se tiennent par la main.
Identifiez la situation.
Où? Qui? Faites des hypothèses sur le type de relation.

3.
Bizarre? Habituel?
Est-ce que ces comportements sont courants ou possibles dans votre pays?

62
Dossier 3

Figure 15: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 3, p: 62*

Premièrement, on demande d'observer les quatre photos et sélectionner la photo qui représente le plus la France. Ensuite, on demande d'associer les comportements donnés et les photos. Puis, on demande d'identifier la situation. Après, on demande de comparer ces comportements avec les pays des apprenants et si ces comportements sont courants ou possibles. On peut dire que à force de ces photos, on essaie de développer considérablement l'expression orale des apprenants et on fait l'enseignement de la culture.

Dans *Métro Saint-Michel 1*, on donne place à un bulletin météorologique, c'est comme cela:

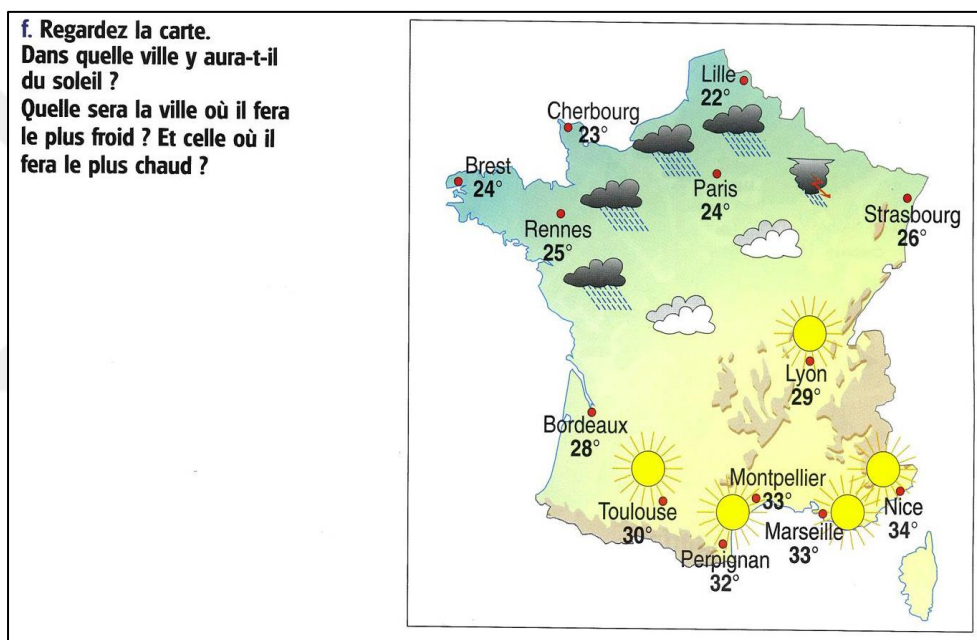


Figure 16: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p:133*

A la faveur de ce document, on tâche de faire comprendre les prévisions annoncées et on peut l'exploiter pour indiquer les principales régions françaises comme Lille, Brest, Rennes, Toulouse, Paris, c'est afin de renforcer l'expression de la localisation. Par ailleurs, au moyen de cela on peut sensibiliser à l'emploi du futur comme il y aura de la pluie, il y aura du soleil et aussi l'apprenant apprend le vocabulaire utilisé pour parler de la météorologie.

En dernier, nous essayons d'examiner un page de journal dans *Alter Ego 1*:

PARLER DE SES PROJETS

en Direct



À VOUS LA PAROLE!

Quels sont vos projets pour les fêtes de fin d'année ?

Héloïse Lemarié
22 ANS
ÉTUDIANTE
CAEN (14)

«Je vais partir à Rome, pour le nouvel an. Avec mon petit ami, nous allons voyager en train et dormir dans une auberge de jeunesse. Nous avons tout programmé : les visites de monuments et le feu d'artifice sur la piazza di Popolo pour le réveillon du jour de l'an. Et je vais passer Noël en famille.»



Michelle Magloire
58 ANS
COMMERCIALE
LYON (69)

«Mon mari et moi, nous allons célébrer les fêtes avec les enfants : Nous allons passer le réveillon de Noël chez mon fils à Lyon et le réveillon de la Saint-Sylvestre à Nancy, chez notre fille, avec les petits-enfants. Nous allons passer une semaine chez eux. C'est surtout pour voir la famille mais, si on a le temps, on va visiter un peu la région. J'ai déjà acheté les cadeaux.»

Patricia Capelin
37 ANS
SECRÉTAIRE
MELUN (77)

«Nous allons nous retrouver en famille pour Noël. Chez moi, avec mes enfants et mes parents, pour un menu traditionnel. Je dois m'occuper des cadeaux pour mes deux enfants, je n'ai pas encore eu le temps ; Nous n'avons pas décidé pour le réveillon du 31 mais, comme d'habitude, nous allons avec des amis au restaurant ou simplement chez l'un d'eux.»

8

Observez cette page de journal et choisissez l'information correcte.

- Cette page est dans un journal :
 - avant Noël ;
 - après Noël ;
 - à Noël.
- Dans cette page de journal, on présente :
 - trois témoignages ;
 - trois annonces ;
 - trois articles.

9

Lisez les trois textes et trouvez les projets de chaque personne.

	Où ?	Avec qui ?	Quoi ?
Noël			
Le nouvel an			

10

Trouvez dans les témoignages des équivalents de ces expressions.

- Le jour de l'an : ...
- La nuit du 31 décembre au 1^{er} janvier : la Saint-Sylvestre, ... , ...
- Fêter Noël et le nouvel an : ...

AIDE-MÉMOIRE

Indiquer le domicile
Nous allons passer le jour de l'an chez mon fils et ma belle-fille. Nous allons passer une semaine chez eux.

S'EXERCER n° 2

11

Comparez ! Est-ce qu'on célèbre Noël et le jour de l'an dans votre pays ? Si oui, où, comment et avec qui ? Sinon, est-ce qu'il y a une fête équivalente ? Quelles sont les traditions pour les fêtes de fin d'année dans votre pays et dans votre famille ?

Point Langue

› LE FUTUR PROCHE pour parler de ses projets

- Observez.
Je vais partir à Rome.
On va visiter la région.
Nous allons passer le réveillon à Lyon.
Nous allons dormir en auberge de jeunesse.
- Complétez.
futur proche = verbe ... au présent + verbe à l'...

S'EXERCER n° 3

Figure 17: Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, leçon 3, dossier 4, p:76

Dans cette page de journal, on parle comment et avec qui les gens vont passer les fêtes de fin d'année. Premièrement, on valorise si l'on comprend l'article ou non en posant les questions sous les trois titres et puis, on demande de comparer la situation avec les pays des apprenants. C'est-à-dire, si l'on célèbre Noël et le jour de l'an ou s'il y a une fête équivalente. Comme cela non seulement on développe l'E.O mais aussi on fait l'enseignement de la culture. Bien plus, à force de ce document authentique on tâche d'enseigner l'usage du Futur Proche pour parler de leurs projets

et aussi on enseigne l'usage de "chez" pour indiquer la domicile. Après, on requiert d'imaginer un programme pour vrai dire on veut organiser une fête. Et on demande de rédiger un projet pour le présenter à la classe et à la fin, on demande d'écrire leur témoignage pour un journal comme la page du journal ci-dessus. Ainsi, au moyen de ce document les apprenants co-agissent, ils développent leur imagination et leur expression écrite en rédigeant leur témoignage pour le journal. En somme, on peut dire qu'avec ce document on essaie de développer quatre compétences et aussi on réalise l'enseignement de la culture et de la grammaire.

4.7.2.2 L'Apport des Documents Authentiques

Les documents authentiques présentent de nombreux avantages pour l'apprentissage de la langue étrangère. Par exemple "Par leur extrême diversité, ils offrent à l'enseignement une source inépuisable de matériel toujours renouvelable, actuel et facilement accessible; ils fournissent les informations dont l'apprenant a besoin sur l'emploi affectif des variétés d'une langue comme instrument de communication"(Gülmez, 1989, p. 89).

Comme ils viennent de la vie quotidienne, ils permettent de retrouver facilement la richesse d'une langue authentique et de faire entrer la réalité dans la classe. "ils permettent aux apprenants d'avoir un contact direct avec l'utilisation réelle de la langue et qu'ils montrent les situations qu'ils auront à affronter réellement s'il séjournent dans un pays francophone"(Cuq, 2002, p. 392).

Les documents authentiques représentent une source éternelle pour l'acquisition d'une culture étrangère. Ils permettent de développer la communication interactive dans le milieu de classe. Parce qu'ils mettent l'accent sur le développement de la compétence communicative et encouragent les apprenants à communiquer dans la langue cible.

En utilisant ces documents authentiques, on enrichit aussi le vocabulaire et l'amélioration de la grammaire, ils mettent les apprenants au contact d'une lexique vraie et actuelle, de structures vivantes.

D'autres part, les documents authentiques les motivent parce qu'ils viennent de la vie quotidienne. Donc, il faut leur donner place pour éviter l'ennui pendant le cours.

4.8 Le Rôle de l'Apprenant et Celui de l'Enseignant dans la PA

Dans la perspective actionnelle, la place de l'apprenant est primordiale. Au contraire des méthodes précédentes, depuis de l'AC il a un rôle actif dans le milieu de classe et aussi il est responsable de son propre apprentissage. Cette approche le considère comme "un acteur social"(Cuq, 2003, p. 21) qui sait mobiliser l'ensemble de ses compétences pour réussir à communiquer.

Dans cette approche, les apprenants travaillent en petits groupes avec des documents authentiques. La classe devient alors un espace social où s'échangent des informations, des expressions, des opinions et où vont se construire des projets. On fait des situations authentiques dans la classe au moyen des tâches. A vrai dire, l'accent est mis sur les tâches à réaliser à l'intérieur d'un projet global. Pendant qu'on réalise les tâches, il s'agit de la collaboration et la coopération entre les apprenants. De ce fait, ils prennent d'avantage la parole.

A part, cette approche attribue à l'enseignant beaucoup de rôles. Premièrement, l'enseignant est un guide pour les apprenants vers la découverte. A l'inverse des méthodes antérieures, il est un modèle, un organisateur ou bien un conseiller depuis l'AC. Il est moins autoritaire par rapport aux autres méthodes. Il favorise l'acquisition. "L'enseignant a pour rôle de faciliter la coopération et la collaboration entre les apprenants dans les travaux de groupe"(Perrichon, 2008, p. 274). Lors des actes de parole, l'enseignant les observe pour les encourager et pour donner du feed-back. Il insiste qu'ils aient des progrès.

Il crée l'interaction entre les apprenants grâce aux tâches. C'est pour cela, il doit utiliser considérablement les documents authentiques. Il faut que l'enseignant analyse bien les besoins et les intérêts des apprenants et d'après ceux-ci, il doit choisir les documents qu'il utilisera dans la salle de classe.

4.9 Evaluer dans la PA

Dans la perspective actionnelle, l'évaluation est une étape spécifique. En gros terme l'évaluation est l'analyse des données afin de mettre en valeur les difficultés, les faiblesses d'enseignement à améliorer leur efficacité. Robert explique cette terme comme un processus en milieu scolaire:

En didactique du FLE, l'évaluation consiste à mesurer, ou juger de leurs performances, les compétences orale et écrite des apprenants placés dans des situations simulés de communication, puisque l'objectif final de l'apprentissage du français est d'apprendre à communiquer. La notion d'évaluation étant interdépendante de celle de finalité, l'évaluation doit être ajustée aux objectifs que se sont fixé les apprenants: on délimite les objectifs d'un cours et on mesure, périodiquement et en fin d'apprentissage, les résultats obtenus au tomisage de ces objectifs (Robert, 2008: 84).

On met en valeur les apprenants pour les mener d'un niveau vers un autre. Alors, "l'évaluation sert à les positionner sur une échelle dont le point bas sera leur niveau de départ et le point haut le niveau à atteindre"(Bourguignon, 2007).

Dans cette approche, l'évaluation est traitée sous deux formes. Ce sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Dans la première, on a pour but de favoriser le développement de l'apprenant en l'informant sur ses apprentissages et en le guidant dans la conduite de son apprentissage "elle mène à des bilans individuels et à l'élaboration de dossiers d'apprentissage (portfolios) personnalisés, à l'utilisation de grilles d'observation par les enseignants et par les pairs, à la complétion de grilles d'auto-évaluation par les élèves"(Cuq, 2003, p. 92).

Dans la dernière, on fait un jugement global et terminal qui détermine jusqu'à quel point objectif final a été atteint par chaque apprenant au terme de l'unité. "elle vise l'adaptation des instruments pour mieux cerner les divers aspects des apprentissages"(Cuq, 2003, p. 92).

Alors, on essaie d'examiner l'évaluation dans *Alter Ego 1*. Dans le manuel, les textes d'évaluation formative sont proposés à la fin de chaque dossier à partir du dossier 3. Il s'agit de faire prendre conscience de l'acquisition des quatre compétences développés dans les leçons précédentes et des moyens à mettre en oeuvre pour se perfectionner. Les parties intitulées "Vers le portfolio comprendre pour agir" donnent l'occasion à l'enseignant et l'apprenant de faire le point ensemble sur les progrès à poursuivre. *Alter Ego 1* veut aider l'apprenant à approprier le portfolio qui lui est proposé grâce à un accompagnement étape par étape, et donner à l'enseignant le moyen de mettre en place un véritable contrat d'apprentissage avec l'apprenant.

Des bilans d'évaluation sommative sont proposés à tous les trois dossiers pour permettre à l'enseignant d'évaluer les acquis et savoir-faire et les outils linguistiques depuis le début du manuel et permettent à l'apprenant d'entraîner à la validation officielle de ses compétences aux niveaux de communication en langue correspondant au CECR: niveau A1 et A2. Voici, un exemple de l'évaluation dans le dossier 3 d'*Alter Ego 1*.

**VERS LE PORTFOLIO
COMPRENDRE POUR AGIR**

DOSSIER 3

Votre travail dans le dossier 3

1 Quelles sont vos découvertes dans ce dossier ?
Cochez les propositions exactes.

- faire connaissance
- parler de sa famille
- demander à quelqu'un son identité
- proposer une activité à quelqu'un
- exprimer ses goûts de façon simple
- fixer un rendez-vous
- comprendre un itinéraire
- accepter ou refuser une invitation
- raconter une activité passée
- écrire une lettre administrative

2 Où faites-vous ces activités dans le livre ?
Notez en face de chaque activité le numéro de la leçon et de l'activité qui correspondent.

- comprendre les goûts de quelqu'un à l'écrit L1, 3-8
- décrire la vie, les goûts de quelqu'un à l'écrit
- parler de son caractère
- fixer le lieu et l'heure d'un rendez-vous à l'oral
- comprendre la description physique de quelqu'un
- parler de ses animaux préférés à l'oral
- parler des qualités et des défauts
- donner des instructions à l'écrit
- comprendre une conversation téléphonique

Votre autoévaluation

1 Cochez d'abord les cases qui correspondent aux activités de communication que vous êtes capable de réaliser maintenant et faites le test donné par votre professeur pour vérifier vos réponses. Puis, reprenez votre fiche d'autoévaluation, confirmez vos réponses et notez la date de votre réussite. Cette date vous permet de voir votre progression au cours du livre.

JE PEUX	ACQUIS	PRESQUE ACQUIS	DATE DE LA RÉUSSITE
comprendre une demande de rendez-vous à l'oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre à l'oral une invitation amicale à faire quelque chose	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre la relation entre les personnes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre les souhaits d'une personne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
comprendre une invitation publicitaire pour un voyage	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
donner des informations sur un voyage (heure de départ, arrivée, date...)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
accepter/refuser une invitation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2 Après le test, demandez à votre professeur ce que vous pouvez faire pour améliorer les activités pas encore acquises.

- exercices de compréhension orale
- exercices de compréhension écrite
- exercices de production orale
- exercices de production écrite

- exercices de grammaire
- exercices de vocabulaire
- exercices de phonétique
- autres (vidéo...)

64
Dossier 3

Figure 18: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 3, p: 64*

Quand on voit généralement la page, il s'agit des fiches de réflexion qui permettent à l'apprenant de porter un regard constructif sur son apprentissage, de s'auto-évaluer et enfin à l'aide d'un test, de vérifier avec l'enseignant ses acquis, ses progrès.

Dans la première étape, on valorise les acquis et savoir-faire de l'apprenant. On peut conclure que après les premiers trois dossiers, l'apprenant est en mesure de faire connaissance, de demander à quelqu'un son identité, de proposer une activité à quelqu'un et aussi ils ont la possibilité d'exprimer leurs goûts de façon simple, de fixer un rendez-vous et d'accepter ou refuser une invitation.

Puis, on demande où on fait dans le livre les activités comme comprendre les goûts de quelqu'un à l'écrit, décrire la vie, les goûts de quelqu'un à l'écrit, parler de son caractère, fixer le lieu et l'heure d'un rendez-vous à l'oral, comprendre la description physique de quelqu'un, parler de ses animaux préférés à l'oral, parler des qualités et de défauts, donner des instructions à l'écrit, comprendre une conversation téléphonique. Et on veut noter le numéro de la leçon et de l'activité qui conviennent en face de chaque activité.

Dans la deuxième étape, l'apprenant s'auto-évalue. "Dans la PA, il est important que l'apprenant ait aussi la possibilité de évaluer ces compétences dans le cadre des activités d'auto-évaluation ainsi qu'on évaluera quelles compétences"(Günday, 2015, p. 2347). Dans cette étape, il estime s'il a presque atteint ou a atteint un objectif d'apprentissage et c'est pour cela, on demande de cocher les cases qu'il est capable de réaliser. Il s'agit deux alternatives "acquis ou presque acquis" et on veut noter la date de son réussite. Après, l'apprenant cherche à vérifier avec l'enseignant ses acquis. On veut demander au professeur quels exercices qu'il peut faire comme les exercices de compréhension orale ou écrite, les exercices de production orale ou écrite et aussi les exercices de grammaire, vocabulaire, phonétique etc pour améliorer les activités pas encore acquises.

CHAPITRE V

V. LA PROGRESSION DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DANS LES MANUELS "ALTER EGO 1", "ECHO A1", "METRO SAINT-MICHEL 1" D'APRES LA PERSPECTIVE ACTIONNELLE

5.1 Quelle Grammaire Enseignée "Explicite" ou "Implicite", "Déductive ou Inductive", "Passive ou Active" dans la PA?

Dans la perspective actionnelle, il n'y a pas de grammaire au sens traditionnel, il est évidemment partout durant l'apprentissage. Selon cette approche, on a besoin de connaître la grammaire et les règles grammaticales de la langue étrangère pour communiquer, écrire, lire, écouter, s'exprimer oralement, ou réaliser des actions collectives.

Dans cette approche, la grammaire est implicite et inductive. Les apprenants sont invités à acquérir des règles grammaticales à partir des discours oraux ou écrits. L'enseignant n'explique pas les règles grammaticales. Il est un guide pour les apprenants, il encourage les apprenants à les découvrir. D'autre part, les tableaux grammaticaux présentés après les exercices ou à la fin de la leçon permettront de vérifier les règles de grammaire. On évite la terminologie grammaticale abstraite et difficile. Les apprenants pensent aux règles mais pas seulement pour apprendre mais aussi pour les assimiler. Car la PA attend des apprenants qu'ils utilisent la langue étrangère, au lieu d'être capable d'expliquer les règles grammaticales.

Dans le CECR, on explique l'enseignement de la grammaire comme cela:

- a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques,
- b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, des catégories, des structures, des règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens,

- c. comme dans b. mais aussi suivis d'explications et d'exercices formels (2001, p. 116).

C'est pourquoi, à travers cette méthode les apprenant apprennent à réemployer les structures grammaticales dans diverses situations de communication. Le but de cette approche sur la grammaire est de faire acquérir aux apprenants les structures grammaticales en vue de pouvoir exprimer correctement en LE. On donne souvent place aux activités créatives écrites ou orales qui permettent aux apprenants d'agir et de s'exprimer et en fait couramment, ils développent leurs compétences grammaticales. C'est pour cela, on peut dire que il s'agit aussi de la grammaire active dans cette approche. "La mentalité de la grammaire active évalue la grammaire comme un moyen à l'usage de l'enseignement des compétences principales de la langue non comme un but"(Günday, 2015, p. 193). Mais hors des exercices comme les jeux de rôle, il y a aussi les exercices comme dans les méthodes traditionnelles. On va observer de divers types d'exercices pour l'enseignement de la grammaire dans cette approche dans les parties postérieures.

5.2 La Présentation de l' "ALTER EGO 1"

Alter Ego est une méthode de français sur trois niveaux destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents.

Alter Ego 1 s'adresse à des débutants et vise l'acquisition des compétences de communication écrite ou orale, de compréhension et d'expression à travers des tâches communicatives dans les niveaux A1 et A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR). Elle a paru en 2006. Elle représente 120 heures d'activités d'enseignement / apprentissage, complété par des tâches d'évaluation. Il permet de se présenter au niveau DELF A1.

L'un des buts de cette méthode est de favoriser l'autonomie. Comme l'apprenant est actif, il développe non seulement ses aptitudes d'observation et de réflexion mais aussi de stratégies d'apprentissage qui l'amènent progressivement vers l'autonomie.


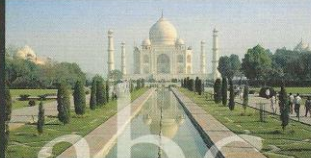
Les thèmes abordés dans le manuel tels que quelques événements culturels / testifs à Paris, lieux et monuments parisiens, les animaux préférés des Français, Montréal, l'organisation d'un repas type et les habitudes alimentaires en France etc... ont pour objectif principal de susciter chez l'apprenant un réel intérêt pour la société française


et le monde francophone et de lui permettre de développer des savoir-faire et des savoir-être pendant la communication en classe du FLE. Les tâches proposées sont des domaines différents (personnel, public, professionnel, éducatif ...) afin de favoriser la motivation de l'apprenant et son implication dans l'apprentissage.

