

L'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

DANS LA CLASSE DE F.L.E.

(Yüksek Lisans Tezi)

Cihan TÜRKMEN

ESKİŞEHİR

Anadolu Üniversitesi
Merkez Yürütme Kurulu

RESUME

L'objectif de cette recherche est la comparaison de deux différentes approches utilisées dans l'enseignement de la grammaire, et cela dans le but d'observer dans quelle mesure l'approche communicative s'avère plus efficace.

Les données ont été collectées au cours d'un travail expérimental réalisé auprès des étudiants du Département de Français de la Faculté d'Education de l'Université Anadolu.

L'introduction contient une brève présentation du problème et présente l'objectif de la recherche.

Le premier chapitre présente un résumé sur l'approche communicative et sur la place de la grammaire dans cette approche.

Le second chapitre se développe autour de la grammaire sémantique qui constitue un des points fondamentaux de l'approche communicative.

Dans le troisième chapitre, il s'agit d'une transposition didactique. L'application faite dans la classe et les résultats obtenus y sont présentés et discutés.

ÖZET

Bu arařtırmanın amacı, iletiřimsel yaklařımın hangi ölçülerde daha etkili olduđunu gözlemlemek için, dilbilgisi öğretiminde kullanılan iki farklı yaklařımın karşılařtırılmasıdır.

Veriler, Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransızca Bölümü öğrencileriyle gerçekleştirilen bir çalışmayla elde edilmiştir.

Giriş bölümünde sorun kısaca tanıtılmış ve arařtırmanın amacı sunulmuştur.

Birinci bölümde, iletiřimsel yaklařım ve dilbilgisinin bu yaklařımdaki yeri özetlenmiştir.

İkinci bölüm, iletiřimsel yaklařımın temel noktalarından birini oluřturan anlamsal dilbilgisi çerçevesinde gelişmektedir.

Üçüncü bölümde kuramsal dayanaklarımızın bir öğretim ortamında sınanması söz konusudur. Sınıfta yapılan çalışma ve elde edilen sonuçlar sunulmuş ve tartışılmıştır.

ABSTRACT

The objective of this study is to compare two different grammar teaching methods so as to observe to what extent the communicative approach is more effective.

The data was obtained from a study conducted in Anadolu University, Education Faculty, French Language Teaching Department, and with the students of this department.

In the introduction part, the problem was briefly defined, and the purpose of the study was presented.

In the first chapter, the communicative approach as well as the role of grammar within this approach were summarized.

The second chapter focused on the semantic grammar which is one of the main components of communicative approach.

In the third chapter a didactive transfer was considered In this part; the study which was conducted in the classroom, and the results were presented and discussed.

TABLE DE MATIERES

	Page
<u>RESUMES</u>	iii
<u>REMERCIEMENTS</u>	vi
<u>TABLEAUX</u>	xi

INTRODUCTION

<u>1. La Description du Problème</u>	1
1.1. La Définition de la Grammaire.....	1
1.2. Pourquoi la Grammaire?.....	4
1.3. La Grammaire d'Hier à Aujourd'hui.....	5
1.4. Les Problèmes Posés par la Pratique d'une Langue Etrangère.....	8
1.5. L'Objectif du Travail.....	10
1.6. Les Limites du Travail et le Domaine d'Application.....	12

CHAPITRE I

APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES EXERCICES DE GRAMMAIRE

<u>1.1. Une Autre Façon de Concevoir l'Enseignement/ Apprentissage des Langues: Approche Communicative</u>	13
--	----

1.1.1. La Compétence de Communication.....	17
1.1.2. Un Enseignement Centré Sur l'Apprenant.....	19
1.1.3. L'Approche Communicative et la Pluralité des Modèles Linguistiques..	20
1.1.4. Psychologie Cognitive et Approche Communicative.....	22
<u>1.2. La Grammaire dans l'Approche Communicative..</u>	26
1.2.1. Grammaire Explicite ou Grammaire Implicite?.....	27
1.2.2. Les Limites de la Grammaire Explicite.....	28
<u>1.3. Les Exercices Grammaticaux.....</u>	33
1.3.1. Pour une Typologie des Exercices....	35
1.3.2. Les Exercices à Trous.....	38
1.3.3. Les Exercices Structuraux.....	41
1.3.4. Les Exercices de Reformulation.....	44

CHAPITRE II

LA GRAMMAIRE SEMANTIQUE

<u>2.1. Pour une Grammaire Notionnelle.....</u>	48
<u>2.2. La Grammaire Sémantique et l'Approche Communicative.....</u>	55
2.2.1. Apprendre la Grammaire C'Est Se Construire des Représentations.....	56
2.2.2. La Présentation des Contenus ou la Progression Fonctionnelle.....	57
2.2.3. Des Paradigmes Communicatifs Plutôt Que Linguistiques.....	58

CHAPITRE III

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

<u>3.1. Pour Mesurer l'Efficacité de l'Approche</u> <u>Communicative par rapport à l'Approche</u> <u>Traditionnelle.....</u>	61
3.1.1. Point de Grammaire à Traiter.....	61
3.1.2. Méthodes Appliquées dans la Recherche.....	64
<u>3.2. Expérience.....</u>	65
3.2.1. Le Pré-Test.....	65
3.2.2. Application.....	66
3.2.3. Le Post-Test.....	67
<u>3.3. Analyse des Résultats.....</u>	68
3.3.1. Résultats Obtenus.....	68
3.3.2. Classification des Erreurs.....	72
3.3.3. Evaluation.....	74
3.3.4. Suggestions.....	75
<u>CONCLUSION.....</u>	76
<u>ANNEXES A: Exercices Communicatifs Utilisés dans</u> <u>le Groupe Expérimental.....</u>	81
<u>B: Exercices Traditionnels Utilisés dans</u> <u>le Groupe de Contrôle.....</u>	95
<u>C: Pré-test et Post-test.....</u>	108
<u>D: Groupes Similaires d'Après les</u> <u>Moyennes Obtenues au Premier</u> <u>Semestre.....</u>	113