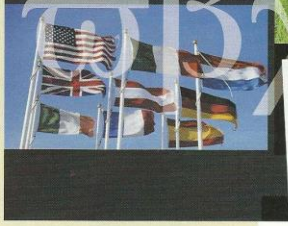
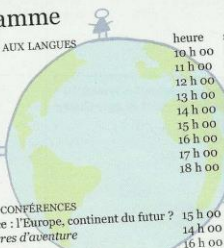
Ce manuel se compose de neuf dossiers de trois leçons. Avant ces neuf dossiers *Fenêtre sur...* permet une entrée en matière à travers des situations d'initiation aux langues auxquelles les apprenants pourront s'identifier. *Fenêtre sur...* commence avec la page ci-dessous:

IDENTIFIER UNE LANGUE

Salon des langues et des cultures



1
Regardez le programme et écoutez. Vous entendez quelles langues ?

Programme

	heure	salle
INITIATION AUX LANGUES		
français	10 h 00	S30
espagnol	11 h 00	S21
italien	12 h 00	S15
chinois	13 h 00	S18
anglais	14 h 00	S27
polonais	15 h 00	S9
arabe	16 h 00	S19
allemand	17 h 00	S16
portugais	18 h 00	S12
FILMS ET CONFÉRENCES		
Conférence : l'Europe, continent du futur ?	15 h 00	auditorium
Film : <i>Terres d'aventure</i>	14 h 00	auditorium
	16 h 00	auditorium
CONCERTS		
Tambours du Burundi	14 h 00	
Bésil : musiques régionales	17 h 00	
COCKTAIL INTERNATIONAL DE BIENVENUE	18 h 00	

10
Fenêtre sur...

Figure 19: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 10*

Quand on regarde les photos, on comprend que chacune de celles-ci appartient à la culture d'une langue. On présente un programme dans lequel il y a neuf langues

comme français, espagnol, italien, chinois, anglais, polonais, arabe, allemand et portugais. Premièrement, on précise les heures et les salles d'initiation à ces langues. Puis on marque les heures des films et des conférences, après celles des concerts et celle du cocktail international de bienvenue. Dans ce point, on peut comprendre facilement qu'il s'agit des rencontres internationales. Après avoir examiné le programme et après l'avoir écouté, on demande quelles langues que l'apprenant entend. A force de cette activité, il essaie d'identifier les langues dans le programme. Car l'objectif communicatif de cette page, c'est d'identifier une langue.

Chaque dossier se termine sur *un Carnet de voyage*, c'est une partie dominante culturelle et interactive. Dans chaque dossier, il y a de divers objectifs socioculturels qu'on veut faire acquérir par exemple dans la deuxième dossier l'un des objectifs socioculturels c'est de comprendre des informations sur Paris: découvrir la ville dans sa diversité (Berthet, Hugot, Kizirian, Sampsonis et Waendendries, 2006, pp. 46-47), celui du dossier 3 c'est de prendre connaissance des pratiques sportives des Français (Berthet et coll., 2006, p. 63), dans le quatrième dossier l'un de ceux-ci c'est de comparer la répartition des tâches ménagères dans le couple en France et ailleurs (Berthet et coll., 2006, p. 79) etc...

Après les neuf dossiers, *Horizons* met l'accent sur l'interculturel et propose aux apprenants un retour sur le chemin parcouru. On donne place aux différences culturelles et quiproquos et savoir-vivre en France et en Europe.

Les buts de l'enseignement / apprentissage sont présents au début de chaque dossier. Dans chaque unité, il y a des objectifs qui se basent sur des buts de communication. Par exemple les objectif communicatifs de l'unité 1 comme cela:

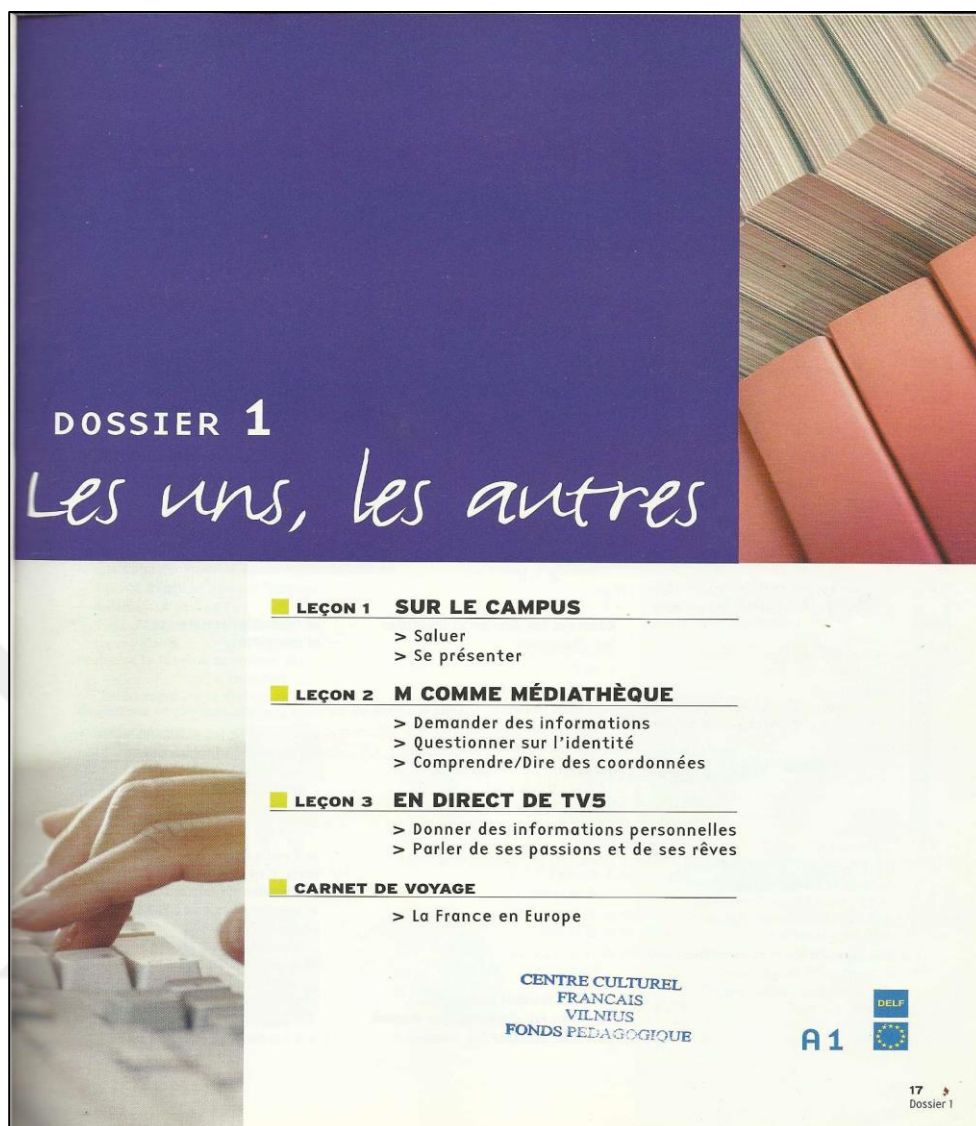






Figure 20: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p:17*

Comme on le voit, chaque leçon est structurée par les objectifs communicatifs. La première leçon a deux objectifs communicatifs, la deuxième leçon a trois objectifs et la troisième leçon a deux buts communicatifs. Après les objectifs communicatifs, on donne le sujet du carnet de voyage relevé de ce dossier.

Chaque leçon est composée de double pages. Pour atteindre les objectifs communicatifs, chaque double page contient des activités de compréhension et d'expression et aussi des exercices de réemploi. Chaque leçon mobilise les quatre compétences signalées par des pictos:  écouter,  lire,  parler,  écrire. Dans chaque double page, on donne place à la compréhension puis à s'exercer et à la fin à la production. On peut dire que les apprenants sont amenés à la découverte et à

l'appropriation des contenus dans une démarche progressive et guidée. Les activités proposées offrent à l'apprenant de nombreuses opportunités d'interagir avec les autres dans des situations variées.

La première page d'une leçon commence avec un document déclencheur qui est constitué des éléments visuels (photos, dessins ou images). C'est en général un dialogue ou un article. Après le document déclencheur, à la même page il s'agit des activités de compréhension globale ou plus détaillée concernant celui-ci et les photos ou les dessins. Puis, on donne place aux objectifs linguistiques comme la phonétique, le lexique et la grammaire. Généralement, après les activités de compréhension il s'agit de l'activité sur la phonétique. Dans une leçon, au moins il y a une ou deux activités pour la phonétique. Et pour l'enseignement de la grammaire et le vocabulaire, des *Point langue* et des *Aide-mémoire* existent. Après, on donne place au jeu de rôle pour permettre aux apprenants de prendre la parole et de pratiquer la communication en même temps pour partager. Dans la deuxième ou troisième page d'une leçon, il s'agit d'un *Point culture* qui permet de travailler les contenus culturels selon les thématiques. Dans la troisième page d'une leçon, il y a généralement une page du site Internet, un extrait des interviews ou d'une brochure, des témoignages, des messages, une page de journal ou de magazine, des photos, une lettre etc... Après le document authentique, il y a des activités sur celui-ci pour évaluer si l'on le comprend. De plus, on peut demander rédiger un article sur ce document ou de jouer une scène ressemblante. Puis, on donne encore une fois la place au *point langue* et à l'*aide-mémoire*. A la fin de quatrième page de la leçon, on s'exerce pour la grammaire et le vocabulaire.

A la fin de chaque dossier à partir du dossier 3, on recommande des testes d'évaluation. Au moyen de ces testes, on vise à faire se rendre compte de l'acquisition des quatre compétences développés dans les leçons antérieures et des moyens à mettre en oeuvre pour se perfectionner.

En fin d'ouvrage, se trouvent les transcriptions des enregistrements, un précis grammatical, des tableaux de conjugaison, un lexique multilingue. Dans ce lexique il y a six langues: français, Anglais, Espagnol, Allemand, Portugais, Grec.

5.2.1 L'Étude de la Grammaire dans l' " ALTER EGO 1 "

Ce manuel préfère la grammaire implicite et inductive. On ne donne pas une description grammaticale détaillée pour les règles et les structures. La priorité de ce manuel est l'expression et l'interaction en classe. C'est pour cela, l'enseignement de la grammaire s'appuie sur l'observation. L'apprenant observe le document déclencheur puis, il réfléchit en vue de découvrir lui-même et de formuler les règles grammaticales. Parce que;

dans le milieu de l'enseignement et l'apprentissage de la langue selon l'approche actionnelle il faut que d'abord les apprenants voient la connaissance ou l'écoutent puis ils l'appareillent et la interprètent avec les connaissances dans leurs esprits et après ils les codifient aux parties correspondantes de leurs esprits et ils les utilisent pour les attitudes qui développeront des compétences mentales de haut niveau (Delibaş, 2013, p. 246).

Il y a des parties grammaticales qui se présentent toujours après une phase d'activités de compréhension sous les titres du "Point langue" et de l'"Aide-mémoire". Au moyen des *Point langue*, on présente de façon courte les points grammaticaux nécessaires pour réaliser la tâche prévue pour chaque leçon mais aussi pour pouvoir comprendre et accomplir les autres activités par exemple comprendre un texte écrit. Par l'intermédiaire de l'*Aide-mémoire*, on indique des repères essentiels qu'il faut retenir. Il s'agit tantôt des aspects grammaticaux, tantôt des aspects lexicaux. Et à la fin de chaque leçon, on teste si l'on a compris les règles ou les structures ou pour un dernier rappel avec les exercices de réemploi.

Par l'intermédiaire des *Point langue* et des *Aide-mémoire*, on pratique de plusieurs méthodes pour l'enseignement de la grammaire. Maintenant, essayons d'examiner l'étude de la grammaire dans les dossiers.

Comme on vient de parler ci-dessus, c'est l'observation dans la base de l'enseignement de la grammaire dans *Alter Ego 1*:

Point Langue

› **LES ARTICLES**
pour nommer des lieux dans la ville

a) **Observez.**

Dans le quartier, il y a { un café.
une église.
une place.
des halles.

C'est { le café Au père tranquille.
l'église Sainte-Marie.
la place de la République.

Ce sont **les** halles Saint-Martin.

b) **Choisissez la bonne réponse.**

On utilise les articles indéfinis *un, une, des* pour donner une information :
 précise ; non précise.

On utilise les articles définis *le, la, l', les* pour donner une information :
 précise ; non précise.


S'EXERCER n°s 1 et 2 

Figure 21: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 2, leçon 1, p: 35*

Pour l'enseignement des articles indéfinis et définis, on ne fait pas l'explication. On précise seulement les fonctions communes de ces articles et on demande d'observer les exemples. Pour attirer l'attention aux articles, on les écrit en noir. Tandis que l'apprenant observe les phrases, il cherche à découvrir l'utilisation de ceux-ci, et il trouve la différence d'utilisation de deux articles. Puis, on donne deux questions à choix multiples concernant les règles. Comme on le voit, dans chaque question on donne l'utilisation de ces articles et on demande de choisir la bonne réponse. Et à la fin, on note "S'exercer n°s 1 et 2". C'est-à-dire, il s'agit de deux exercices concernant les articles indéfinis et définis par l'intermédiaire de l'activité d'écoute dont les textes ne figurent pas dans la leçon mais les transcriptions de enregistrements sont présentées à la fin de toutes les leçons. Avec *ce point langue*, l'apprenant doit conclure qu'on applique les articles indéfinis pour un savoir non précis et les articles définis pour un savoir précis.

La plupart du temps sous le titre du *Point langue* on fait référence au document déclencheur. C'est-à-dire, on pose des questions sur le sujet de la grammaire de celui-ci. Par exemple, la leçon 2 du dossier 2 commence avec une page du site de la fédération des auberges de jeunesse (Berthet et coll., 2006, p. 38). Après les activités

de compréhension écrite et orale, on donne place au *Point langue*, c'est comme suivant:

Point Langue

› **POSER DES QUESTIONS pour s'informer**

a) Observez.

– Est-ce que vous avez de la place pour samedi? – Oui/Non.
– Vous avez de la place pour samedi? – Oui/Non.

b) Relisez les questions de Philippe et de l'employée et trouvez d'autres exemples de questions de ce type.



S'EXERCER n° 1 

Figure 22: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 2, leçon 2, p: 39*

Dans cette partie, on veut enseigner les questions fermées avec est-ce que et l'intonation. Comme on le comprend, la seule explication pour la règle c'est "poser des questions pour s'informer", il n'y a pas d'autre explication et on donne deux phrases l'une avec est-ce que et l'autre avec l'intonation pour observer. Ensuite, on demande à l'apprenant de trouver d'autres exemples de questions de ce type dans l'activité à la fin du document déclencheur. Les questions comme ci-dessous:

2 

Écoutez la demande de réservation et dites qui pose chaque question : l'employée ou Philippe ?

1. Est-ce que vous avez de la place pour samedi prochain ?
2. Vous voulez rester combien de temps ?
3. Quel est le prix par personne ?
4. Est-ce que le petit déjeuner est inclus dans le prix ?
5. Est-ce qu'il y a une salle de bains dans la chambre ?
6. Vous avez la carte d'adhérent ?

Figure 23: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 2, leçon 2, p: 38*

Après avoir observé les deux phrases dans le *point langue*, l'apprenant peut trouver facilement les questions fermées en leur répondant avec "oui et non". En même temps à la fin du *point langue*, on note "s'exercer n°1" sur ce sujet pour évaluer si l'on a compris ou non.

D'ailleurs, l'enseignement de la grammaire se réalise en le reliant aux objectifs communicatifs. Les buts grammaticaux à savoir dans le manuel sont parallèles avec les objectifs communicatifs de la leçon. Par exemple l'objectif communicatif de la


leçon 1 du dossier 3, c'est de parler de ses activités et l'objectif grammatical est le présent des verbes "faire et aller"+ article contracté. C'est pour cela, on donne les deux témoignages. Ce sont comme ci-dessous:

Leçon 1 DOSSIER 3

PARLER DE SES ACTIVITÉS, DE SON ANIMAL

TÉMOIGNAGES

J'aime la nature, les promenades... alors tous les soirs à 7 heures je ferme mon magasin et je vais au parc avec mon chien. Le week-end, nous allons à la campagne, mon mari et moi, avec notre chien, bien sûr !



Miléna, Conflans

8

Lisez les deux témoignages et retrouvez Miléna et Clémentine sur les photos p. 50. Imaginez leur profession.



Je travaille à la maison : je fais des vêtements pour mes clients. Je ne suis pas seule, j'ai un petit chat : il s'appelle Félix. Il y a un petit jardin ici, alors il va dans le jardin et il joue avec le chat de la voisine.

Clémentine, Lyon

Point Langue

➤ **ALLER ET FAIRE À L'INDICATIF PRÉSENT pour parler de ses activités**
Complétez.
Aller
 Je ... au parc.
 Tu **vas** à la mer.
 Il/Elle ... dans le jardin.
 Nous ... à la campagne.
 Vous **allez** au cinéma.
 Ils/Elles **vont** au restaurant.
Faire
 Je ... de la natation.
 Tu **fais** du basket.
 Il/Elle **fait** du sport.
 Nous ... du roller.
 Vous ... du ski.
 Ils/Elles **font** de l'équitation.

S'EXERCER n° 4

9

Échangez avec votre voisin(e) : Dites quelles sont vos activités et où vous allez le week-end, en semaine (le lundi, le mardi, etc.), en vacances.

10

Imaginez ! Une des personnes sur les photos p. 50 témoigne et parle de ses goûts, de son travail et de sa vie avec son animal. Écrivez l'article.

Figure 24: Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 3, leçon 1, p: 52

Dans deux témoignages, deux personnes parlent de ce qu'ils aiment faire et font régulièrement. Comme dans les deux *points de langue* derniers, on explique seulement le but de l'utilisation. Il n'y a pas d'autre explication et on donne les phrases pour compléter avec les correctes conjugaisons des verbes "aller et faire" à

l'indicatif présent concernant le but communicatif de la leçon au lieu des exemples pour observer. C'est pour cela, l'apprenant doit observer les deux témoignages parce que les réponses y existent. Et pour attirer l'attention de l'apprenant aux conjugaisons présentes dans les phrases entières, elles sont écrites en noir. A part, quand on regarde attentivement les phrases complètes, on voit que les conjugaisons de ces verbes ne se trouvent pas dans les témoignages. Et quand l'apprenant complète les phrases, il verra les conjugaisons des verbes "aller et faire" à toutes les personnes. Et comme toujours on note qu'il y a l'exercice sur ces verbes à la fin de la leçon.

Comme on le voit, après le *point langue*, on demande une activité orale et on demande aux apprenant de jouer une scène et parler de leurs activités et où ils vont le week-end, en semaine ou en vacances. En communiquant, l'apprenant use des verbes "aller et faire" à l'indicatif présent pour parler de ses activités et où il va le week-end ou en vacances. Par la suite, pour développer l'expression écrite on demande d'écrire l'article sur une des personnes sur les photos p. 50. Dans cette situation, on développe l'imagination de l'apprenant. Avec ces deux activités, en développant l'expression écrite et l'expression orale, l'apprenant consolide les conjugaisons des verbes "aller et faire".

S'il le faut, on associe l'enseignement de la grammaire avec la phonétique comme l'exercice ci-dessous. Le but est de faire acquérir les compétences dans une unité.

Point Langue

› LES ADJECTIFS DE NATIONALITÉ

a) Observez le tableau et complétez.

b) Prononciation identique ou différente pour le masculin et le féminin ? Écoutez et répondez.

	Masculin	Féminin	Prononciation identique	Prononciation différente
français – française	-ais	+ -e		✓
polonais – polonaise				
chinois – chinoise	-ois	+ ...		
américain – américaine				
mexicain – mexicaine	-ain	+ ...		
autrichien – autrichienne				
tunisien – tunisienne	-ien	+ ...		
allemand – allemande	-and	+ ...		
espagnol – espagnole	-ol	+ ...		
russe – russe	-e			

S'EXERCER n° 1

Figure 25: Adjectifs de Nationalité (Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p:13)

On liste les adjectifs de nationalités (masculin / féminin) dans le tableau par-dessus et au surplus on liste les terminaisons des adjectifs masculin et on demande d'écrire celles de féminin et puis, on demande d'écouter et de répondre si la prononciation est identique ou différente. C'est-à-dire, au moyen de cet exercice, l'apprenant non seulement voit l'utilisation des adjectifs de nationalité mais aussi distingue si ces adjectifs ont la même prononciation ou non. Et en même temps, grâce à cet exercice on teste la compréhension orale de l'apprenant. A la fin du point langue, on note qu'il s'agit de s'exercer pour renforcer les adjectifs de nationalité.

Jusqu'à présent, on vient d'examiner l'enseignement de la grammaire au moyen des *Point langue*. Comme on a parlé dans la présentation du manuel, il s'agit aussi de l'enseignement de la grammaire par l'intermédiaire des *Aide-mémoire*. Sous le titre de l'*aide-mémoire*, on représente les conjugaisons des verbes et les structures. Par exemple:


AIDE-MÉMOIRE		
• Vouloir	• Pouvoir	• Devoir
indicatif présent	indicatif présent	indicatif présent
je veux	je peux	je dois
tu veux	tu peux	tu dois
il/elle veut	il/elle peut	il/elle doit
nous voulons	nous pouvons	nous devons
vous voulez	vous pouvez	vous devez
ils/elles veulent	ils/elles peuvent	ils/elles doivent
<i>Tu veux sortir ?</i>	<i>Tu peux venir.</i>	<i>Je dois passer chez ma sœur.</i>
S'EXERCER n° 3 		

Figure 26: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 3, leçon 3, p: 59*

On comprend que les trois verbes en 3^e group "vouloir, pouvoir, devoir" sont conjugués à l'indicatif présent à toutes les personnes. Pour souligner, on écrit en noir les terminaisons des verbes. Il n'y a aucune explication pour ces verbes mais on donne seulement les exemples pour le verbe "vouloir" la phrase interrogative, pour le verbe "pouvoir" la phrase positive et aussi pour celui de devoir la phrase positive. Et comme dans les parties précédentes de la grammaire, on dénote qu'il y a un exercice concernant ces verbes. On donne en détail les conjugaisons des verbes selon toutes les personnes. C'est pour cette raison, on peut parler à la fois d'une grammaire explicite.

Au moyen des aide-mémoire, on a l'intention d'enseigner les structures à l'exception des conjugaisons des verbes. Dans cet enseignement aussi, il ne s'agit pas d'explication grammaticale. On ne représente que la structure grammaticale pour les objectifs communicatives et savoir-faire:

AIDE-MÉMOIRE

- **Dire le temps qu'il fait, parler du climat**
Il pleut.
Il neige.
Il fait beau./Il y a du soleil.
Il fait mauvais./Il y a des nuages.
Il fait 0 °C : il fait froid.
Il fait 13 °C : il fait frais.
Il fait 18 °C : il fait doux.
Il fait 28 °C : il fait chaud.
Il y a du vent.
Le ciel est bleu/dégagé.
Le ciel est gris/couvert.
- **Situer dans l'année**
la saison : au printemps, en été,
en automne, en hiver, pendant l'été
le mois : en juillet, en août...
la période du mois : début octobre,
(à la) mi-août, (à la) fin novembre
la date : le 15 août.


S'EXERCER n°s 2 et 3 

Figure 27: *Alter Ego 1, Méthode de français, dossier 6, leçon 1, p: 101*

Comme on le comprend, en priorité on donne les structures pour parler du climat et de la météorologie puis, les structures pour indiquer la date, la saison, le mois. La plupart de ces structures sont présentes dans le texte “Le climat à Montréal” à la précédente page (Berthet et coll., 2006, p. 100). D’abord, l’apprenant observe et essaie de découvrir ces structures dans le contexte et puis, par l’intermédiaire de l’aide-mémoire ci-dessus, il les formule. A la fin de la leçon, l’apprenant peut comprendre des informations simples sur la météorologie et sur le climat, il peut parler du temps qu’il fait, décrire le climat de sa région, de son pays et aussi parler des saisons et il peut se situer un événement dans l’année.

Une autre procédure pour l’enseignement de la grammaire c’est de trouver la règle après avoir observé le texte ou les exemples donnés. C’est-à-dire, on donne la

définition de la règle avec les lacunes pour compléter. L'un de cette méthode dans la leçon 3 du dossier 6 c'est comme suivant:

Point Langue

› **LE FUTUR SIMPLE pour annoncer un programme de visite**

a) Pour expliquer le programme des visites, le journaliste utilise le futur simple. Trouvez plusieurs exemples dans le texte.

b) Complétez ces formes du futur simple avec la terminaison correcte.

Vous admirer... les belles façades.
Vous aimer... vous promener.
Une promenade permettr... de découvrir le Parlement.
Ils se diriger... vers le musée.

c) Complétez.

- Les terminaisons du futur sont : *ai - as - a - ... - ... - ...* .
- Pour les verbes à l'infinitif en *-er* et *-ir*, la base pour le futur est
- Pour les verbes à l'infinitif en *-re*, on supprime le ... de l'infinitif pour trouver la base du futur.
- Quelques verbes irréguliers

avoir → *vous ...* aller → *vous ...* pouvoir → *vous ...*


S'EXERCER n° 1 

Figure 28: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 6, leçon 3, p: 107*

Premièrement, on explique le but d'utilisation du futur simple puis, on attire l'attention à l'article à la page antérieure dans laquelle on applique le futur simple. On demande d'y trouver les verbes conjugués au futur simple. En observant le texte, l'apprenant découvre les verbes conjugués au futur simple dans le contexte. Puis, on veut accomplir les verbes incomplets avec la terminaison correcte. Ces quatre verbes demandés sont ceux qui passent dans le texte. Ensuite, pour tester si l'on comprend la règle ou non, on donne trois explications de la règle avec des lacunes et on demande de compléter. Donc, pour cette approche il s'agit aussi de la grammaire explicite. N'est-ce pas? c'est seulement s'il est nécessaire. Après, on donne trois verbes irréguliers existants dans le texte précédent et on demande de les conjuguer au futur simple et finalement, on note qu'il y a un exercice sur cette règle. A la fin de la leçon, l'apprenant peut aisément comprendre un programme de visite.

A la fin de chaque leçon, on fait place aux exercices du réemploi pour contrôler et renforcer les connaissances grammaticales et lexicales enseignées dans la leçon, en même temps pour faire un dernier rappel. Maintenant, essayons d'examiner les exercices de la leçon 2 du dossier 7:

DOSSIER 7

> Les vêtements et accessoires

1. Corrigez les erreurs. (Plusieurs réponses sont possibles.)
Exemple: une paire de chaussures à col roulé → une paire de chaussures à talons/en cuir/noires...

- une casquette à manches longues
- un pyjama en cuir
- des lunettes en laine
- un pantalon à talons
- une jupe à col roulé
- un bijou à col en V

> Donner une appréciation positive/négative

2. À partir des éléments donnés, formez des phrases pour exprimer des appréciations positives et négatives. (Attention à l'accord de l'adjectif!)
Exemple: Ce manteau, je le trouve très élégant.

> Les pronoms personnels COD *le, la, l', les*

3. Complétez avec le pronom qui convient.

- Joli, ton manteau! Tu ... as acheté où?
– Aux galeries Lafayette.
- Comment tu trouves ces lunettes?
– Je ... trouve sublimes!
- Tu aimes les blondes?
– Les filles blondes? Je ... adore!
- Ce manteau est vraiment très élégant!
– Moi, je ne ... aime pas du tout!
- Tu connais le mari d'Isabelle?
– Non, je ne ... ai jamais vu!
- Il a l'air complètement idiot!
– Moi, je ... trouve intéressant.
- Super, ta veste!
– Ah! Tu ... trouves jolie? Merci, elle est neuve.

> Donner des conseils

4. Reformulez les conseils ci-dessous avec les structures suivantes. Variez les formes.
Il faut... – Vous pouvez... – Vous devez... – verbe à l'impératif

Conseils pour de bonnes vacances

- sélectionner des vêtements légers
- choisir des matières naturelles comme le coton ou le lin
- prendre un pull pour les soirées fraîches
- être très prudent sur la plage: le soleil est dangereux
- mettre des lunettes pour se protéger
- avoir toujours une crème solaire dans son sac
- éviter l'exposition directe entre 13 heures et 16 heures

Bonnes vacances!

très originales élégants élégante beau je la trouve
 je les trouve vraiment horribles cette fille ces modèles belles ces chaussures élégantes
 ils sont cette robe élégant il est elle est sublime ces top models horrible
 ce type elles sont beaux

Figure 29: Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, dossier 7, leçon 2, p: 121

On voit que les premiers deux exercices sont pour l'enseignement du vocabulaire concernant les vêtements et les accessoires et l'appréciation positive et négative pour les vêtements et les personnes. Le troisième et quatrième exercices sont pour l'enseignement de la grammaire. Le troisième exercice lacunaire est concernant les pronoms C.O.D: le, la, l, et le quatrième exercice, c'est celui de réformulation dans lequel on veut faire usage des structures différentes pour les recommandations données. A la faveur de cet exercice, l'apprenant pratique comment conseiller quelqu'un en situation formelle.

Comme on en a parlé dans la présentation du manuel, en fin du manuel se trouve un précis grammatical. On sépare huit pages pour cette partie. Les sujets grammaticaux sont présentés sous les titres tels que les déterminants, les noms, les adjectifs, le

comparatif, les pronoms, la forme interrogative, la forme négative et la restriction. Le précis grammatical se compose des tableaux dans lesquels on donne les exemples sur le sujet. Peu souvent s'il est nécessaire, on note les cas particuliers, les exceptions et les attentions hors les tableaux mais il ne s'agit pas d'explication. On représente les exemples ou la formation de la structure sans interprétation. Maintenant, essayons d'étudier une partie du précis grammatical:

LES NOMS

1. LES NOMS COMMUNS

• Le genre

Masculin	Féminin	
un enfant	une enfant	masculin = féminin
un ami	une amie	féminin = + e
un garçon	une fille	nom différent au masculin et au féminin

• Le nombre

Singulier	Pluriel	
un passeport	des passeports	+ s
un prix un mois	des prix des mois	singulier = pluriel
un bureau	des bureaux	-eau → -eaux
un cheveu	des cheveux	-eu → -eux
un journal	des journaux	-al → -aux

2. LES NOMS DE PROFESSION

Masculin	Féminin	
un pharmacien	une pharmacienne	-ien → -ienne
un coiffeur	une coiffeuse	-eur → -euse
un directeur	une directrice	-eur → -rice
un boulanger	une boulangère	-er → -ère
un dentiste un photographe	une dentiste une photographe	masculin = féminin

Figure 30: Noms (*Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 175*)

En premier lieu, on peut dire que les noms sont étudiés sous les titres des noms communs, des noms de profession dans cette page. Les noms communs sont examinés au regard du genre et du nombre. Dans le premier tableau, on donne l'utilisation de trois noms pour le masculin et pour le féminin. Ces connaissances sont des explications. Après avoir observé le tableau, l'apprenant a appris que

l'utilisation du mot "enfant" est pareille pour le masculin et le féminin, qu'on ajoute la terminaison "-e" à la fin du mot "ami" pour l'écrire pour le féminin et qu'il y a des noms différents au masculin et le féminin comme le garçon et la fille.

Dans le deuxième tableau, on présente les exemples pour le singulier et le pluriel et on compare les terminaisons des noms pour le singulier et le pluriel.

Par la suite, pour présenter le masculin et le féminin des noms de profession on divise le tableau à trois catégories comme les tableaux ci-dessus. Et dans la première catégorie on présente les exemples pour le masculin des noms de profession, dans la deuxième catégorie on représente ceux-ci pour le féminin des noms de profession et dans la troisième, on compare les terminaisons pour le masculin et le féminin.

A la suite du précis grammatical, il y a des tableaux de conjugaison qui contiennent en majorité des verbes irréguliers, les auxiliaires "être et avoir" à part les verbes premiers et deuxième groups. Ce sont les verbes fréquemment employés. Les deux de ces verbes conjugués sont comme ci-dessous:

INFINITIF	INDICATIF				IMPÉRATIF
	Présent	Passé composé	Imparfait	Futur	Présent
Écrire	j'écris tu écris il/elle écrit nous écrivons vous écrivez ils/elles écrivent	j'ai écrit tu as écrit il/elle a écrit nous avons écrit vous avez écrit ils/elles ont écrit	j'écrivais tu écrivais il/elle écrivait nous écrivions vous écriviez ils/elles écrivaient	j'écrirai tu écriras il/elle écrira nous écrirons vous écrirez ils/elles écriront	écris écrivons écrivez
Faire	je fais tu fais il/elle fait nous faisons vous faites ils/elles font	j'ai fait tu as fait il/elle a fait nous avons fait vous avez fait ils/elles ont fait	je faisais tu faisais il/elle faisait nous faisions vous faisiez ils/elles faisaient	je ferai tu feras il/elle fera nous ferons vous ferez ils/elles feront	fais faisons faites

Figure 31: *Conjugaisons des Verbes (Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 183)*

Comme on le voit, les verbes sont au troisième groupe. Ils sont conjugués au présent de l'indicatif, au passé composé de l'indicatif, à l'imparfait de l'indicatif, au futur simple de l'indicatif à toutes les personnes en outre à l'impératif. On peut dire que non seulement les verbes sont connus mais aussi les temps sont familiers. Quand l'apprenant a besoin de l'un des verbes dans les tableaux de conjugaison, il peut profiter aisément de ces tableaux.

5.3 La Présentation de l' "ECHO A1"

Echo A1 est une méthode de français langue étrangère qui s'adresse à de grands adolescents et à des adultes débutants ou faux débutants. Par ses objectifs et sa méthode, *Echo A1* s'inscrit absolument selon le CECR. Elle a paru en 2012. Elle prépare également le DELF.

Echo A1 a pour objectif de préparer les apprenants à vivre et à communiquer dans un milieu francophone. Ce manuel s'appuie le plus possible sur des activités naturelles plus proches de la conversation entre adultes que de l'exercice scolaire. Pour cela, la grammaire est au service de la communication.

Echo A1 est divisé en trois unités qui comportent chacune quatre leçons de quatre double pages. C'est-à-dire qu'il y a douze leçons. Chaque unité vise l'adaptation à un contexte et aux situations liées à ce contexte. Et au début de chaque unité, les objectifs sont formulés en fonction de savoirs et de savoir-faire. Par exemple dans le dossier 2 "Survivre en français", on pense que les apprenants apprendront à se débrouiller lors d'un bref séjour en France.

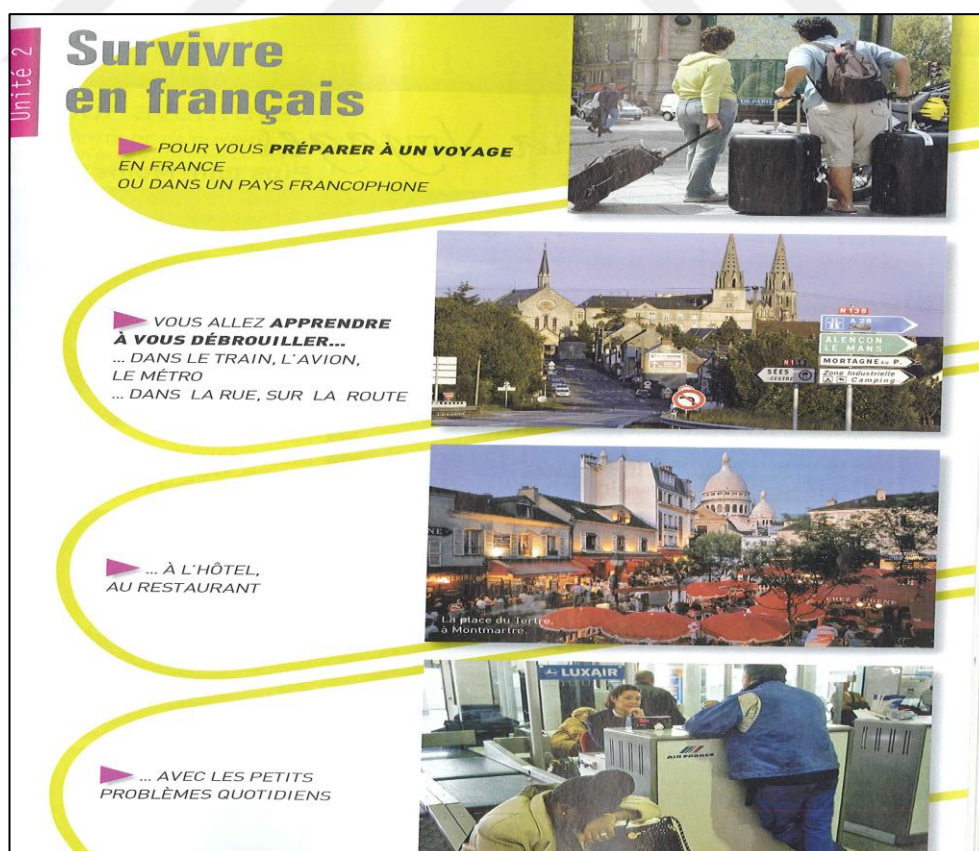


Figure 32: *Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, p: 45*

Comme on le comprend, dans la page au-dessus les objectifs communicatifs sont indiqués pour quatre leçons, en même temps pour chaque leçon il s'agit de la photo authentique concernant l'objectif communicatif de la leçon. En premier lieu, dans la cinquième leçon on peut choisir ou négocier une activité commune, les apprenants apprendront à faire des recommandations, ils peuvent demander / donner une explication, ils mettront en scène des situations pratiques relatives au voyage. Dans la sixième leçon, ils pratiqueront les situations simples dans les transports comme le train, l'avion et le métro et aussi dans la rue et sur la route ensuite, à la septième leçon on crée des situations simples à l'hôtel et au restaurant. Par la suite, dans la huitième leçon les apprenants s'informeront sur l'itinéraire, une orientation, demander de l'aide et exprimer une interdiction.

Tout d'abord, une leçon se compose de deux pages "Interactions". Dans ces deux pages, il y a un ou plusieurs documents soit d'expression orale soit d'expression écrite permettant aux apprenants d'échanger des informations ou de s'exprimer dans le cadre d'une réalisation commune. Ces prises de parole permettent d'introduire les éléments lexicaux et grammaticaux.

A savoir, après les interactions il y a la partie de deux pages "Ressources", qui vise à travailler la grammaire, le lexique et la prononciation.

Puis, dans les deux pages de "simulations" il y a des situations orales qui permettent d'interagir dans certains contextes. Il y a des dialogues qui sont articulés dans une histoire. Il y a aussi des images en vue d'encourager les apprenants à imaginer les aspects de la vie dans un milieu francophone.

Ensuite, il s'agit de la page "Ecrits" consacrée au développement de la compréhension et expression écrite. Différents types de textes comme le journal, l'interview... sont proposés aux apprenants afin qu'ils acquièrent des stratégies de compréhension et d'expression écrite.

Par la suite, la page "Civilisation" a pour objectif de faciliter l'intégration de l'apprenant au milieu francophone. Des documents permettent de faire le point sur un sujet de civilisation.

Bien plus, à la fin de chaque unité il y a quatre pages “Bilan” qui permettent de vérifier les capacités des apprenants à transposer les savoirs et les savoirs-faire qu’ils ont acquis. En outre, il y a 3 pages “Evasion ...” et “Projet”. Ces pages sont prévues pour inciter les apprenants à s’évader de la méthode pour aller lire et écouter du français par d’autres moyens. Elles leur proposent un projet de réalisation concrète. Et les apprenants noteront dans le portfolio les étapes de leurs apprentissages, leurs expériences en français en dehors de la classe et les différentes compétences qu’ils ont acquises.

Dans les pages finales du livre, il y a un *Aide-mémoire*. C’est un support pour aider les élèves à mieux comprendre et mémoriser la grammaire de chaque unité. Après l’*aide-mémoire*, on donne place aux transcriptions et aux cartes et aux plans. Aux transcriptions, on trouve la transcription des activités d’écoute, de la partie non transcrite des scènes des pages “Simulations”, ainsi que des parties non transcrites de prononciation.

5.3.1 L’Etude de la Grammaire dans l’ “ECHO A1”

Dans ce manuel, les apprenants étudient des documents qui abordent la grammaire en contexte sans faire recours aux règles grammaticales. C’est-à-dire, dans les pages “interactions” les apprenants ont un contact avec des exemples sans expliciter aucune règle et en se concentrant sur la compréhension globale des documents.

Dans les pages “Ressources”, ce manuel propose une espèce de bande dessinée comme corpus pour montrer les règles aux apprenants. La grammaire est toujours inductive car les apprenants doivent faire des inférences pour arriver à comprendre le fonctionnement des règles grammaticales à partir des dessins. Ces pages “Ressources” présentent deux ou trois points de grammaire, conjugaison ou des formes à partir des actes de paroles. Puis, il y a des exercices et des exemples qui permettent aux apprenants de formuler les règles du fonctionnement de la langue (en utilisant le métalangage grammatical). Puisque, l’objectif de cette partie c’est de donner des exercices pour aider la mémorisation et systématisation de la morphosyntaxe et plus précisément des conjugaisons.

A la fin de cette partie, il y a une section “A l’écoute de la grammaire” permettant aux apprenants d’identifier certains traits spécifiques comme les marques du pluriel

et du singulier, ou les différences orales des temps verbaux. C'est-à-dire, la différenciation de deux verbes du temps différents ou du même temps.

Analysons maintenant la partie grammaticale de la cinquième leçon de l'unité 2 en détail.

Comme nous venons de préciser à la présentation du manuel, chaque leçon commence par la partie "interactions". Il en va de même pour la leçon 5 intitulée "Bon voyage!". Dans laquelle, il s'agit des propositions sur les voyages. On parle des types de voyage, des transports, des destinations et des activités. Ils sont enrichis avec les photos authentiques. Dans ces deux pages d'interactions, on remarque déjà la présence de la comparaison simple et des adjectifs possessifs. Il s'agit d'une sensibilisation inconsciente à ces règles grammaticales. Après ce document, il s'agit des travaux en petits groupes sur le sujet et en même temps, on présente les nouveaux mots sur les voyages et les phrases qui contiennent des structures sur la comparaison simple (Girardet et Pécheur, 2006, p. 47).

Après ces deux pages, on se passe aux pages "Ressources". Pour cette leçon la grammaire est divisée en quatre sections "Comparer les choses", "Monter", "Indiquer une appartenance", "Apprendre les nouveaux verbes" et "à l'écoute de la grammaire". Dans ces pages, on voit qu'on utilise la bande dessinée, comme on le sait, dans les dernières années, la bande dessinée a commencé à jouer un rôle important comme un document authentique dans une classe de langue étrangère. Grâce à sa forme, elle permet aux apprenants de développer sa compétence de l'expression orale ainsi que celle d'expression écrite. Elle visualise une règle grammaticale, par les moyens des images, ce qui favorise l'apprentissage de la grammaire (Aytekin, 2011: 378).

Cette partie "Ressources" commence avec une sorte de bande dessinée comme corpus dans laquelle qu'il y a des comparaisons simples. Les éléments de comparaison sont écrits en gras pour attirer l'attention des apprenants. A partir d'une observation, ils vont remarquer le fonctionnement de la comparaison simple.

► Comparer les choses



Figure 33: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 48

Après la bande dessinée, il y a deux types d'exercices concernant la comparaison. Dans le premier, on donne des phrases pour compléter avec les éléments de la comparaison simple: plus, moins, aussi et trop comme dans la BD. Dans le deuxième exercice, on demande de faire des comparaisons dans la façon pareille. Ce sont comme:

1 Observez la construction. Continuez les comparaisons.

Le prix du voyage au Maroc est 400 €.
 Le voyage en Italie est ...
 Le voyage en Russie est ...
 Le voyage en Égypte est ...
 Le voyage en Italie est ... de tous les voyages.
 Le voyage en Russie et le voyage au Mexique sont ...

2 Faites des comparaisons :

- entre les pays
L'Australie est un grand pays. La France est plus petite ...
- entre les villes
Paris est une belle ville mais ...

Figure 34: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 48

Près des exercices au-dessus, on représente les phrases ressemblantes à celles qui sont dans la BD ci-dessus. Les éléments des comparaisons non seulement comparatives mais aussi superlatives sont écrits en noir. Après ces phrases, on note

qu'on peut en savoir plus sur la comparaison dans les pages 129 et 173. Car comme on le voit, on n'explique rien sur la comparaison à l'exception des exemples.

Comparer

- Marseille (1 million d'habitants) est une grande ville.
Paris est **plus** grande.
Lyon (1 million d'habitants) est **aussi** grande.
Montpellier (300 000 habitants) est **moins** grande.
- Paris est **la plus** grande ville de France.
- L'Hôtel du Parc est un bon hôtel.
Mais l'Hôtel du Palais est **meilleur**.
L'Hôtel du Centre est **moins** bon.
L'Hôtel du Palais est **le meilleur** hôtel de la ville.

NB – Pour en savoir plus sur la comparaison, voir p. 129 et 173.

Figure 35: *Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 48*

Puis, sous le titre de “Montrer” on vise à enseigner les adjectifs démonstratifs. C’est pour cela, on commence avec la bande dessinée dans laquelle on écrit en noir les adjectifs démonstratifs. D’ailleurs, l’image sert à mettre en contexte les phrases; cela aide les apprenants à mieux comprendre les phrases. Dans la BD, on donne tous les adjectifs démonstratifs à savoir masculin singulier, féminin singulier et pluriel. En observant la BD, les apprenants peuvent remarquer le fonctionnement de ces démonstratifs. Après avoir l’observé, on peut faire les exercices au-dessous de celle-ci. Près des exercices, en brève on explique pour quels buts ils sont utilisés et on donne un exemple pour chacun. Après cette brève interprétation, on présente un tableau dans lequel on donne les exemples pour le masculin singulier, la féminin singulière, pour le masculin et féminin pluriel.

▶ Montrer

Voici le lac Vert et le mont Canigou.
Regarde **ces** montagnes, **ce** lac, **cette** forêt !
Écoute **ce** silence ! On va dormir ici !

C'est quoi, cet animal ?

1 Observez les mots utilisés pour montrer. Complétez.

Entendu au musée Grévin
« Qui sont ... personnages ?
Je connais ... acteur, c'est Depardieu.
Et ... chanteuse, c'est Laurie.
Regarde ... visiteur. C'est un personnage de cire ! »

Les démonstratifs

Ils sont utilisés quand on montre...
→ Regardez **cette** belle fille.
... ou quand on situe dans le temps.
→ **Ce** matin, il fait beau.

	masculin	féminin
singulier	ce livre cet hôtel (devant une voyelle et h)	cette photo
pluriel	ces livres - ces hôtels - ces photos	

48 ■ quarante-huit

Figure 36: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 48

Dans la deuxième page de la rubrique “Ressources” sous le titre “Indiquer une appartenance”, on a pour but d’enseigner les adjectifs possessifs en priorité par l’intermédiaire d’une espèce de bande dessinée. Elle aide les apprenants à mieux comprendre des adjectifs possessifs.

Ressources

▶ Indiquer une appartenance

Qui a vu les lunettes de Pierre ?

Pierre cherche **sa** montre.
Où est la montre de Pierre ?
Où est **son** portable ? Et **ses** lunettes ?

Leurs vacances sont finies.

Où sont **ma** montre, **mon** portable, **mes** lunettes ?

Voici **tes** lunettes. Cherche **ta** montre et **ton** portable.

Où est **votre** tente ?
Où sont **vos** enfants ?

Nous avons **notre** Game Boy et **nos** jeux !

Figure 37: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 49

Après la BD, on demande d'observer comment on montre une appartenance. Par la suite, on présente un texte pour compléter avec les possessifs. Après avoir l'observé et réfléchi sur la BD, ils peuvent faire aisément cet exercice parce que tous les possessifs pour toutes les personnes sont employés dans la BD au-dessus à l'exclusion de "leur".

1 Observez comment on indique une appartenance :

- quand la chose appartient à :
 - une personne
 - des personnes
- quand la chose est un mot masculin, féminin ou pluriel.

2 Complétez.

Noémie (voir p. 19) montre des photos à Lucas.

- Regarde ! Voici ... appartement à Laval, ... rue, ... université.
- Ici, c'est la maison de ... parents avec ... jardin et ... voiture.
- Voici ... amie Charlotte et ... chien.
- Et lui, qui est-ce ? ... petit ami ?
- Tu es bien curieux, toi !
- Oui, je veux savoir ... nom, ... profession, ... goûts, tout !

Figure 38: *Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 49*

Près des exercices, on présente un tableau où on liste les possessifs selon toutes les personnes. Le tableau comme ci-dessous:

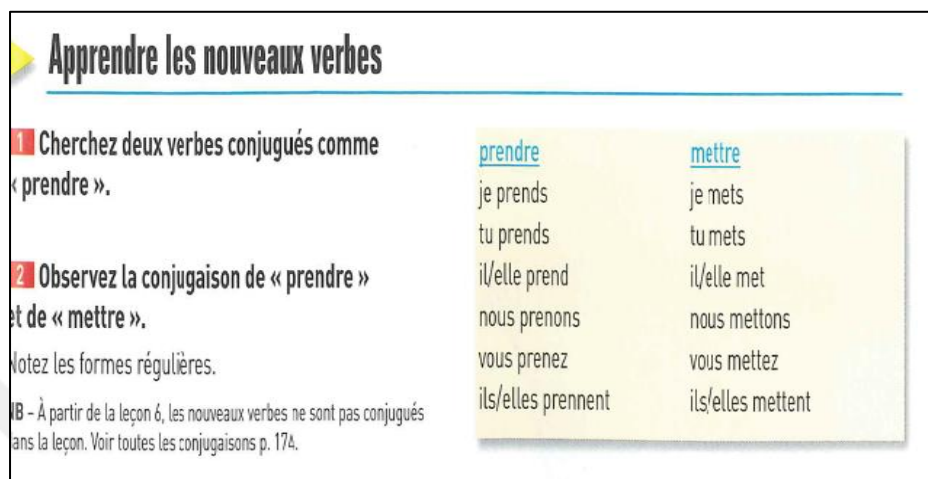
Les possessifs			
personnes	devant nom masculin singulier (et féminin commençant par une voyelle)	devant un nom féminin singulier	devant un nom pluriel
je	mon livre mon amie	ma photo	mes livres mes photos
tu	ton livre ton amie	ta photo	tes livres
il-elle	son livre son amie	sa photo	ses photos
nous	notre livre notre amie	notre photo	nos amies
vous	votre livre votre amie	votre photo	vos photos
ils-elles	leur livre leur amie	leur photo	leurs livres

Figure 39: *Possessifs (Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 49)*

Premièrement, on liste les possessifs pour le nom masculin singulier et féminin commençant par une voyelle selon toutes les personnes. Puis, on liste les possessifs pour un nom féminin singulier selon toutes les personnes et à la fin, on présente ceux

qui sont pour un nom pluriel. C'est un peu de la grammaire explicite. Tous les possessifs sont écrits en noir.

Ensuite, sous le titre "Apprendre les nouveaux verbes" on s'appuie sur la conjugaison des verbes "prendre" et "mettre" selon tous les personnes.



Apprendre les nouveaux verbes

1 Cherchez deux verbes conjugués comme « prendre ».

2 Observez la conjugaison de « prendre » et de « mettre ».

Notez les formes régulières.

NB - À partir de la leçon 6, les nouveaux verbes ne sont pas conjugués dans la leçon. Voir toutes les conjugaisons p. 174.

prendre	mettre
je prends	je mets
tu prends	tu mets
il/elle prend	il/elle met
nous prenons	nous mettons
vous prenez	vous mettez
ils/elles prennent	ils/elles mettent

Figure 40: Echo A1, *Méthode de français*, 2012, unité 2, leçon 5, p: 49

Comme on le voit, avant la conjugaison de ces deux verbes on demande de chercher deux verbes conjugués comme "prendre" et puis, on veut observer la conjugaison de "prendre" et de "mettre" et noter les formes régulières. A la fin de ces deux exercices, on note qu'à partir de la leçon 6, les nouveaux verbes ne sont pas conjugués dans la leçon et on peut voir toutes les conjugaisons p: 174.

A la fin de de cette rubrique, il y a la partie "A l'écoute de la grammaire" comme ci-dessous:



À l'écoute de la grammaire

1 Prononciation des possessifs. Sons [ɔ] et [ɔ̃].

Photos souvenirs
 Mon école... Mon prof de sport...
 Mon copain Léon... Son amie Flore...
 Mon amie Manon...
 Notre sortie à la montagne...

2 Distinguez [y] et [u].

Déclaration
 Tu es le plus sympa de tous...
 le plus curieux... le plus mystérieux...
 le plus fou... le plus jaloux...
 Tu es mon plus beau souvenir !

quarante-neuf 49

Figure 41: Echo A1, *Méthode de français*, 2012, unité 2, leçon 5, p: 49

Comme on le comprend, les deux exercices sont en situation.

Dans le premier exercice: on se focalise sur les sujets des phrases qui commencent avec les possessifs et on demande d'écouter la prononciation des possessifs et identifier les sons [ɔ] et [ɔ̃] et noter le son au lacune.

Dans le deuxième exercice: on donne la déclaration qui contient la comparaison simple non seulement l'expression superlative mais aussi l'expression comparative et on demande de distinguer [y] et [u] et de les noter. Par l'intermédiaire de ces deux exercices, les apprenants non seulement voient la règle dans le contexte mais aussi fondent le lien entre la règle et sa prononciation et ils cherchent à distinguer les sons similaires.

Dans les pages "Simulations" il y a un discours en continue intitulé "La traversée de l'Hexagone". Il est enrichi avec les images pour aider à la compréhension de la conversation. Dans ce discours, on parle des avantages et les inconvénients d'une activité. La première page du discours comme ci-dessous:

5 Bon voyage !

La traversée de l'Hexagone

1 - Décision

1

Fanny Rochard travaille à Strasbourg, au Conseil de l'Europe. Son mari, Bertrand, travaille dans une banque. Ils ont une fille, Caroline.

C'est bientôt les vacances.

Fanny : Tu as vu ces prix ? 250 € la semaine au club Thalasso !

Bertrand : Et ce voyage au Mexique : 600 €, 600 € pour un voyage au Mexique !

Fanny : Oublie le Mexique.

Bertrand : Pourquoi ?

Fanny : C'est trop loin.

Bertrand : Comment « trop loin » ?

Fanny : Cette année, Caroline passe ses vacances chez Julie.

Bertrand : Et alors ?

Fanny : Et alors, quand ma fille passe ses vacances en France, je reste en France.

Bertrand : On peut faire la randonnée dans les Pyrénées. C'est plus près.

Fanny : Trop fatigant pour moi. J'ai envie de vacances tranquilles. Qu'est-ce que tu penses du club Thalasso ?

Bertrand : Pourquoi pas ?



2

Plus tard.

Bertrand : Fanny, on ne peut pas aller à Arcachon !

Fanny : Et pourquoi ?

Bertrand : Parce qu'ils ne prennent pas les chiens.

Fanny : C'est pas un problème. Laissons Choucroute à tes parents !

Bertrand : Mon père n'aime pas les chiens. Pourquoi pas à ta mère ? Elle adore les animaux !

Fanny : Ma mère a son chat, ses oiseaux et son mari. Ça fait beaucoup !

Bertrand : Écoute, Fanny ! Choucroute, c'est ton chien. Arcachon, c'est ton idée. Alors tout ça, c'est ton problème !

Fanny : J'ai compris. On ne va pas à Arcachon.

50 cinquante



Figure 42: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 50

Lorsqu'on examine le discours, on rencontre fréquemment l'utilisation des adjectifs possessifs et aussi les adjectifs démonstratifs et la comparaison simple quand même ils sont rares. Les apprenants peuvent transposer à ce nouveau contexte ce qu'ils ont déjà travaillé dans les pages ressources. En outre, l'objectif de ce discours c'est de montrer des conversations que les apprenants vont rencontrer dans la vie réelle. A la fin du discours, on évalue la compréhension orale, l'expression orale et écrite des apprenants. C'est pour cela, on donne place aussi aux jeux de rôles. Car le jeu de rôle ci-dessous est à l'usage de faire user les "possessifs" déjà enseignés dans les pages "ressources". Ici, il s'agit de l'enseignement de la grammaire active.

4. Jouez la scène.
Avec votre ami(e), vous partez en voyage pour trois mois. À qui allez-vous laisser : le chat, la grande plante du salon, les clés de la boîte aux lettres, etc.

Figure 43: *Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, leçon 5, p: 51*

Pour mettre en scène la situation ci-dessus, les apprenants doivent faire usage des adjectifs possessifs et aussi démonstratifs pour parler de ses choix. Au moyen de ce jeu de rôle, en communiquant on réutilise les structures grammaticales déjà apprises et on peut les fixer.

Par la suite, non seulement dans la page "Ecrits" mais aussi dans la "Civilisation" on voit l'emploi des adjectifs possessifs et la comparative dans les articles pour la compréhension et l'expression orale et écrite et aussi pour l'enseignement de la culture (Girardet et Pécheur, 2006, pp. 52-53).

En outre, comme on vient de mentionner dans la présentation du manuel, à la fin de chaque unité il y a un bilan. Il est conçu avec l'objectif d'évaluer les compétences acquises au long de quatre leçons. On sépare quatre pages pour ce bilan et au début, il comprend des questions à propos des savoir-faire. C'est-à-dire, il y a des activités pour la compréhension orale et écrite et l'expression orale et écrite. La quatrième page de celui-ci est séparée pour évaluer les connaissances grammaticales concernant les dernières quatre leçons. Par exemple, à la fin de deuxième unité la partie "Bilan" est réservée aux exercices de grammaire pour automatiser les formes linguistiques à

compter de l'exercice du numéro 12 sous le titre "Vous utilisez correctement le français". Ce sont comme cela:

12 Vous utilisez correctement le français.
.../40

a. La forme des verbes au présent. Mettez les verbes entre parenthèses à la forme qui convient.

- Tu (*prendre*) un croissant ?
- Non, merci. Je (*faire*) un régime. Et Marie aussi. Nous ne (*manger*) plus de pâtisseries et nous ne (*boire*) plus de boissons sucrées. Le soir, nous (*faire*) un dîner léger. Puis je (*sortir*), je (*se promener*) en ville et je (*se coucher*) tôt. Dans la journée, j'(*attendre*) l'heure des repas pour manger.
- Et vous (*perdre*) du poids ?
- Nous avons commencé le régime hier.

Notez sur .../10

b. Les articles définis, indéfinis, partitifs. Complétez avec l'article qui convient.

Phrases prononcées au cours d'un repas

- Vous voulez ... verre de vin ou vous prenez ... eau ?
- J'ai préparé ... rôti de bœuf. Vous n'êtes pas végétarien ? Vous mangez ... bœuf ? Vous aimez ... bœuf ?
- On écoute ... musique ? J'ai ... très bon enregistrement du boléro de Ravel.
- Patrick fait ... théâtre. Il prépare ... pièce de Molière. J'adore ... pièces de Molière.

Notez sur .../10

c. Les formes possessives. Complétez avec un adjectif possessif ou la forme « à + moi, toi, etc. ».

(Dans certains cas, plusieurs formes sont possibles.)

Pierre montre une photo à un ami.

d. Les réponses à des questions. Léa est d'accord avec Luc. Kim n'est pas d'accord. Répondez pour eux (oui, non, si, moi aussi, etc.).

Luc : Je n'ai pas envie de travailler.
Léa : Moi ...
Kim : Moi ...
Luc : J'ai envie d'aller à la piscine.
Léa : ...
Kim : ...
Luc : Tu es sûre ? Tu ne viens pas ?
Kim : ...

Notez sur .../5

e. Les phrases négatives. Clémence est allée à une soirée. Un ami lui pose des questions. Continuez les réponses.

- Alexandre est venu ? - Non, il ...
- Tu as dansé avec François ? - Non, je ...
- Vous avez bien mangé ? - Non, nous ...
- Luc et Marie ont joué de la guitare ? - Non, ...
- Tu t'es couchée tard ? - Non, ...

Notez sur .../5

Évaluez vos compétences

	Tests	Total des points
• Votre compréhension de l'oral	2 + 5 + 7	... / 30
• Votre expression orale	1 + 4	... / 20
• Votre compréhension de l'écrit	3 + 8 + 11	... / 30
• Votre expression écrite	6 + 9 + 10	... / 30
• La correction de votre français	12	... / 40
Total		... / 150

quatre-vingt-un 81

Figure 44: Echo A1, Méthode de français, 2012, unité 2, p: 81

Le premier exercice consiste à mettre les verbes à la forme correcte. C'est un exercice en situation car il s'agit de l'utilisation d'une grammaire contextualisée. Après avoir complété les exercices, on demande de noter les points sur 10.

Dans le second exercice, on demande de compléter les phrases avec les articles qui correspondent. On peut classer cet exercice comme l'exercice lacunaire en situation.

Car il s'agit des phrases prononcées au cours d'un repas. Et comme l'exercice au-dessus, on demande de noter le point pour chacun des exercices.

Le sujet du troisième exercice, c'est des possessifs. On demande de compléter le dialogue avec un adjectif possessif ou avec une autre méthode "la forme possessive: "à + pronom". C'est aussi un exercice lacunaire en contexte. L'apprenant note les points sur 10.

Dans le quatrième exercice, il s'agit d'une situation et on présente les réponses aux questions. Il y a trois protagonistes. Ce sont Léa, Luc, Kim. Léa a une même idée avec Luc mais Kim n'est pas d'accord avec Luc. A savoir, une personne dit son idée sur un sujet et les autres deux personnes vont dire leurs idées avec oui, non, si, moi aussi, etc... Dans cet exercice, on a l'intention de faire répondre correctement avec "Oui, si, non". Après avoir complété les exercices, l'apprenant note les points sur 5.

Dans le cinquième exercice, on donne les phrases interrogatives dans un contexte et on demande d'écrire les réponses négatives à ces questions. Comme dans les derniers quatre exercices, on demande de noter les points sur 5. Bien plus, à la fin du Bilan il y a une grille d'évaluation pour noter les points obtenus dans chaque rubrique.

Comme on vient d'en parler à la présentation du livre, il y a une partie pour mieux comprendre la grammaire qu'on veut enseigner dans le manuel à la fin du livre. A vrai dire, l'*aide-mémoire* sert à compléter l'information manquante dans les tableaux d'explication parus dans la section "Ressources". Pour cette partie, on sépare 13 pages. Il s'agit de la grammaire explicite. On présente des exemples, des règles et des structures travaillées tout au long du manuel. Le contenu de l'*aide-mémoire* n'est pas pareil avec le contenu du livre. C'est-à-dire, les sujets de grammaire sont classés entre eux. Par exemple dans le contenu du livre, alors qu'on enseigne les pronoms compléments directs et les pronoms compléments indirects de personne à la leçon 10 de l'unité 3, dans l'*aide-mémoire* ils sont donnés au milieu de l'*aide-mémoire*. Au surplus, alors que la comparaison se trouve au milieu dans le contenu du livre, elle est étudiée au terme de l'*aide-mémoire*. Pour expliquer les sujets de grammaire, on donne place à la règle et on donne les exemples concernant l'explication ou on fait usage des tableaux pour expliquer les règles ou les structures. Et s'il est nécessaire, on fait explication et échantillonne. Les règles ou les structures qu'on veut souligner

sont écrites en noir. Maintenant, essayons d'examiner une petite partie de l'*aide-mémoire*:

Premièrement, les sujets de grammaire sont groupés entre eux à vrai dire, d'après les degrés de la proximité des sujets les uns les autres. Et avant d'expliquer les structures ou les règles, on donne un exemple. C'est comme suivant:

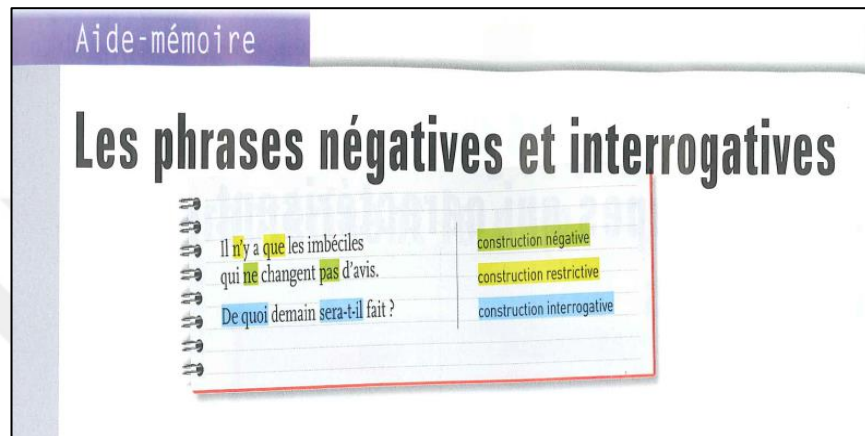


Figure 45: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 132*

Comme on comprend ouvertement du titre, à la fois des exemples on va expliquer les phrases négatives et interrogatives. Et pour les phrases négatives on donne deux exemples et pour les phrases d'interrogatives on donne un exemple. Et les structures sont encadrées. A la suite des exemples, on donne place à deux tableaux: l'un est pour les phrases négatives et l'autre pour expliciter les phrases interrogatives comme ci-dessous:

Les phrases interrogatives	
L'interrogation porte sur...	Formes interrogatives
toute une phrase	<ul style="list-style-type: none"> • Intonation : Tu viens ? • Forme « Est-ce que » : Est-ce que tu viens ? • Inversion du pronom sujet : Viens-tu ? - Pierre vient-il ? • Interrogation négative : Ne viens-tu pas ?
le sujet d'une action	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes (Qui - Qui est-ce qui) : Qui veut venir avec nous ? • Choses (Qu'est-ce qui) : Qu'est-ce qui fait ce bruit ?
le complément direct d'une action	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes (qui) : Qui invitez-vous ? - Vous invitez qui ? • Choses (que - qu'est-ce que - quoi) : Que faites-vous ? - Qu'est-ce que vous faites ? - Vous faites quoi ?
le complément indirect	<ul style="list-style-type: none"> • Personnes (à qui - de qui - avec qui - etc.) : À qui parlez-vous ? • Choses (à quoi - de quoi - avec quoi - etc.) : De quoi avez-vous besoin ?
un choix	<ul style="list-style-type: none"> • Quel (quelle - quels - quelles) : Quel acteur préférez-vous ? - Dans quel film ?
un lieu	<ul style="list-style-type: none"> • Sur la situation ou la direction Où allez-vous ? - D'où venez-vous ? Jusqu'où va la ligne de métro ? Par où passez-vous ? - Chez qui allez-vous ? À côté de qui / quoi habitez-vous ? • Sur la distance Quelle est la distance entre Paris et Lyon ? - 430 km. Il y a combien de kilomètres de Paris à Lyon ? - Il y a 430 km.
un moment ou une durée	<ul style="list-style-type: none"> • Sur le moment Quand... À quel moment... Quel jour... Quel mois... À quelle heure... En quelle année... En quelle saison... • Sur la durée - Il y a combien de temps (Ça fait combien de temps) que vous habitez ici ? Vous habitez ici depuis combien de temps ? - Combien de temps (d'années, de mois, etc.) avez-vous vécu en Australie ?

Figure 46: Phrases Interrogatives (Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 132)

On précise dans la première colonne du tableau sur laquelle l'interrogation porte et dans la deuxième colonne, on parle comment fonder les formes interrogatives et ensuite, on les échantillonne. Dans tous les exemples, pour attirer l'attention aux mots interrogatifs, ils sont écrits en noir.

Dans les finales quatre pages de l'aide-mémoire, il y a les conjugaisons des verbes. Alors que dans les premières deux pages on donne les principes généraux de conjugaison, dans les terminales deux pages on démontre la conjugaison des verbes irréguliers. D'abord, sous le titre du "Principe généraux de conjugaison" en commençant du présent, on conjugue chaque verbe du premier, deuxième groupe et

aussi des verbes pronominaux d'après toutes les personnes au passé composé, à l'imparfait et à l'impératif. Pour le présent, on donne les conjugaisons des verbes premiers, deuxièmes et troisièmes groupes d'après toutes les personnes et aussi la conjugaison pronominale. Pour la conjugaison du passé composé, on conjugue premièrement un verbe du deuxième groupe d'après toutes les personnes. Puis, on donne place aux verbes conjugués avec l'auxiliaire "être" au passé composé et aussi le verbe pronominal ensuite, on explique l'accord du participe passé et on l'échantillonne. De même, l'imparfait est évalué (Girardet et Pécheur, 2006, pp. 134-135). Et à la fin on donne place à l'impératif. C'est comme ci-dessous:

L'impératif

La conjugaison est proche du présent de l'indicatif ou, pour quelques verbes, du subjonctif.

■ Verbes en -er : terminaisons sans « s » à la 2^e personne du singulier sauf quand l'impératif est suivi d'un pronom « en » ou « y ».
Vas-y ! Cherches-en !

■ Quand on utilise la forme du subjonctif, la terminaison des deux personnes du pluriel est -ons et -ez.

regarder	aller	être
regarde !	va !	sois !
regardons !	allons !	soyons
regardez !	allez !	soyez !

Figure 47: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 135*

En priorité, on traite de sa conjugaison approchante au présent de l'indicatif et au subjonctif. Puis, on parle quand on utilise "s" pour la deuxième personne du singulier des verbes en -er à la conjugaison de l'impératif. Ensuite, on demande d'accentuer les terminaisons de deux personnes du pluriel à la forme du subjonctif. Par la suite, on les échantillonne et on conjugue un verbe du premier groupe, un autre de troisième groupe et à la fin l'auxiliaire être à la forme du subjonctif.

Après ces deux pages, pour présenter la conjugaison des verbes irréguliers, on préfère les tableaux. Dans ces deux tableaux, on peut trouver la conjugaison de tous les verbes introduits dans cette méthode. Essayons d'examiner une petite partie de ces deux tableaux.

infinitif	présent de l'indicatif	passé composé
faire	je fais, ... nous faisons, vous faites, ils font	j'ai fait
falloir	il faut	il a fallu
finir	je finis, ... nous finissons, ...	j'ai fini
guérir	je guéris, ... nous guérissons, ...	j'ai guéri
lire	je lis, ... nous lisons, ...	j'ai lu
mettre	je mets, ... nous mettons, ...	j'ai mis
offrir	j'offre, ... nous offrons, ...	j'ai offert
ouvrir	j'ouvre, ... nous ouvrons, ...	j'ai ouvert
paraître	je parais, ... il paraît, ... nous paraissions, ... ils paraissent	j'ai paru
partir	je pars, ... nous partons, ...	je suis parti(e)
payer	je paie, ... il paie, ... nous payons, ... ils paient	j'ai payé
perdre	je perds, ... il perd, nous perdons, ... ils perdent	j'ai perdu

Figure 48: Conjugaisons des Verbes (Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 137)

Pour démontrer les verbes irréguliers, on démontre au début, l'infinitif des verbes puis, ils sont conjugués au présent de l'indicatif ensuite au passé composé. Comme on le voit, les conjugaisons des verbes pour toutes les personnes ne sont pas présentées et on quitte des lacunes pour certaines conjugaisons. Par exemple on trouve ci-dessus les verbes “lire, mettre, offrir etc...”, “Je lis... nous lisons, Je mets... nous mettons, J'offre... nous offrons etc ...”. C'est que les autres formes correspondent aux principes généraux: tu lis, il lit, etc...


5.4 La Présentation du “METRO SAINT-MICHEL 1”

Métro Saint-Michel 1 s'adresse à un public de grand adolescents et d'adultes qui peuvent être des étudiants qui souhaitent venir en France pour y étudier, des professionnels pour y travailler ou bien des touristes pour des simples raisons touristiques. Il a paru en 2006. *Métro Saint-Michel 1* est une méthode interactive. Elle développe non seulement les compétences de savoir de l'apprenant mais aussi

celles de savoir-faire et de savoir-être. Ce manuel correspond au niveau A1 et A2 (niveau élémentaire de découverte de la langue) du CECR.

Il est en couleurs de 159 pages. Et celui-ci se forme de 12 unités. Et son contenu est composé de quatre thèmes dont; Identités et lieux de vie, S'installer au quotidien, Apparences et Voyages. Dans chaque thème se trouvent trois unités. Et chaque unité respecte une progression. Les objectifs d'enseignement et d'apprentissage sont présentés au début de toutes les trois unités comme suivant:

S'INSTALLER AU QUOTIDIEN



Chambres pour étudiants • unité 4

Savoir

- Décrire un lieu
- Localiser des objets
- Donner des indications de temps

Connaître

- Les possessifs
mon, ma, mes • ton, ta, tes • son, sa, ses
- Les démonstratifs
ce, cet, cette, ces
- Le passé composé avec le verbe *avoir*
- Le verbe *faire*
- *Oui, si*


Petits boulots • unité 5


Savoir

- Téléphoner
- Donner des indications de temps
- Raconter
- Donner et comprendre les caractéristiques d'un emploi

Connaître

- Le passé composé avec le verbe *être*
- Les possessifs (suite)
- Les pronoms personnels compléments d'objet direct
le, la, l', les





Le resto U • unité 6

Savoir

- Exprimer une opinion
- Poser des questions

Connaître

- Le partitif *du, de la, de l', des*
- L'expression de la quantité
- La comparaison
- L'interrogation

Figure 49: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 47*

C'est le sommaire des points étudiés dans chaque unité. On marque les actes de parole et les sujets grammaticaux qu'on vise à enseigner dans l'unité 4, l'unité 5 et l'unité 6. Par exemple à la fin de l'unité 4 l'apprenant peut décrire un lieu, localiser des objets et aussi donner des indications de temps. Et pour effectuer ces actes de parole, il aura besoin d'apprendre les adjectifs possessifs, démonstratifs, le passé composé avec avoir, le verbe faire et l'emploi de "oui et si".

Pour chaque unité, il existe un nombre variable de situations, des documents authentiques, des photographies. Les unités contiennent deux pages supports: oral et écrit, cinq pages outils, une page situation, deux pages documents et à la fin les bilans et DELF CECR.

Chaque unité commence avec une page de dialogues illustrés. Les dialogues variés de 1 à 4. En outre il s'agit:

- “ - d'un dialogue en continu, faisant intervenir des protagonistes réguliers;
- de plusieurs petits dialogues illustrant des situations identiques ou chronologiquement reliées et rattachées, bien sûr, au thème du texte.” (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 3). Ces dialogues accompagnés du pictogramme sont enregistrés sur le matériel audio.

A la deuxième page de chaque unité se trouve la partie "écrit" où il y a un texte authentique et celui-ci est illustré par des photos. Les textes sont des documents réalistes de la vie quotidienne comme questionnaires, articles de presse, extraits de guides touristiques, messages électroniques, annonces, cartons d'invitation, publicités, correspondances... Les supports sont accompagnés d'activités comme des questions de compréhension globale ou détaillée. Elles permettent à la fois à la découverte des actes de parole, du lexique, des structures travaillées dans le dialogue ou dans le texte.

L'unité continue avec cinq pages d'outils qui comportent les parties vocabulaire, grammaire et phonétique. Le lexique est aussi bien thématique. On donne place aux exercices de consolidation comme mots à compléter, phrases à compléter, classement, mots croisés, etc. La rubrique "grammaire" sera examinée en détail dans la section postérieure. Dans la partie "phonétique" à partir des sons rencontrés

dans les dialogues, on essaie de découvrir des sons par des exercices, en faisant appel à l'observation, à la répétition et la mise en application.

Dans la partie "graphie", on met en relation de certaines particularités graphiques en rapport avec la phonétique étudiée.

Dans la rubrique "situations", on utilise la langue dans une perspective fonctionnelle et met en oeuvre les quatre compétences "parler, lire, écrire, écouter". On donne place aux activités à partir de situations de la vie quotidienne.

Les pages qui suivent cette partie illustrent de différents types d'écriture et permettent de répondre à des intérêts pratiques, sociologiques ou de stimuler l'imagination: une page à dominante culturelle et une page interactive à dominante récréative.

Dans toutes les trois unités, il y a une partie de tests qui permettra de vérifier les savoirs et les savoir-faire (actes grammaticaux, actes de parole) et la maîtrise de consignes et de préparer les épreuves du DELF-CECR (A1-A2).

5.4.1 L'Etude de la Grammaire dans le "METRO SAINT-MICHEL 1"

Le but du manuel "Métro Saint-Michel 1" n'est pas d'enseigner directement les règles de grammaire aux apprenants, mais plutôt de les inciter à réfléchir et à raisonner ensemble sur le fonctionnement de la langue française. Car dans ce manuel on use de la grammaire inductive et implicite selon le CECR. Le but de ce manuel n'est pas de parvenir à une description grammaticale détaillée des faits de la langue, mais plus simplement que les apprenants acquièrent des explications simples de la règle afin de pouvoir s'exprimer correctement.

Métro Saint-Michel 1 présente la grammaire dans le contexte des dialogues de communication et des textes, la grammaire intervient toujours après une phase d'activités de compréhension. On peut dire que ce manuel veut que l'enseignant n'explique pas directement la règle grammaticale, mais invite l'apprenant à la découvrir d'abord lui-même. On donne fréquemment la place des tableaux de référence grammaire. Toutes les exercices et les activités concernant la grammaire sont en relation avec les objectifs de chaque unité.

L'enseignement / l'apprentissage de la grammaire ne commence pas immédiatement dans celui-ci. Avant la partie de grammaire, il y a un dialogue sonore et puis un texte qui comporte des éléments de la grammaire. Avant de se mettre à faire les exercices de grammaire, les apprenants peuvent écouter, lire et répéter le dialogue ou le texte plusieurs fois. Les apprenants s'aperçoivent de nouvelles structures, de nouvelles règles et de nouveaux mots qui se trouvent dans le dialogue et le texte. Puis, ils font les exercices sur la compréhension écrite ou orale et l'expression écrite ou orale.

Maintenant, regardons de plus près pour analyser le premier et deuxième thème de l'unité 7: "Elle est actrice!", "Petits Rôles et jeunes talents" au regard de l'enseignement de la grammaire.

L'unité 7 commence avec un dialogue sonore et illustré, relié au thème du texte qui se passe entre deux copains. Ils parlent d'une copine actrice. Grâce à celui-ci, en développant les compétences orales, les apprenants apprennent des actes de paroles tels que décrire une personne, exprimer une opinion. A la fin de la page, il y a les points de grammaire à découvrir et à retenir comme cela:

7 Jeunes artistes

oral

Elle est actrice !



VINCENT : Je lui ai parlé.
ADRIEN : À qui ?
VINCENT : À la sœur de Pierre Fey, je lui ai parlé la semaine dernière.
ADRIEN : Ah bon ! quand ?
VINCENT : À la soirée chez Pierre la semaine dernière. Elle était là ! Une rousse aux yeux bleus, tu ne te souviens pas ? Elle m'a souri.
ADRIEN : Oui, et alors ?
VINCENT : Regarde, elle a un rôle dans le dernier film de Breton.
ADRIEN : Ah bon !
VINCENT : Viens, on va voir le film.
ADRIEN : Attends un peu, il n'est pas encore sorti. Il sort la semaine prochaine.

Une semaine plus tard.

VINCENT : Alors, comment tu l'as trouvée ?
ADRIEN : C'est un bon film.
VINCENT : Mais non ! Je te parle de Nadia.
ADRIEN : On la voit cinq minutes seulement.
VINCENT : Cinq minutes d'accord, mais elle est sublime !
ADRIEN : Il est amoureux !

> L'imparfait de l'indicatif :
être, avoir
En 1990, elle **avait** 4 ans !
À la soirée chez Pierre, elle **était** là !

> Les pronoms compléments d'objet indirect (3^e personne) :
lui, leur

On **lui** a proposé...
Il **leur** a prouvé sa détermination.

84 / quatre-vingt-quatre / UNITÉ 7

Figure 50: Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 7, p: 84

On remarque qu'en premier plan toutes les règles de grammaire ne sont pas données. On attire l'attention des apprenants sur certains points utilisés dans le dialogue qui vont être repris plus tard. A savoir, on présente l'emploi de l'imparfait de l'indicatif des auxiliaires "être" et "avoir" dans chacune des phrases à la 3^e personne singulière pour la description. Mais dans les pages prochaines à la partie de la grammaire, on le reprend et on donne le tableau de la conjugaison de ces auxiliaires pour toutes les personnes à l'imparfait (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 89). En même temps, on fait remarquer l'usage des pronoms compléments d'objet indirect (3^e personne): lui, leur dans chaque phrase. Et pour accentuer la place de ces pronoms compléments d'objet indirect dans la phrase, ils sont écrits en noir. En observant les exemples, les apprenants réfléchissent en vue de formuler les règles grammaticales.

A la postérieure page se trouve la rubrique 'écrit' où il y a un article de magazine avec le titre "petit rôles et jeune talents". A force de cet article, les apprenants apprennent l'acte de parole comme donner des indications de temps et aussi renforcer ceux qui sont enseignés à la faveur du dernier dialogue. Par ailleurs, dans cet article les apprenants rencontrent de nouveau la conjugaison de l'auxiliaire "avoir" à l'imparfait au troisième personne et les pronoms compléments d'objet indirect: lui, leur. En fin de cet article, il y a les activités sur le vocabulaire et la grammaire avec deux questions de chacun. Dans la première question, concernant la grammaire on demande de relever les indicateurs de temps dans l'article. Parce que l'une des cibles grammaticaux de l'unité 7 est d'enseigner les deux compléments de temps: il y a et depuis. Et au moyen de cet article, on cherche à faire les remarquer. A la deuxième question, on demande d'observer la construction des verbes. Dans cet article, on fait usage des verbes conjugués au temps présent, au passé composé et à l'imparfait. En analysant les verbes, les apprenants se rappellent le temps présent et le passé composé qu'ils ont appris dans les antérieures unités. Ils renforcent l'imparfait qu'ils rencontrent récemment dans le dialogue illustré. Et à la fin de cette page aussi, on donne les notes de grammaire relative aux compléments de temps comme cela:

> **Les compléments de temps :**

Il y a deux ans, Christine Laurent l'a remarqué sur un tournage.

Depuis un an, Nadia suit des cours de théâtre.

Figure 51: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 7, p: 85*

Au moyen de ces deux phrases, on essaie de faire découvrir les fonctions des compléments de temps: il y a et depuis passés dans l'article. Pour les souligner on écrit en noir les mots "il y a et depuis".

Comme on l'a parlé dans la présentation du livre, il y a une rubrique de la grammaire dans chaque unité. Dans cette partie, l'enseignement de la grammaire se réalise à force des phrases de modèle, des petits textes et des micro-conversations. Ceux-ci permettent la découverte des phénomènes étudiés. Ils sont accompagnés d'un tableau ou d'une explication simple de la règle. Puis, ces règles de grammaire sont travaillées dans les exercices traditionnelles. De plus, les micro-conversations illustrent le plus souvent les actes de parole présentés dans les supports initiaux. Elles sont enregistrés sur le matériel audio.

Ces courts supports (phrases, petits textes ou micro-conversations), les tableaux de grammaire et les explications simples de la règle ne sont pas toujours dans le même ordre. Ils se déplacent dans chaque unité. Par exemple la partie de la grammaire de l'unité 2 commence avec trois phrases sur les pronoms sujets 3^e personne du pluriel. Ensuite, il y a un tableau de grammaire sur ce sujet. Puis, on donne place à un exercice traditionnel et encore une fois un tableau de grammaire qui représente le présent de l'indicatif de quatre verbes. Après, on explique simplement l'adjectif: féminin et masculin. Par la suite, il y a une courte micro-conversation. A la suite de celle-ci, on présente un exercice pour appliquer les corrects adjectifs (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 26). Dans le mode ressemblant, l'enseignement de la grammaire continue. Cependant, la partie de la grammaire de l'unité 4 commence avec une micro-conversation. On enseigne le passé composé avec l'auxiliaire "avoir". Puis, on explique le passé composé. Par la suite, on passe à l'exercice de transformation pour évaluer si l'on a compris ou non. Après, il y a un tableau de grammaire concernant le passé composé de l'indicatif avec "avoir" pour toutes les personnes des verbes apporter, mettre, ... (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 52).

En sus, les notes de grammaire, figurant à la fin de chaque partie de grammaire dévoilent des points de grammaire ponctuels comme des prépositions, articulateurs, remarques diverses.

Après avoir touché aux points généraux, essayons d'examiner la rubrique "grammaire" qui se trouve dans la huitième unité du livre. Elle est la deuxième de cinq pages outils. Au début de cette partie, on représente trois phrases afférentes au futur proche et on demande de les observer. Les verbes conjugués au futur proche sont écrits en noir. Ce sont les verbes "aller et mettre". En observant les phrases, les apprenants essaient de découvrir l'emploi du futur proche. Après ces deux phrases, on donne un tableau de grammaire relative au futur proche. C'est comme suivant:

le futur proche

Je	vais	} + verbe à l'infinitif mettre, aller...
tu	vas	
il / elle	va	
on	va	
nous	allons	
vous	allez	
ils / elles	vont	

Figure 52: 11: *Futur Proche (Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, unité 8, p: 98)*

Dans le tableau, on expose la composition de ce temps avec le verbe "aller" et d'un autre verbe à l'infinitif pour présenter un fait futur.

D'ailleurs, au début de l'unité dans les petites scènes les apprenants rencontrent l'usage du futur proche (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 94). De la même manière, dans la partie de l'écrit à l'article de magazine, on donne place à l'utilisation du futur proche. Et à la fin de ce texte, on présente la conjugaison du futur proche pour toutes les personnes et puis, on donne un exemple (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 95).

Comme le dialogue et le texte comportent les éléments de la grammaire, les apprenants découvrent premièrement le futur proche en contexte. Et au moyen du tableau, ils le consolident. Et aussi grâce à ce tableau les apprenants ne seront pas contraints à faire les exercices dans les étapes prochaines. Ce type du tableau aide les apprenants à faire réaliser les tâches demandées dans les activités et à faire résumer des connaissances linguistiques nouvelles acquises au cours de ces activités.

Après le tableau ci-dessus, il y a un exercice et on demande de réécrire un texte au futur proche. Le texte comme cela:

b. Réécrivez ce texte au futur proche.
Nous avons une soirée samedi prochain avec les amis de Vincent. Jérôme va en voiture.
Moi je travaille à Paris, alors je prends le métro. On se retrouve avec Adrien, place Saint-Michel.
On dîne d'abord au restaurant puis on va au cinéma voir le dernier film de Breton. Et après, on prend un verre au café du coin.

Figure 53: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 98.*

Comme on le voit, le texte est écrit au temps présent et on demande de transformer les verbes au futur proche. Au moyen du tableau ci-dessus, les apprenants peuvent réécrire facilement le texte au futur proche.

Et à la suite de cet exercice, il y a un autre exercice. Et on demande d'associer les deux colonnes pour faire une phrase. La première phrase de l'exercice est donnée comme exemple pour faciliter les tâches des apprenants.

c. Associez les deux colonnes pour faire une phrase selon le modèle.
Exemple : Je sors ce soir : je vais aller au théâtre.

1. Il fait froid.	a. déjeuner au resto U
2. Je sors ce soir.	b. ranger ma chambre
3. Il est midi.	c. mettre un manteau
4. Je voudrais habiter à Paris.	d. aller au théâtre
5. Je ne trouve pas mes affaires.	e. chercher une chambre

Figure 54: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 98*

Dans cet exercice avant, les apprenants associent les phrases appropriées puis, ils écrivent la deuxième partie au futur proche et comme cela ils renforcent fortement la conjugaison de ce temps.

Après ces deux exercices, on fait une explication simple de la règle. On révèle la structure de ce temps et on montre les deux fonctions différentes avec deux phrases.

Par la suite, on passe à l'emploi des pronoms relatifs "qui et que". Premièrement, on donne un exemple qui contient le pronom relatif "qui" et on demande de l'observer.

Pour attirer l'attention, on l'écrit en noir. En étudiant l'exemple, les apprenants cherchent à s'apercevoir de la règle.

QUI EST UN PRONOM RELATIF SUJET.
 Il remplace le mot qui devrait être le sujet du verbe de la proposition relative.
 Exemples : *Ce soir, je vais mettre **la jupe** en cuir.*
***Cette jupe** me va bien.*
*Ce soir je vais mettre **la jupe** en cuir **qui** me va bien.*



Figure 55: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 98*

Au moyen de cette définition, on révèle comment relier deux propositions l'un à l'autre. Pour l'échantillonner on donne deux phrases puis, on présente la phrase transformée avec le pronom relatif "qui" de ces deux phrases. Après cette explication, on passe aux exercices de transformation. Grâce à ces exercices, on peut évaluer si l'on a compris ou non. Par la suite, on enseigne l'emploi de "que" de la même façon (Monnerie-Goarin et coll., 2006, pp. 98-99).


Plus tard, on donne place aux pronoms démonstratifs "celui-ci, celle-ci". Au début de l'unité dans le dialogue "Quelle tenue choisir ?" l'apprenant aperçoit ces pronoms. Et à la fin du dialogue, ils sont présentés en être classant:

> **Les pronoms démonstratifs :**

	singulier	pluriel		singulier	pluriel
masculin	celui	ceux	de...	masculin celui-ci, celui-là	ceux-ci, ceux-là
féminin	celle	celles	qui...	féminin celle-ci, celle-là	celles-ci, celles-là

Figure 56: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 94*

On voit qu'on représente l'usage masculin, féminin pour le singulier et le pluriel. De plus, on peut voir que ces pronoms peuvent être utilisés avec le complément de nom "de" et le relatif "qui" et aussi "-ci et -là" pour indiquer ce qui est le plus proche et le plus éloigné. A force de cette classification, les apprenants réfléchissent en vue de saisir et de formuler la règle. Et dans cette partie de la grammaire, pour les enseigner premièrement il s'agit d'une micro-conversation et on demande d'abord de l'écouter et puis de l'observer. C'est comme ci-dessous:

3 Les pronoms démonstratifs
 › *Celui-ci/celle-ci*
a. Écoutez et observez. 
 — Je voudrais voir la jupe qui est dans la vitrine.
 — En quelle taille ?
 — En 40.
 — Vous préférez **celle-ci** ou **celle-là** ?
Celle-ci est plus élégante.
 — Et **celle-là** ?
 — Désolée, je n'ai pas votre taille. Vous prenez **celle-ci** ?
 — Oui, **celle-ci**.

Les pronoms démonstratifs

	singulier	pluriel
masculin	celui	ceux
féminin	celle	celles

Figure 57: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 99*

Comme dans les autres exemples, et les autres micro-conversations dans le manuel pour attirer l'attention à la règle, on y écrit les pronoms démonstratifs en noir. Le plus important, c'est que les apprenants apprennent la règle de grammaire en développant leur habileté d'écoute. En même temps, on vise à enseigner les actes de parole comme demander et donner un avis, décrire un vêtement. Près de cette micro-conversation, il y a un tableau de grammaire dans lequel se trouve l'emploi du singulier et pluriel pour le masculin et féminin de ces pronoms.

Après cette micro-conversation et le tableau de grammaire, on explique simplement les fonctions de ces pronoms avec “-ci et -là”. Après cette interprétation, on passe aux activités concernant le sujet. La première est comme suivant:

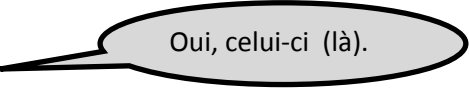
b. Imiter le dialogue de a. Remplacez jupe par d'autres vêtements et accessoires (Monnerie-Goarin et coll., 2006, p. 99).

Pour renforcer l'utilisation des pronoms démonstratifs, on demande de changer le mot “ la jupe” c'est-à-dire le nom féminin singulier avec le mot masculin singulier et les noms féminins ou masculins pluriels. Par exemple, si l'on met le blouson à la place de la jupe, on emploie “celui-ci et celui-là”. Si la jupe est remplacée avec des escarpins, on doit faire usage de “ceux-ci et ceux-là”. Et si l'on met les bottes, on doit se servir de “celles-ci ou celles-là”. En employant ces pronoms, les apprenants imitent le dialogue ci-dessus à la fois ils se familiarisent avec ces pronoms.

Puis, on demande d'imaginer un dialogue et de jouer la scène. Et on demande de se servir des phrases ci-dessous, l'une est affirmative et l'autre est négative:

c. Imaginez un dialogue: jouez la scène.

Vous achetez: du poisson
de la viande

Vous acceptez :  Oui, celui-ci (là).

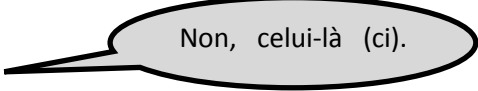
Vous refusez :  Non, celui-là (ci).

Figure 58: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 99*

En jouant la scène, les apprenants communiquent et partagent avec leurs amis et en même temps ils appliquent les pronoms et se familiarisent avec la règle au cours du dialogue. Après cette activité, on donne place aux exercices traditionnels et on demande de remplacer le mot souligné par les pronoms démonstratifs.

D'ailleurs, à l'exclusion de ces tâches comme ci-dessus pour pratiquer la grammaire dans ce manuel, il y a des tâches pour la pratiquer en partant des images comme ci-dessous:

**e. Jouez les scènes suivantes :
posez des questions et répondez.**



Figure 59: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 1, p: 17*

Pour jouer les deux scènes, on doit se servir des pronoms sujets: je / j', vous, il / elle, le présent de l'indicatif des auxiliaires (avoir /etre) et des verbes réguliers en –er. Par l'intermédiaire de ces deux scènes, en réalisant les actes de parole comme se présenter et poser des questions on peut assimiler les règles grammaticales.

A la fin de la partie de la grammaire, il y a les notes de grammaire. Dans cette partie, on présente les points de grammaire ponctuels comme prépositions, articulateurs, remarques diverses. On explique les règles en bréf et on échantillonne. Si l'on les examine;

Notes de grammaire

<p>bien adverbe, se place après le verbe : J'aime bien ce pull, il me va bien.</p> <p>aller › Le verbe aller est utilisé pour dire qu'un vêtement met en valeur la personne : moi → Cette veste me va bien. toi → Ce pantalon te va bien. vous → Cette robe vous va bien.</p> <p>en peut indiquer (rappel) › le lieu : en Normandie › la date : en 1906 › les moyens de transport : en train, en voiture</p>	<p>en peut aussi indiquer › la matière : une jupe en soie</p> <p>pour les vêtements, on utilise les verbes suivants : › s'habiller Je vais m'habiller. › mettre* (placer sur le corps) Il pleut : je mets un imperméable. › porter (avoir sur soi) Je vais mettre la robe que je portais l'année dernière.</p> <p><small>* Mettre peut aussi indiquer que l'on place un objet à un endroit précis. J'ai mis les CD dans le tiroir.</small></p>
---	--

Figure 60: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, unité 8, p: 100*

Vu que le thème de l'unité 8 est des vêtements, les points qu'on veut attirer l'attention sont à propos du habillement tels que les verbes "aller, s'habiller, mettre, porter" l'adverbe "bien" et la préposition "en". D'abord, on parle d'où l'on utilise l'adverbe "bien" et on donne un exemple concernant "s'habiller". Ensuite, on explique le sens du verbe "aller" pour dire qu'un vêtement met en valeur la personne. Et on donne les exemples avec les pronoms personnels "me, te, vous". Et dans ces exemples, on applique l'adverbe "bien". Puis, on rappelle les usages de la préposition "en" enseignés dans les unités antérieures. A savoir, on parle des utilisations pour indiquer le lieu, la date, les moyens. Et le but ici est d'enseigner son autre emploi pour mentionner la matière du vêtement. Après, on expose les verbes appliqués pour les vêtements. Ce sont "s'habiller, mettre, porter" et à la fin, on fait rappeler le sens général du verbe "mettre" et on donne un exemple pour cette

utilisation. On peut dire qu'en enseignant les utilisations nouvelles des adverbes, des prépositions et des verbes, on rappelle aussi les autres usages de ceux qui sont enseignés dans les unités antérieures.

Comme on en a parlé dans la présentation du manuel, tous les trois dossiers, il y a une rubrique "tests" pour contrôler les savoirs et les compétences. Autrement dit, les premières trois pages sont au *Bilan* et les deux pages restantes appartiennent au DELF (A1-A2). Dans une initiale page ou initiales deux pages, on vérifie les connaissances grammaticales au moyen des exercices comme ceux de lacunaires, ceux de transformation. Cette partie sert à appliquer les règles vues dans les dernières trois unités à la fois à contrôler les acquis et à évaluer. La page d'évaluation grammaticale du bilan 4 comme ci-dessous:

BILAN 4


Vous connaissez...

1 Le futur simple


a. Conjuguez ces verbes au futur simple.

	parler	partir	prendre	aller	faire
je/ï			prendrai		
tu					
il/elle/on	parlera			ira	
nous		partirons			
vous					ferez
ils/elles				iront	

b. ▶ En 1980 :
Votre mère s'habillait comme ça !



▶ Aujourd'hui :
Vous vous habillez comme ça !



▶ Et en 2026 :
Comment vous habillerez-vous ?
.....

2 Les verbes pronominaux au passé composé de l'indicatif

Mettez ces phrases au passé composé.

- Je m'inscris à l'université à Paris et je m'achète une voiture.
- À Paris, nous nous garons sur une place de parking.
- Ils se couchent à 22 heures.
- Vous vous donnez rendez-vous devant le cinéma ?
- Tu as mal au dos : tu t'allonges sur le dos et tu t'étires.

3 Les compléments de temps (avant-hier, hier, aujourd'hui...)

Commentez l'emploi du temps de Lucie.
Nous sommes le mercredi 13 décembre, il est 8 heures du matin

lundi 11	mardi 12	mercredi 13
9 h rendez-vous avec Vincent	11 h 15 visite musée des Arts et Traditions populaires	8 h cours de gym
15 h tél Marie		12 h déjeuner avec Hugo
20 h cinéma		

jeudi 14	vendredi 15
12 h équitation	10 h balade en forêt
16 h marché artisanal	14 h acheter souvenirs

4 Les compléments de lieu y et en

Complétez ces dialogues avec un complément de lieu.

- Vous aimez beaucoup le Sénégal ?
— Oui, nous ... allons pour les vacances.
- Vous étiez à Luchon ?
— Oui, j'... viens, je suis arrivé hier.
- Tu viens de sortir de la bibliothèque ?
— Oui j'... suis sorti, il y a 10 minutes.
- Vous avez aimé les Pyrénées ?
— Oui beaucoup, j'... retournerai.

5 Le passé composé et l'imparfait

Mettez les verbes au passé. Utilisez le passé composé et l'imparfait.

L'année dernière, je (être) à Luchon dans les Pyrénées. Il (faire) beau, le soleil (briller), nous (être) sur les pistes de ski quand un orage (éclater). Nous (chercher) un café, ils (être) tous fermés. Vincent (venir) nous chercher en voiture et nous (rentrer).

150 /cent-cinquante / BILAN 4

Figure 61: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 150*

Ce bilan est à l'unité 10, à l'unité 11 et 12. Dans le premier exercice, on veut contrôler la connaissance des apprenants sur le futur simple. On donne les verbes au premier groupe, deuxième groupe et troisième groupe sur le tableau et on demande de remplir les lacunes avec les conjugaisons de ces verbes selon la personne. Avec le deuxième exercice, encore une fois on veut tester la connaissance de futur simple, c'est pour cela, on expose deux images, l'un est sur le passé et l'autre est sur le présent. Et on demande d'écrire quelques phrases. Au moyen de cet exercice, les apprenants non seulement essaient d'appliquer correctement la règle mais aussi développent leur compétence de l'EE. Ensuite, on demande de transformer les phrases qui contiennent les verbes pronominaux au passé composé. Puis, de nouveau on requiert écrire un paragraphe avec les compléments de temps – avant-hier, hier, aujourd'hui... – à l'imparfait, au passé composé et au temps présent en prenant en considération le tableau. Dans cet exercice aussi en vérifiant leur acquis sur les règles grammaticales, les apprenants développent leur compétence de l'EE. Après, il y a un exercice concernant les compléments de temps "y et en". Par la suite, on donne un texte et on demande de mettre les verbes au passé composé et à l'imparfait qui conviennent.

Par ailleurs, en fin d'ouvrage il y a un précis grammatical. On sépare cinq pages à celui-ci, dans lequel on explique les sujets de grammaire fondamentaux et ils sont échantillonnés. S'il est nécessaire, on représente les tableaux de grammaire comme dans chaque partie de l'enseignement de la grammaire de chaque unité. En outre, le rangement des sujets grammaticaux dans cette partie n'est pas parallèle avec le tableau des contenus et les sujets de grammaire y sont classifiés parmi eux-mêmes.

Le précis grammatical commence avec l'interprétation de la composition de la phrase. Ensuite, on explique les articles comme indéfinis, définis, partitif, les adjectifs démonstratifs, possessifs, qualificatifs. Puis les pronoms, après les temps...

Maintenant, essayons d'examiner une petite part de ce précis grammatical:

Les temps

Le temps présent exprime un fait actuel ou un fait futur.
 Aujourd'hui, je **travaille** (en ce moment).
 Aujourd'hui, je **prends** la voiture (= je vais prendre la voiture).

Le passé composé présente un fait passé.
 Nous **avons pris** le train pour Paris, il y a huit jours.
 J'**ai acheté** un pull pour Émilie.

La plupart des verbes forment leur passé composé avec l'auxiliaire avoir. Mais quelques verbes très employés, en particulier des verbes de mouvement (venir, aller, partir, arriver, sortir, naître) se construisent avec l'auxiliaire être.
 Je **suis arrivée** à 7 heures.
C'est également le cas de tous les verbes pronominaux :
 Nous **nous sommes couchés** très tôt.

Figure 62: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 158*

En priorité, on expose le temps présent et ses fonctions. Pour chaque phrase, on utilise un exemple. Ensuite, on exprime que dans le passé composé la plupart des verbes sont conjugués avec l'auxiliaire "avoir" pour former leur passé composé. Et on attire l'attention que les verbes du mouvement construits avec l'auxiliaire "être" et aussi tous les verbes pronominaux se construisent avec l'auxiliaire "être". On révèle chacun avec un exemple. Pour faire remarquer, les verbes conjugués sont écrits en noir dans tous les exemples. Après, le futur proche et l'imparfait sont commentés avec la méthode ressemblante.

CHAPITRE VI

VI. LES EXERCICES DE GRAMMAIRE EMPLOYÉS DANS LA PERSPECTIVE CO-ACTIONNELLE

Premièrement, on va définir l'exercice et puis, on va parler brièvement des fonctions de l'exercice de grammaire et en dernier lieu, on examinera les types d'exercices de grammaire utilisés dans la PCA.

6.1. Qu'est-ce que l'Exercice?

Galisson et Coste ont défini l'exercice comme "tout activité qui présente des caractères répondant à des principes méthodologiques et entrant dans le cadre d'une typologie, et qui a pour but l'assimilation et la mise en place fonctionnelle des éléments linguistiques antérieurement présentés et expliqués" (1976, p. 202).

Dans *le dictionnaire Larousse*, la définition générale du mot "exercice" comme suivant:

- Activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités de quelqu'un dans un domaine (...)
- Problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment un cours (<http://www.larousse.fr/dictionnaires/français>)

Dans *le dictionnaire pratique de didactique du FLE*, on l'explique du point de vue didactique des langues comme cela:

un travail précis, avec un objectif spécifique, entrant dans le cadre d'une méthodologie, et destiné, soit à faire acquérir à l'apprenant un *savoir ou un *savoir-faire, soit à contrôler si ce savoir ou ce savoir-faire ont été acquis. Ce travail peut être d'ordre phonétique, lexical, grammatical ou discursif (Robert, 2008, p. 86).

Donc, il s'agit d'une activité ou d'un ensemble d'activités qui impliquent une réflexion sur la langue. Il est destiné à l'amélioration et au développement des talents

de l'apprenant dans un domaine défini. En fonction de l'enseignement de la grammaire, il est un travail linguistique sur les règles grammaticales de la langue.

6.2 Les Fonctions des Exercices

Dans la PA, sûrement la priorité appartient aux compétences communicatives. Et néanmoins pour mieux s'exprimer, il faut qu'on fait place à l'enseignement grammatical. Il donne à l'apprenant l'aptitude de produire oralement ou par écrit, des énonces conformes aux règles de la langue étrangère. En outre, il est possible de communiquer dans une langue étrangère, sans trop connaître la grammaire de cette langue, mais avec une grammaire réduite, le nombre des situations où on peut s'exprimer reste également réduit. C'est pour cela, on fait implicitement l'enseignement de la grammaire et on fait usage des exercices de grammaire pour faciliter l'enseignement de la langue étrangère. Vigner explique l'objectif de l'exercice comme "installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique sur certaines de ses propriétés"(2004, p. 109).

Car dans le processus d'apprentissage, on use des exercices le plus souvent en grammaire. L'objectif de l'exercice n'est pas de faire acquérir une nouvelle connaissance mais de fixer ou corriger les acquis de l'apprenant. Il est non seulement un moyen d'amélioration, mais aussi de rafraîchissement.

Au surplus, l'exercice est un outil à contrôler les acquis et à évaluer. Il aide l'enseignant à voir ce que l'apprenant a acquis et n'a pas pu acquérir. De plus, c'est un moyen pour l'apprenant de prendre en charge sa progression. Il en sert à l'évaluation de l'objectif visé pendant le cours.

En conclusion, on peut dire que, dans le contexte du FLE, l'exercice grammatical permet d'accéder aux règles et aux connaissances métalinguistiques du français, soit comme un outil de compréhension et de fixation, soit comme un moyen de correction ou de renforcement des compétences en acquisition.

6.3 Les Types d'Exercices de Grammaire

On peut présenter les exercices de grammaire appliqués dans la PA à deux catégories. Ce sont des exercices appropriés en fait à la compréhension écrite ou orale et à l'expression écrite ou orale.

6.3.1 Les Types d'Exercices à la Compréhension Ecrite ou Orale

Dans cette catégorie, il y a quatre classes différentes, comprenant des sous-classes: les questionnaires, les exercices lacunaires (à trous), les exercices de reconstitution (ou puzzles), les exercices de remise en relation.

6.3.1.1 Les Textes Lacunaires

Dans ce type d'exercice, on demande à l'apprenant de remplir l'espace vide dans des phrases ou dans un texte avec des morphèmes, des syntaxes et des mots. Les textes lacunaires a deux parties. Ce sont le texte à trous et le texte de closure. Dans la PA, on donne place au premier type de texte. C'est pour cela, on essaie de l'examiner.

6.3.1.1.2 Le Texte à Trous

L'exercice à trous est vraiment le type d'exercice le plus exploité dans les pratiques pédagogiques actuelles du FLE principalement pour pratiquer la grammaire et le lexique et à la fois cette forme d'exercice est la plus utilisée pour l'enseignement de la grammaire dans la PA.

Le texte à trous est défini comme l'exercice qui "peut être fabriqué à partir de phrases isolées pour tester un domaine particulier ou à partir d'un texte dans lequel on a aménagé des trous qu'il faut remplir: la restitution dépend alors du contexte"(Cuq et Gruca, 2002, p. 408).

Les textes à trous sont des exercices employés à des fins de l'évaluation du niveau de l'apprentissage sur un point particulier. On efface les mots d'une même catégorie lexicale ou une partie de la phrase dépendant de l'objectif visé. Et l'apprenant doit inclure les parties questionnées dans un cadre syntaxique donné ou il doit remplir une expression ou une forme demandée.

Dans le cas d'un exercice à trous, l'apprenant doit placer un item linguistique dans une structure donnée pour qu'il se combine correctement avec les éléments de cette structure: pour parler en termes linguistiques, il doit accomplir une opération de type syntagmatique, et s'il ne sait pas quel élément grammatical est requis, la tâche demande la mise en oeuvre du processus psychologique de rappel (Widdowson, 1991, pp. 129-131).

L'exercice à trous est le plus répandu dans les manuels préparés selon la PA pour développer les compétences comme la compréhension orale et écrite, l'EE et bien sûr le plus exploité pour l'enseignement des éléments grammaticaux. Il s'agit le plus

souvent des phrases, des dialogues parfois de petits textes et aussi des bandes dessinées que l'apprenant doit compléter avec les éléments manquants. Maintenant, cherchons à examiner quelques uns de ceux-ci.

Dans l'exercice ci-dessous, on teste l'enseignement de l'interrogation avec l'adjectif interrogatif "quel ou quelle".

> Demander des informations

1. Complétez avec quel ou quelle.
Dans une école de langue

- Bonjour, c'est pour une inscription, s'il vous plaît.
- ... est votre nom ?
- Bourdier.
- ... est votre prénom ?
- Sandra.
- Vous habitez à ... adresse ?
- 15, rue du Temple, 75001 Paris.
- ... langue étudiez-vous ?
- L'espagnol.
- Les cours d'espagnol, c'est le mercredi ou le vendredi à 18 heures. ... jour préférez-vous ?
- Le vendredi.

Figure 63: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 25*

L'exercice ci-dessous est relatif à faire trouver le pronom complément direct qui convient dans le dialogue.

2 Complétez en utilisant un pronom complément direct.

Léo : J'ai rencontré une fille sympa. Je ... aime bien.
Marco : Tu ... vois souvent ?
Léo : Oui, je ... appelle. Elle ... appelle. Je ... invite au restaurant. Hier soir, on est allé au restaurant italien de la rue Vigo.
Marco : Je ne ... connais pas.
Léo : On a mangé des lasagnes.
Marco : Les lasagnes, je ... adore !

Figure 64: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 96*

L'exercice ci-dessous est au niveau de la phrase mais en même temps les phrases sont cohérentes les unes les autres. Et on peut placer plusieurs verbes pronominaux dans les bulles d'après le contexte.

> Parler des habitudes quotidiennes

2. Complétez au présent avec des verbes pronominaux. Choisissez dans la liste suivante. (Plusieurs réponses sont possibles.)

se lever – se coucher – se laver –
se doucher – se réveiller – s'endormir –
s'habiller – se raser – se maquiller –
se coiffer – se brosser les dents

a. Le matin, je me prépare en vingt minutes: je ... , je ... , je ... et je

b. Elle dort toujours beaucoup.
Le soir, elle ... à 22 heures et elle ...
immédiatement. Le matin, elle ...
à 8 heures !

c. Tu es grand maintenant: tu ... et
tu ... tout seul !

Figure 65: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 69*

On rencontre aussi fréquemment les exercices à trous à l'usage de remplir les lacunes d'un dialogue par des phrases correspondantes. Par exemple, on peut demander de faire la phrase interrogative à une phrase affirmative ou négative au surplus de faire la phrase positive ou négative à la phrase interrogative comme dans les exercices ci-dessous:

b. Les réponses affirmatives ou négatives. Complétez la réponse.

- Est-ce que Tina est française ? – Non, elle ...
- Est-ce qu'elle parle bien français ? – Non, elle ...
- Est-ce qu'elle apprend le français ? – Oui, elle ...
- Est-ce qu'elle a des amis à Paris ? – Oui, elle ...
- Est-ce que les amis de Tina sont français ? – Non, ils ...

Figure 66: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 41*

> Poser des questions pour s'informer

2. Complétez le dialogue avec les questions.
Philippe et Frank préparent le week-end à Carcassonne.


— ... ?
 — Oui, j'achète les billets cet après-midi.
 — ... ?
 — Non, pas à la gare, à l'agence SNCF à côté de mon appartement.
 — ... ?
 — Non, il part à 6 h 17.
 — ... ?
 — Oui, le rendez-vous est à la gare, devant la voie n° 10.
 — ... ?
 — Non ! 6 h 00, c'est trop tard ! Le rendez-vous est à 5 h 45 !
 — ... ?
 — Oui, je prends un appareil photo numérique.

Figure 67: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 41*


A la faveur du premier exercice ci-dessus, l'apprenant écrit des phrases affirmatives et négatives. En écrivant des réponses négatives, il peut fixer la structure "ne... pas". Avec le dernier exercice, il cherche à poser correctement des questions et à la fois avec ces deux exercices il renforce la conjugaison de chaque verbe à l'indicatif présent.


Dans *Métro Saint-Michel 1*, on a trouvé des exercices à trous réalisés sur le matériel audio afin de remplir les bulles avec les phrases. Dans cette situation, en pratiquant la grammaire on contribue non seulement à la compétence de la C.O mais aussi celle de l'E.E. Voici, un exemple à cette forme d'exercice.


d. Écoutez la question et répondez en employant un pronom complément.


Exemple : 

— Vincent loue **la chambre** rue Christine ?
 — Oui, il **la** loue.

1. 

2. 

3. 

4. 


5. 

Figure 68: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 63*

Dans *Echo A1* et *Métro Saint-Michel 1*, il y a aussi les exercices à trous créatifs qui sont destinés à remplir des bulles relatives à l'image ou à les remplir dans une bande dessinée. Au contraire, *Alter Ego 1* n'en contient pas pour l'enseignement de la grammaire.



Figure 69: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 8*

Dans l'exercice ci-dessus, avant l'apprenant écoute et observe l'image puis, il écrit la réponse dans la bulle. Avec cet exercice, on vise à faire consolider l'usage du singulier / pluriel en associant les images avec le travail d'écoute.

Dans l'exercice suivant, on a pour but de pratiquer l'emploi des pronoms sujets "je, vous, il ou elle" par l'intermédiaire de la BD.



Figure 70: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 16*

On voit que les exercices des textes à trous sont exactement en relation avec la compréhension écrite et la production écrite pour l'enseignement de la grammaire.

6.3.1.2 Les Questionnaires

Le questionnaire est défini dans *le dictionnaire de didactique du français* comme “Instrument de recherche essentiel, le questionnaire permet de recueillir de façon systématique des données empiriques et, ainsi, de confirmer la validité des hypothèses formulées”(Cuq, 2003, p. 211). Ils se divisent en quatre types d’exercices mais pour l’enseignement de la grammaire, on n’utilise que trois types dans la PA. Ce sont le questionnaire à réponses ouvertes, le questionnaire (la question) à choix multiple, les questions fermées.

6.3.1.2.1 Le Questionnaire à Réponse Ouverte

Dans ce type d’exercice, on attend de l’apprenant répondre aux questions à l’oral ou à l’écrit en utilisant sa propre connaissance linguistique. Il peut faire des phrases plus ou moins longues. “Cette procédure très ancienne et très souvent pratiquée (...) engage l’expression et il est quelquefois bien délicat d’évaluer si une mauvaise réponse relève d’une difficulté de compréhension ou d’expression” (Cuq et Gruca, 2002, p. 406).

Cette forme d’exercice entraîne l’utilisation de certaines structures vues dans les dialogues déclencheurs ou les textes au début du cours concernant le but de la grammaire de l’unité.

c. Répondez à ce sondage d’opinion.
5. Qu’est-ce que vous aimez manger ?
6. Qu’est-ce que vous prenez comme petit-déjeuner ?
7. Qu’est-ce que vous buvez au déjeuner ?

Figure 71: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 73*

Dans les questions ci-dessus, on demande à l’apprenant ses préférences sur la nourriture et les repas. Grâce à ces questions, il fixe comment poser des questions avec “Qu’est-ce que” et comment répondre à ce type de question d’ailleurs il consolide l’usage de l’article partitif et de la quantité négative: pas de. De plus, à l’aide de ces questions il peut enrichir le vocabulaire sur la nourriture et le repas.

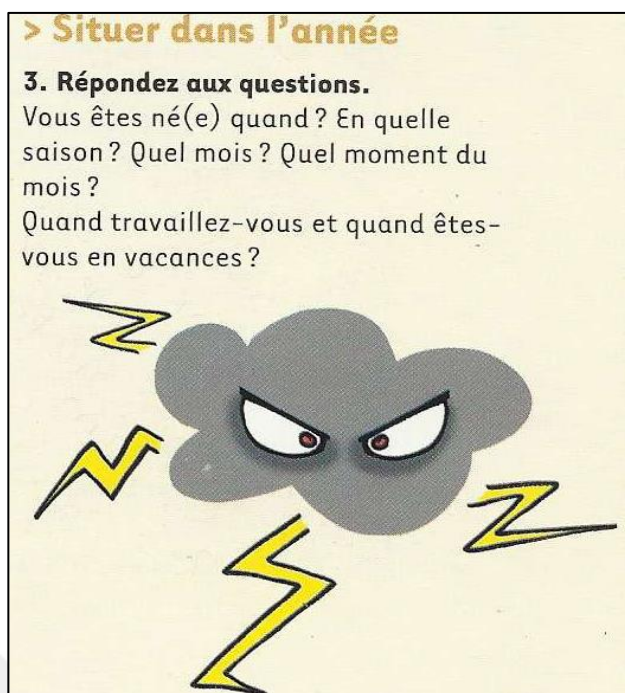


Figure 72: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 101*

Au moyen des questions au-dessus, on fait acquérir les structures apprises pour indiquer la date, la saison, le mois et le période du mois à part, l'emploi des adjectifs qualificatifs.

Par ailleurs, alors qu'on rencontre ce type d'exercice dans *Métro Saint-Michel 1* et *Alter Ego 1*, on ne le rencontre pas dans *Echo A1* pour la pratique de la grammaire.

6.3.1.2.2 *Le Questionnaire à Choix Multiples (QCM)*

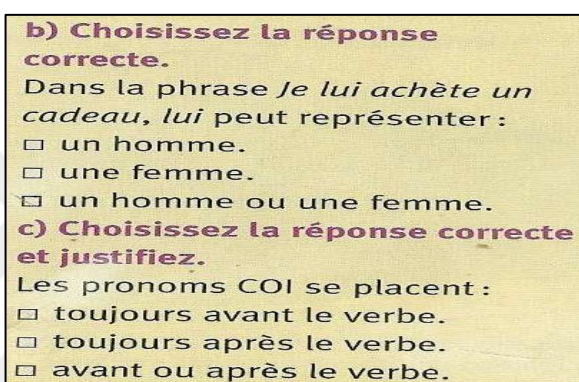
Il comprend un ensemble de questions de connaissance. L'apprenant doit répondre en sélectionnant une réponse parmi plusieurs réponses proposées. Dans la PA, on le rencontre couramment pour développer la compréhension orale. A la fois, on rencontre le sous-degré de cette forme de question pour l'enseignement de la grammaire. C'est la question à choix multiple.

6.3.1.2.2.1 *La Question à choix Multiples*

La question à choix multiple est "une question à la quelle l'étudiant répond en opérant une selection (au moins) parmi plusieurs solutions proposées, chacune étant jugée (par le constructeur de l'épreuve et par un consensus entre spécialistes) correcte ou incorrecte, indépendamment de l'étudiant qui doit y répondre"(Leclercq, 1986, p. 15).

Dans cette forme d'exercice, l'apprenant est donc invité à choisir une bonne réponse parmi plusieurs propositions. Ainsi, on évalue sa capacité à reconnaître la réponse pas ou par à la produire. Ce type d'exercice permet à une correction facile, rapide et surtout précise des connaissances de l'apprenant. Grâce à celle-ci, on teste la compréhension ou les connaissances sur un sujet donné en particulier la grammaire et aussi le vocabulaire, la phonétique ou la civilisation.

On la rencontre dans les manuels de la PA aux façons variées. En particulier, à *Alter Ego 1*, on lui donne plus de place que les autres. Voici, les exemples de cette forme d'exercice:

The image shows a yellow rectangular box containing two grammar exercises. Exercise b) asks to choose the correct answer for the pronoun 'lui' in the sentence 'Je lui achète un cadeau'. Exercise c) asks to justify the placement of COI pronouns relative to the verb.

b) Choisissez la réponse correcte.
Dans la phrase *Je lui achète un cadeau*, *lui* peut représenter :

- un homme.
- une femme.
- un homme ou une femme.

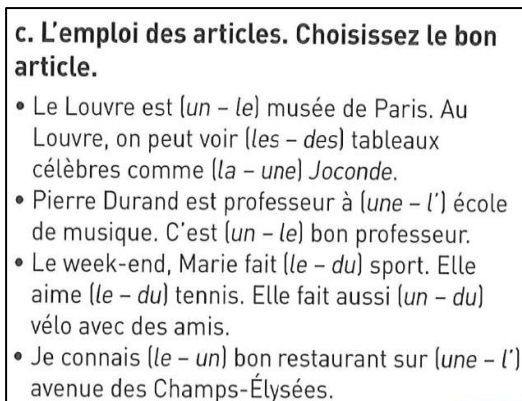
c) Choisissez la réponse correcte et justifiez.
Les pronoms COI se placent :

- toujours avant le verbe.
- toujours après le verbe.
- avant ou après le verbe.

Figure 73: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 123*

Dans ces deux exercices au-dessus, on vérifie les connaissances de l'apprenant sur le COI au lieu de faire appliquer la règle de grammaire. Dans *Alter Ego 1*, on donne souvent place à ce type d'exercice pour évaluer les connaissances grammaticales.

Bien qu'ils soient rares dans *Echo A1*, on peut les rencontrer dans les unités. Dans l'exercice ci-dessous, on valorise l'emploi de l'article défini ou indéfini. Et il y a deux choix. C'est comme suivant:

The image shows a black rectangular box containing an exercise about the use of articles. It lists four sentences with blanks for the correct article (un, le, une, la, des, du, de, à, sur).

c. L'emploi des articles. Choisissez le bon article.

- Le Louvre est (un - le) musée de Paris. Au Louvre, on peut voir (les - des) tableaux célèbres comme (la - une) *Joconde*.
- Pierre Durand est professeur à (une - l') école de musique. C'est (un - le) bon professeur.
- Le week-end, Marie fait (le - du) sport. Elle aime (le - du) tennis. Elle fait aussi (un - du) vélo avec des amis.
- Je connais (le - un) bon restaurant sur (une - l') avenue des Champs-Élysées.

Figure 74: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p: 41*

Dans l'exercice suivant, on demande de choisir la préposition exacte de trois propositions.

> Indiquer le pays de naissance/domicile

1. Choisissez la préposition correcte.
Amitiés internationales
 J'ai beaucoup d'amis !

a. David est américain, il est né en - au - aux États-Unis.

b. Ling est née à Pékin, en - au - aux Chine. Elle est mariée avec un Français et elle vit en - au - aux France.

c. Angelica habite en - au - aux Angleterre mais elle est née en - au - aux Canada.

d. Abdel travaille six mois en - au - aux Suisse et six mois en - au - aux Maroc.

e. Anna est polonaise, elle est née à Varsovie, en - au - aux Pologne, mais elle habite en - au - aux Pays-Bas.

Figure 75: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 29*

L'exercice ci-dessous est un peu différent et difficile des précédents. Il s'agit de deux opérations à réaliser. D'abord, on écoute les phrases et puis, on demande de pointer la bonne réponse au tableau. Il s'agit de trois alternatives. A vrai dire, à force de cet exercice d'abord, on évalue la compréhension orale de l'apprenant et puis, on teste sa connaissance de la grammaire. On rencontre ce type de question à choix multiple dans *Métro Saint-Michel 1*.

c. Écoutez les phrases et cochez  la bonne réponse.

	féminin = masculin	féminin	masculin
1. Exemple :	✓		
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			

Figure 76: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 18*

6.3.1.2.3 Les Questions Fermées

Ce sont des questions dont les réponses “oui ou non” ou bien “vrai ou faux”. Il n’y a que deux options c’est-à-dire par oui ou non, ou bien par vrai ou faux pour répondre à ces questions. A l’origine, elles sont conseillées pour la lecture des documents comparativement longs et difficiles mais en même temps elles sont employées pour l’enseignement de la grammaire. Maintenant, essayons d’examiner les exercices au-dessous:

1 Répondez.
Exemple : a. « Oui, je joue encore » ou « Je n’ai jamais joué au football ».

- a. Vous jouez encore au football ?
- b. Vous lisez encore des bandes dessinées ?
- c. Vous écrivez encore vos lettres avec un stylo ?
- d. Vous regardez encore les dessins animés à la télévision ?
- e. Vous fumez encore ?
- f. Vous faites encore des maths ?

Figure 77: *Echo A1, Méthode de français, 2006, p:104*

Comme on le comprend, les réponses de ces questions peuvent commencer avec oui ou non. Puisque, le but de ces exercices c’est de renforcer l’usage de “encore” pour la réponse positive et de “ne... jamais” pour répondre négativement en même temps l’utilisation de “ne... jamais” avec le passé composé.

6.3.1.3 Les Exercices de Mise en Relation

Dans les exercices de mise en relation, on attend de l’apprenant d’associer les éléments d’une liste qui sont en correspondance avec une autre liste soit par des flèches, des lettres ou des chiffres. On relie entre elles des parties d’une phrase, des phrases données d’un dialogue, ou des morceaux textuels en désordre. En priorité, on présente ci-dessous un exemple qui nécessite l’association des questions et les réponses.

b. Associez les questions et les réponses.

1. Vous êtes française ?	a. Il habite à Marseille.
2. Où est-ce que vous habitez ?	b. Je suis étudiante.
3. Qu’est-ce que vous faites ?	c. C’est Jenifer.
4. Il habite où ?	d. Non, je suis anglaise.
5. Quel âge vous avez ?	e. J’habite à Paris.
6. Comment vous vous appelez ?	f. J’ai 25 ans.
7. Qui est-ce ?	g. Je m’appelle Jenifer.

Figure 78: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 17*

Dans les exercices ci-dessous, il s'agit de compléter des phrases coupées en établissant une liaison entre les parties coupées.

c. Associez les deux colonnes pour faire une phrase selon le modèle.

Exemple : Je sors ce soir : je vais aller au théâtre.

1. Il fait froid.	a. déjeuner au resto U
2. Je sors ce soir.	b. ranger ma chambre
3. Il est midi.	c. mettre un manteau
4. Je voudrais habiter à Paris.	d. aller au théâtre
5. Je ne trouve pas mes affaires.	e. chercher une chambre

Figure 79: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 98*

> Exprimer une réaction

1. Associez pour faire des phrases.

Je suis déçu(e)
Je suis surpris(e)
Je suis ravi(e)
Je suis indigné(e)

par de

leur accent
ce climat
les prix très élevés
devoir donner des pourboires
rentrer si vite
l'importance de ces personnes

Figure 80: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 167*

Dans les deux exercices antérieurs, l'objectif est donc la mise en relation de deux parties d'une phrase en respectant la cohérence sémantique, morphologique et syntaxique. Comme on le comprend, cette forme d'exercice contribue au développement de l'expression écrite chez l'apprenant près de l'enseignement de la grammaire.

6.3.1.4 Les Exercices de Reconstitution ou les Puzzles

Dans ce type d'exercice, l'apprenant est invité à reconstituer des éléments d'une phrase ou d'un paragraphe ou même les différentes parties, plus petites ou plus

grandes “Axe sur l’écrit, le puzzle linguistique permet de vérifier la compréhension des textes en restituant leur cohérence chronologique et logique”(Lamailloux, Arnaud et JeanWard, 1993, p. 65).

Dans les deux exercices ci-dessous, on attend de l’apprenant de remettre en ordre les parties données des phrases.

b. Mettez les phrases dans l’ordre.

1. je – pas – ne – le – travaille – lundi
2. ne – on – avec – peut – venir – pas – toi
3. a – rendez – on – vous – n’ – pas
4. le – l’ – église – musée – pas – est – loin – de – n’

Figure 81: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 38*

e. Faites une phrase au passé composé en utilisant les éléments donnés.

*Exemple : bureau – mettre – je – lampe
→ j’ai mis la lampe sur le bureau.*

1. mettre – nous – étagère – tes – CD →
2. vous – ranger – armoire – vos – vêtements →
3. accrocher – mur – affiches – tu – tes →
4. apporter – chez – on – ordinateur –toi – ton →

Figure 82: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 52*

L’exercice ci-dessus est plus difficile que le précédent. Parce que dans le deuxième exercice, l’apprenant non seulement réemploie les parties dans un ordre syntaxique mais aussi il conjugue les verbes donnés au passé composé.

On peut dire que *Métro Saint-Michel 1* comprend cette forme d’exercice pour la pratique de la grammaire. D’ailleurs, *Echo A1* n’en contient aucun et *Alter Ego 1* n’en comprend pour l’enseignement de la grammaire mais il en contient pour favoriser la compétence de la compréhension de l’apprenant. A vrai dire, on lui demande de reconstituer un paragraphe ou un dialogue avec les phrases en désordre.

6.3.2 Les Types d’Exercices Appropriés à l’Expression Ecrite ou Orale

6.3.2.1 Les Exercices Structuraux

L’exercice structural est défini comme celui qui

ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d’une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou ‘pattern’ posé au début de l’exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d’éléments de la phrase de départ, et résulte de la

réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant (Galissou et Coste, 1976, p. 519).

C'est-à-dire que dans ce type d'exercice à partir d'un modèle proposé, on attend de l'apprenant de reproduire une structure identique à travers divers énoncés systématiquement analogues. Pour l'enseignement de la grammaire, on utilise fréquemment cette forme d'exercice dans les méthodes. Dans les manuels préparés selon la PA, on la rencontre aussi.

Les objectifs de ces exercices peuvent être plusieurs et parmi eux la grammaire aussi prend place.

- ils peuvent aider à la constitution et à la mise en évidence de catégories grammaticales.
- ils peuvent aider dans la perspective de résoudre des problèmes d'orthographe grammaticale.
- ils peuvent aussi viser l'acquisition effective d'une structure non encore intégrée... Et enrichir d'autant les ressources d'expression.
- ils peuvent favoriser l'appropriation d'éléments lexicaux saisis dans leur environnement syntaxique usuel (<http://www.tice1d.13ac-aix-marseille.fr>)

Ces exercices composent de trois parties. Ce sont les exercices de transformation, les exercices de substitution et ceux de répétition. Mais dans les manuels élaborés selon la PA, on applique ceux de transformation pour la pratique de la grammaire.

6.3.2.1.1 Les Exercices de Transformation

Dans ces exercices, on demande de transformer une phrase qui présente une même structure avec des éléments différents. "Les exercices de transformation supposent le passage d'une structure à l'autre et une complexification structurelle. Par la diversité des opérations que ces exercices impliquent, les exercices de transformation sont une étape importante dans la formation linguistique des enseignés" (www.romanice.ase.ro/.../09-Avram-les-exerci).

Alter Ego 1 et *Métro Saint-Michel 1* comprennent cette forme d'exercice par contre *Echo A1* n'en compte pas. Voici, les exemples se trouvent à *Alter Ego 1* et *Métro Saint-Michel 1*.

d. Transformez ces interrogations en utilisant l'inversion du sujet.

1. Vous prenez un café ?
2. Il habite dans le 6^e arrondissement ?
3. Tu déjeunes au restaurant à midi ?
4. On va au cinéma ?
5. Nous travaillons lundi ?

Figure 83: *Métro Saint-Michel 1, Méthod de français, 2006, p: 73*

Dans l'exercice au-dessus, on demande de transformer les phrases interrogatives en faisant usage de l'inversion de sujet. Et l'ordre des mots dans ces exercices est un peu modifié.

> Le pronom on

2. Transformez avec le pronom on.

- Qu'est-ce que vous faites le week-end ?
- Quand nous sommes libres, nous sortons avec des amis. Nous avons rendez-vous en centre-ville. Nous allons dans un bar sympa, puis nous dînons dans un restau, et nous passons le reste de la soirée dans une boîte. Nous rentrons à la maison vers 6 heures du matin, fatigués mais contents !

Figure 84: *Alter Ego 1, Méthod de français, 2006, p: 61*

L'exercice ci-dessus se rapporte à la transformation du sujet de chaque phrase avec le pronom "on".

L'exercice au-dessous se différencie un peu des précédents. Il se rapport à la transformation du temps. On demande de transformer chaque phrase au futur proche du passé composé.

> Parler de ses projets

3. Transformez, comme dans l'exemple.

Exemple : L'année dernière, j'ai passé Noël en famille chez ma sœur.
 → *Cette année, je vais passer Noël en famille chez ma sœur.*

- L'année dernière, j'ai invité un couple d'amis pour le réveillon de la Saint-Sylvestre.
- Le week-end dernier, on est allés à Londres.
- L'année dernière, vous êtes bien restés à Paris au mois d'août ?
- La semaine dernière, mes parents ont organisé une superbe fête pour leurs vingt ans de mariage.
- Le week-end dernier, je suis sorti avec des amis.
- L'année dernière, nous avons célébré le nouvel an avec des amis italiens.

Figure 85: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 77*

6.3.2.2 Les Exercices de Reformulation

Comme on comprend de son nom, c'est un travail sur la forme. On vise à faire exprimer la même chose d'une autre manière. C'est-à-dire, on attend de l'apprenant de redire ou de réécrire les énoncés sans en changer le sens. Comme les exercices de transformation, on le rencontre à *Alter Ego 1* et *Métro Saint-Michel 1*. En revanche, dans le manuel *Echo A1*, on ne le rencontre pas. Les exercices suivants sont des exercices de reformulation typiques dans *Alter Ego 1* et *Métro Saint-Michel 1*.

b. Reformulez en utilisant un adjectif.

Exemple : Il y a trop de sucre dans les desserts.
 → *Les desserts sont trop sucrés.*

- Il y a beaucoup de sel dans les spaghettis. →
- Il y a assez d'épices dans la soupe. →
- Il y a trop de poivre dans ce plat. →
- Il y a beaucoup de gras dans ce jambon. →

Figure 86: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 72*

> Exprimer la restriction

3. Reformulez comme dans l'exemple avec *ne... que*.

Exemple: Il reste seulement quelques places au dernier rang.

→ *Il ne reste que quelques places au dernier rang.*

- Il y a seulement deux acteurs sur scène pendant toute la représentation.
- Le théâtre ferme seulement le mardi.
- La pièce dure seulement une heure.
- Comme décor, il y a seulement une table et une chaise.
- Les acteurs ont eu seulement quinze jours pour apprendre leur rôle.
- On joue cette pièce seulement à Paris.

Figure 87: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 137*

6.3.2.3 Le Jeu de rôle

Jusqu'au présent, on a cherché à étudier les exercices traditionnels. Maintenant, on essaie d'examiner le jeu de rôle commencé à employer avec l'approche communicative au fond pour développer la compétence orale.

Le jeu de rôle est une discipline de la production orale mais aussi celle de l'expression écrite. Caré et Debysier (1978, pp. 66-67) le définissent comme "l'animation par deux ou trois étudiants de scènes ou de personnages plus spontanés... sans canevas ni scénario prédéterminés, sans documentation ni préparation particulières (cité dans www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf).

C'est un jeu coopératif. Les apprenants créent ensemble une histoire pareille à un dialogue ou thème marqué. Et chaque apprenant joue son rôle. Grâce à celui-ci, il peut arriver à se motiver, se sentir plus à l'aise en classe, il prend davantage la parole. Il permet à l'apprenant de vivre une vraie situation communicative en même temps, il permet d'être actif et de jouer une situation proche de celle rencontrée dans la vie réelle.

Cet exercice est destiné à l'apprentissage de l'oral mais en jouant un scène, on développe aussi les compétences linguistiques comme la grammaire, le vocabulaire et la phonétique dans la langue cible.

Après avoir compris les règles et les structures dans les dialogues et les textes pendant le cours, on essaie de les reproduire au moyen du jeu de rôle. A la faveur du jeu de rôle, l'apprenant réemploie les structures apprises pour s'exprimer et communiquer.

Maintenant, on essaie d'examiner quelques jeux de rôle dans les manuels de la PA. Dans l'exercice ci-dessous, on donne quatre phrases interrogatives pour construire un dialogue et on demande de le développer et le jouer. Avec ce jeu de rôle, on vise à fixer conjuguer correctement les verbes en -er au présent de l'indicatif.

2 Voici des débuts de dialogues. Imaginez la suite et jouez-la.

- Tu connais des pays étrangers ?
- Tu apprends une langue étrangère ?
- Tu as un livre de français ?
- Tu aimes les chansons françaises ?

Figure 88: *Echo A1, Méthode de français, 2012, p:17*

PARLER

1. Vous avez vu un film qui vous a plu. Vous décrivez les personnages.
2. Vous allez au cinéma avec un ami. Vous discutez pour choisir le film et l'heure.

Jouez la scène :

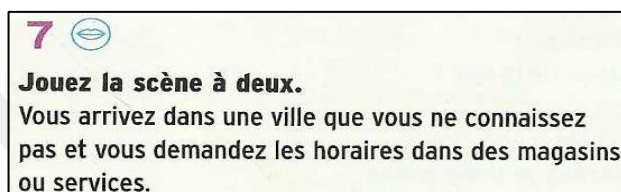
The image shows three movie posters. The first is 'James Bond' with a man in a tuxedo holding a gun. The second is 'Une chaise pour trois' with three people. The third is 'Le recensement' with many faces.


Figure 89: *Métro Saint-Michel 1, Méthode de français, 2006, p: 91*

Dans la première situation, on demande de décrire les personnages en jouant le rôle. Pour les décrire, l'apprenant doit utiliser "être" ou "avoir". Au surplus, en les décrivant, il a besoin des adjectifs. Comme cela, il peut améliorer l'emploi correct des adjectifs avec les noms. En même temps, comme il a déjà vu le film, il doit

utiliser l'imparfait dans la description. Et de cette manière, il peut améliorer la conjugaison des verbes "être" ou "avoir" à l'imparfait en jouant la scène. Et aussi, pendant le dialogue il peut avoir besoin des compléments d'objet indirect (3^e personne) "lui et leur" en parlant des personnages et les compléments de temps: il y a, dernier, depuis etc.

Dans la deuxième situation, l'apprenant discute du film et son heure qu'il verra en favorisant trois affiches. Il use de nouveau des adjectifs pour décider le film qu'il verra et les verbes "être" et "avoir" mais cette fois à l'indicatif présent. Un autre exemple dans *Alter Ego 1* comme suivant:



7 

Jouez la scène à deux.
Vous arrivez dans une ville que vous ne connaissez pas et vous demandez les horaires dans des magasins ou services.

Figure 90: *Alter Ego 1, Méthode de français, 2006, p: 67*

L'objectif communicatif de cette situation est d'indiquer et de demander l'heure et les horaires. Car on a pour but d'enseigner les différentes façons de dire les horaires. Par exemple, si nous considérons l'apprenant comme un étranger, il peut poser une question comme cela: "Vous ouvrez à quelle heure le matin?" Et l'autre apprenant répond comme cela: "Il est 8 heures du matin." ou "Quels sont vos horaires d'ouverture?" et on peut répondre: "Le matin de 9 heures et de demie et l'après midi de 3 heures à 5 heures." A part, on peut demander "Vous fermez à quelle heure le soir?" et on peut répondre: "On ferme à 8 heures ou il est 8 heures du soir." En sus, on peut demander "Quel jour le magasin est fermé ou ouvert?" etc...

On peut dire que dans le contexte du FLE l'exercice grammatical permet d'accéder aux règles et aux connaissances métalinguistiques du français, soit comme un moyen de correction ou de renforcement des compétences en acquisition. A la fois, ils sont des moyens d'amélioration et de rafraîchissement dans les manuels préparés selon la PA. D'ailleurs, les exercices de grammaire sont des outils à vérifier les acquis. Ils aident l'enseignant à voir ce que l'apprenant a acquis et à l'évaluer. Au surplus, ce sont des moyens pour l'apprenant de prendre en charge sa progression. Il en sert à l'évaluation de l'objectif visé pendant le cours.

Les exercices de grammaire exploités dans la PA contribuent le développement de quatre compétences comme la C.O et la C.E, l'E.E et l'E.O. Bien que la PA donne place à la plupart des exercices utilisés dans les méthodes traditionnelles, ceux de la PA ont des fonctions nouvelles. Par exemple, on rencontre des exercices à trous réalisés sur le matériel audio afin de remplir les bulles avec les phrases et aussi les questions à choix multiples pour pointer la bonne réponse par le travail d'écoute. Comme cela, en appliquant la grammaire, on contribue non seulement à la compétence de l'expression écrite mais aussi à celle de l'C.O. Puisque, pour remplir les bulles ou pour choisir, ils doivent comprendre ce qu'ils entendent. Il y a aussi les exercices de grammaire créatifs qui sont destinés à remplir des bulles relatives à l'image ou à les remplir dans une BD. Comme cela, on encourage aussi la motivation des apprenants. En même temps, il y a des exercices de grammaire comme le questionnaire à réponses ouvertes qui sont en fait pour évaluer les règles ou les structures apprises qui permettent aux apprenants de développer l'E.O. Par ailleurs, par l'intermédiaire des exercices de mise en relation, de reconstitution et de reformulation, en fixant ou corrigeant les acquis, on développe l'E.E.

En dehors des exercices de grammaire traditionnels, on utilise les jeux de rôles pour pratiquer les connaissances grammaticales au fond pour développer la compétence orale en partant d'une situation ou d'une image. Comme ce sont des jeux coopératifs, les apprenants créent ensemble une histoire et en jouent une scène, on développe les compétences linguistiques. C'est-à-dire, après avoir compris les règles et les structures dans les dialogues et les textes dans le cours, les apprenants les réemploient à la faveur des jeux de rôles.

On peut dire que les exercices de grammaire utilisés dans la PA contribuent non seulement au développement des quatre habiletés et la créativité des apprenants mais aussi aident les apprenants à s'exprimer clairement et préciser distinctement ce qu'ils veulent dire et parler correctement et corriger leurs propres erreurs grammaticales.

CONCLUSION

Avec cette étude, on a essayé de souligner l'enseignement de la grammaire suivant la perspective co-actionnelle en jetant coup d'oeil sur celui de la grammaire dans les méthodes précédentes. Puis, on a analysé le processus de l'enseignement de la grammaire dans les trois manuels préparés selon PA.

De nos jours, selon la PA l'interaction ou plutôt la co-action est l'objectif primordial de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans cette perspective les apprenants ont des tâches à accomplir. Elle donne la responsabilité aux apprenants lors de leur apprentissage. On apprend la langue pour échanger et agir avec l'autre dans des situations de la vie quotidienne.

Dans la PA, l'enseignement de la grammaire se fait par un enseignement implicite au cours duquel les apprenants essaient de découvrir les règles grammaticales à travers l'observation. On fait au maximum observer les phrases dans les documents sonores ou écrits.

Dans les trois manuels examinés, *Alter Ego 1*, *Echo A1*, *Métro Saint-Michel 1*, l'objectif de cours est formé de telle sorte que les besoins et les attentes des apprenants portent sur tous. La grammaire y est examinée sous une forme de compréhension écrite et orale et d'expression écrite et orale. Dans ceux-ci, on invite les apprenants à la grammaire en procédant point par point et à petites doses. On commence par présenter le contenu grammatical dans des situations de communication simples, même familières avec les apprenants et puis, on le développe graduellement dans des situations de plus en plus complexes, de plus en plus difficiles pour qu'ils apprennent à reconnaître les différents sons véhiculés par les formes dans ces contextes.

Il s'agit des aspects similaires et distincts de ces trois manuels au regard de l'enseignement de la grammaire. Il y a des pages distinguées pour la partie de l'enseignement de la grammaire dans *Echo A1* et dans *Métro Saint-Michel 1*. On fait l'enseignement de la grammaire sous le titre de "Ressources" dans *Echo A1* et dans *Métro Saint-Michel 1*, cela est fait sous le titre de "Outils". Contrairement à ces

deux manuels, dans *Alter Ego 1* on ne sépare pas en particulier de partie pour la grammaire. On l'enseigne sous les titres des "Point langue" et "Aide-mémoire" dans l'écoulement du manuel.

Dans *Métro Saint-Michel 1* et *Alter Ego 1* d'abord, on donne les exemples puis, les exercices prennent la place. Les exemples aident à mettre en évidence les propriétés de la règle sans nommer nécessairement ces propriétés. En contrepartie, dans *Echo A1* les règles de la grammaire ou les structures sont faites remarquer par l'intermédiaire des BD. Comme cela, on cherche à attirer l'attention des apprenants et puis, on propose les exercices pour la présentation de la règle afin que les apprenants formulent eux-mêmes des hypothèses explicatives. Néanmoins, les tableaux grammaticaux présentés après les exercices permettront de vérifier ces hypothèses. Cependant un enseignement explicite n'est pas exclu. Il dépend du point de grammaire en question.

Dans *Métro Saint-Michel 1*, on relie l'enseignement de la grammaire avec l'écoute de la grammaire. Par exemple on demande d'observer les phrases d'un dialogue et puis, de les écouter ou on exerce les règles de la grammaire en écoutant. D'une autre côté, dans *Echo A1* on l'associe avec la prononciation. Au contraire, dans *Alter Ego 1* il ne s'agit de l'enseignement de la grammaire en écoutant.

Dans ces trois manuels, on donne souvent place aux exercices lacunaires de plusieurs manières pour la pratique de la grammaire. De plus, tandis que dans *Alter Ego 1* et *Métro Saint-Michel 1* on donne fréquemment place aux questionnaires, dans *Echo A1* ils sont très rares. Par ailleurs, il y a les exercices de mise en relation dans *Alter Ego 1* et *Métro Saint-Michel 1* bien qu'ils ne soient pas trop. On ne les rencontre pas dans *Echo A1*. On utilise les exercices de reconstitution dans *Métro Saint-Michel 1* mais, *Alter Ego 1* et *Echo A1* ne les contiennent pas pour la pratique de la grammaire. Pourtant, les exercices de transformation sont existants dans chaque manuel. Et les exercices de reformulation sont présents dans *Métro Saint-Michel 1* et *Alter Ego 1*, à l'inverse *Echo A1* ne les implique pas. A l'exception de ces types d'exercices grammaticaux, dans la PCA les tâches communicatives tiennent une place importante pour appliquer les règles de grammaire ou les structures mais aussi développer E.E et E.O. Car les règles et les structures grammaticales apprises devront être réemployées

dans de divers situations de communication. Ainsi, on favorise l'apprentissage grammatical à travers des interactions.

Dans *Alter Ego 1*, à la fin de chaque leçon sous le titre de "s'exercer", il s'agit des exercices du réemploi pour contrôler et consolider les connaissances grammaticales. Néanmoins, dans *Echo A1*, à la fin de chaque unité, il y a quatre pages "Bilan" qui permettent de vérifier les capacités des apprenants à transposer les savoirs et les savoirs-faire qu'ils ont acquis. Dans *Métro Saint-Michel 1*, dans toutes les trois unités, il y a une partie de tests sous le titre de "Bilan" qui permet de vérifier les actes grammaticaux. Comme cela, les apprenants peuvent vérifier leur progression, prendre conscience des acquis dont ils disposent et des lacunes qui empêchent leur compétences.

A la fin d'*Alter Ego 1* et de *Métro Saint-Michel 1* sous le titre du "Précis grammatical" et à la fin d'*Echo A1* sous le titre de l "Aide-Mémoire", il y a des tableaux ou des récapitulatifs pour résumer clairement les données grammaticales apprises, pour traiter à la fois la forme et les fonctions, notions et pour permettre enfin une appropriation du phénomène grammatical étudié.

Cette recherche a montré que dans la perspective co-actionnelle, l'objectif de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas d'enseigner la grammaire mais l'emploi de la langue. Elle donne l'occasion d'exécuter des interactions dans le milieu de classe. De ce fait, on peut dire que la grammaire est un moyen pour l'enseignement du FLE. Et la grammaire est enseignée par la démarche inductive en partant de l'implicite pour aller vers l'explicite.

BIBLIOGRAPHIE

- Avram, C. (2006). *Les exercices structuraux, les techniques*, 27-32. Consulté: le 24 Septembre 2014, www.romanice.ase.ro/.../09_Avram-Les-exerci
- Aytekin, H. (2011). *Yabancı dil öğretiminde çocuk ve gençlik edebiyatı*. Samsun: Güven ofset.
- Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. et Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*.¹ Consulté: le 5 Novembre 2012, <http://www.phludwigsburg.de/01/overmann/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>
- Barın, E. et Demir, C. (2008). *Türk dil bilgisi 2: Biçim bilgisi*. (1). Ankara: Öncü Kitap.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi-ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual.
- Berthet, A., Hugot, C., Kizirian, V. M., Sampsonis, B., et Waendendries, M. (2006). *Alter Ego 1: méthode de français*. Paris: Hachette.
- Bertocchini, P. et Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique (pour les professeurs de FLE)*. CLE Internationale.
- Besse, H. et Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues*. Collection langue et apprentissage des langues. Paris: Hatier-CREDIF.
- Besse, H. (1985). *Méthodes et pratiques de manuels de langue*. Paris: Didier.
- Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle: une rupture épistémologique en didactique des langues – cultures. *Synergie Europe*, (1), 58-73.
- Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle: les scénarios d'apprentissage-action*. Consulté: le 2 Décembre 2015, <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>
- Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris: Delagrave.
- Capelle, G. et Menand, R. (2003). *Taxi 1! : méthode de français*. Paris: Hachette.
- Chevalier, J.-C. (1996). *Que sais-je? Histoire de la grammaire française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division de politiques linguistiques. Paris: CLE International.

- Cuq, J.-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire du français langue étrangère et seconde*. Paris: Clé International.
- Cuq, J.-P. et Gruca, I. (2002). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.
- Delibaş, M. (2013). Yabancı dil öğretiminde ortak eylem odaklı yaklaşıma göre sınıf içi hedef ve etkinliklerin hazırlanması (Yenilenmiş bloom taksonomisi). *Turkish Studies*, 8(10), p. 241-249, doi: 10.7827/TurkishStudies.5925
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı – dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Galisson, R. et Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris: Hachette.
- Genç, H. N. et Akdoğan, S. (2011). La place de la grammaire dans les méthodes de fle des années 60. jusqu'à nos jours. *International Periodicals For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkie*, 6(1), p. 453-471.
- Gerard, F-M. et Roegiers, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre. Concevoir, évaluer, utiliser*. Bruxelles: Éditions de Boeck université.
- Germain, C. et Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris: CLE International.
- Girardet, J. et Pécheur, J. (2012). *Echo A1: méthode de français*. Paris: CLE, Internationale.
- Gülmez, G. N. (1989). *Introduction à la didactique du FLE*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Günday, R. (2015). Yabancı dil öğretiminde yaklaşımlar, yöntemler, teknikler ve multimedya araç ve materyalleri (1. édition). Ankara: Favori Yayınları.
- Günday, R. (2015) Eylem odaklı perspektife göre yabancı dil öğretimi / öğreniminde değerlendirme. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 8(10), 2337-2349. doi: org/10.18298/ijlet.241
- Günday, R. et Delibaş, M. (2016, novembre). Action oriented method and educational software as foreign language learning tools and materials. *Peer Review Academic Journal*, 7 (9), 134-143.
- Igen, F. G. (2006). *Les outils de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.

- Jones, B. (2002). *Guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants (Enseignements Primaire et Secondaire)*. Consulté: le 20 Décembre 2013, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECRutilisateurs-Avril02_fr.doc
- Kanemen-Pougatch, M., Trevisi, S., Beacco Di Guida, M. et Jennepin, D. (1997). *Café Crème 1: méthode de français*. Paris: Hachette.
- Kıran, Z. et Kıran, A.-E. (2002). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Lamailloux, P., Arnaud, M-H. et Jeanward, R. (1993). *Fabriquer des exercices de français*. Paris: Hachette.
- La proposition grammaticale dans l'approche communicative* (n.d.). Consulté: le 6 Mars 2013, <http://www2.tku.edu.tw/~tkjour/paper/3/3-3.fulltext.pdf>
- Dictionnaire de français Larousse*. Consulté: le 7 Mai 2014, <http://www.larousse.fr/>
- Leclercq, D. (1986). *La conception des questions à choix multiple*. Bruxelles: Labor.
- Les exercices structuraux* (n.d.). Consulté: le 18 Septembre 2014, www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/...exercices
- Lopez, J-S. (n.d.). *Jeux communicatifs et enseignement / apprentissage des langues étrangères*. Université de Granada. Consulté: le 10 Mai 2014, www.ugr.es/~jsuso/publications/Jeux%20communicatifs.pdf
- Lopez-Lago, C. (n.d.). *Qu'est-ce qu'une tâche?*. Consulté: le 13 Novembre 2012, <http://www.portail-du-fle.info/glossaire/tachequestcequeneCONEJO%20LOPEZ-LAGO2006.pdf>
- Mauger, G. (1953). *Cours de langue et de civilisation françaises I*. Paris: Hachette.
- Mauger, G. et Brueziere, M. (n.d.). *Français accéléré*. Hachette.
- Mauger, G. et Brueziere, M. (1969). *Le français et la vie I*. Paris: Hachette.
- Martinez, J.-P. (1996). *La didactique des langues étrangère*. Paris: PUF.
- Monnerie-Goarin, A., Schmitt, S., Saintenoy, S. et Szarvas, B. (2006). *Métro Saint-Michel 1: méthode de français*. Paris: CLE Internationnal.
- Mpanzu, M. (2011). *La Grammaire au fil des approches didactiques*. Consulté: le 17 Juin 2013, <http://monampanzu.over-blog.com/article-la-grammaire>
- Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle, Effet de l'interaction sociale* (Thèse de doctorat non publiée). Université de Strasbourg I, Strasbourg.

- Özçelik, N. (2012). L'enseignement et l'apprentissage de la grammaire en classe du FLE. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 175-186.
- Perrichon, E. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères: enjeux conceptuels, évolution historique et constructions d'une nouvelle perspective actionnelle* (Thèse de doctorat, Université Jean Monnet, Saint-Etienne).
- Puren, C. (1988). *Histoires des méthodologies de l'enseignement des langues*. Paris: Clé International.
- Puren, C., Bertocchini, P. et Costanzo, E. (1998). *Se former en didactique des langues*. Paris: Ellipses.
- Puren, C. (2002b). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactiques des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Consulté: le 14 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Puren, C. (2004a). *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Consulté: le 4 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Puren, C. (2006h). La perspective actionnelle: Vers une nouvelle cohérence didactique. *Le Français dans le Monde*, 348, 42-44. Consulté: le 13 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Puren, C. (2009b). *Conclusion – synthèse: variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues – cultures étrangères*. Consulté: le 14 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Puren, C. (2009g). *La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue*. Analyse des mini-projets terminaux des unités didactiques de Rond-point 1 (Diffusion, 2004). Consulté: le 14 Novembre 2014, www.christianpuren.com
- Robert, J.-P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Editions ORHRYS.
- Robert, P. (1990). *Petit Robert 1: Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue Française*. Paris: Dictionnaires Le Roben.
- Roulet, E. (1972). *Théories grammaticales descriptions et enseignement des langues*. Paris: Labor, Nathan.
- Sarıçoban, A. et Tavil, Z.-M. (2012). *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tagliante, C. (1999). *La classe de langue*. Paris: CLE International.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun*. Paris: CLE International.

Tamine, J.-G. et Colin, A. (2012). *La grammaire: méthodes et notions*.

Trim, J. (2002). *Guide pour tous les utilisateurs*. Consulté: le 10 Avril 2014, http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECRutilisateurs-Avril02_fr.doC

Vigner, Gérard (2004). *La grammaire en FLE*. Paris: Hacette.

Widdowson, H. G. (1991). *Une approche communicative de l'enseignement des langues*. Paris: Didier.