<u>E: Distribution des Résultats.....</u>	114
<u>F: Formule Utilisée pour l'Interprétation Statistique.....</u>	115
<u>BIBLIOGRAPHIE.....</u>	116

TABLEAUX

	Page
Tableau 1: Résultats du Pré-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle.....	68
Tableau 2: Résultat du T-test entre le Pré-test et le Post-test du Groupe de Contrôle.....	69
Tableau 3: Résultat du T-test entre le Pré-test et Post-test du Groupe Expérimental.....	70
Tableau 4: Résultat du Post-test du Groupe Expérimental et du Groupe de Contrôle.....	71

INTRODUCTION

1. La Description du Problème

1.1. La Définition de la Grammaire

En français, le mot grammaire est ambigu. Selon Besse et Porquier(1984:10), la grammaire renvoie à l'étude, à la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue.

Dans certaines définitions, la grammaire désigne un principe d'organisation interne propre à une langue donnée et dans d'autres, elle évoque un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues.

Galisson et Coste proposent (1976: article grammaire) de retenir six acceptions différentes de l'emploi du mot grammaire dont cinq d'entre elles sont relatives à des entreprises d'ordre métalinguistique:

"1. Description du fonctionnement général d'une langue naturelle, généralement maternelle.

2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.

3. Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution d'une langue naturelle.

4. Ensemble de prescriptions normatives.

5. Système formel construit par le linguistique.

5. Le système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue."

Une fois passées de vue ces différentes définitions de la grammaire, il nous paraît important dès maintenant de rappeler les deux objectifs communément attribués à un enseignement de la grammaire; **connaître la règle et savoir l'appliquer.**

Puisque dans le cas de la langue maternelle l'acquisition commence à partir de la naissance, nous appliquons les règles inconsciemment en nous servant de notre intuition linguistique. Avant l'arrivée en milieu scolaire où il apprend les règles propres à sa langue maternelle, l'enfant a déjà une compétence dans cette langue.

Il est évident qu'il ne s'agit pas du même processus lorsqu'il y a apprentissage d'une langue étrangère. D'abord la différence apparaît dans le processus d'acquisition. Nous n'apprenons pas à communiquer de la même façon dans notre langue maternelle et dans une langue étrangère.

Selon Besse et Porquier(1984: 12) dans le cadre de la problématique admise ici, deux question se posent. Est-ce que la grammaire (ou la structure enseignée par l'exercice structural) relève d'une description grammaticale de la langue-cible, ou bien relève-t-elle directement de la grammaire intériorisée de cette langue? Est-ce qu'une technique pédagogique comme l'exercice structural met en jeu le processus d'apprentissage ou le processus d'acquisition?

En répondant à ces questions nous dirons que dans une classe de langue étrangère, la grammaire se porte sur la description grammaticale de la langue-cible et l'exercice structural met en jeu surtout le processus d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue étrangère commence à partir d'un certain âge et souvent dans un milieu scolaire. On peut dire que tout au début de l'apprentissage, l'apprenant a besoin d'une série de règles et d'explications 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 aussi savoir les appliquer correctement dans des situations convenables. Par conséquent, la grammaire, qui est forcément métalinguistique, ne peut que compléter l'apprentissage efficace d'une langue.

Toujours est-il que la grammaire joue un rôle important pour l'acquisition d'une bonne orthographe et d'une expression correcte et que pour une bonne maîtrise d'une langue étrangère la grammaire est indispensable et même nécessaire (Besse, Porquier, 1984: 11).

1.2. Pourquoi la Grammaire?

A la limite, il est toujours possible de communiquer avec un étranger sans avoir recours aux ressources verbales. Regards, gestes, comportements, environnements spatio-temporels, mimes, dessins fournissent suffisamment d'indices pour que puisse s'établir une certaine compréhension mutuelle. Mais en fait, nous sommes habitués à associer souvent le non verbal au verbal. Parce que les interactions non verbales ont une portée instrumentale étroite et elles exigent la co-présence des interlocuteurs.

Il est aussi possible de communiquer avec les étrangers utilisant une grammaire réduite (par exemple: les touristes qui demandent leur chemin, les adolescents qui aiment communiquer au moyen d'onomatopées). Bien que ces manières de communiquer soient économiques et efficaces, elles sont déconseillées et dévalorisées dans presque toutes les cultures. Parce qu'elles constituent un mode de communication trop primitif.

Ce qui est déconseillé dans les conversations courantes de la vie l'est encore dès qu'il s'agit du contexte scolaire :

"L'enseignement/apprentissage des langues s'est toujours donné pour objectif non pas seulement d'enseigner/apprendre à communiquer avec des étrangers mais aussi et surtout d'enseigner/apprendre à parler comme il le faut."(Besse, Porquier, 1984:72).

Parler correctement une langue exige d'abord la connaissance et le respect des conventions morpho-syntaxiques qui lui sont propres, pour la raison que toute phrase, conforme à ses usages, contient nécessairement des mots grammaticaux. Par exemple, une phrase comme: "c'est un beau livre, il me plaît beaucoup." implique une suite de choix entre "un" et "une", "beau" et "belle", "il" et "elle".

Nous pouvons communiquer sans respecter ces règles, mais dans ce cas, nous ne pouvons pas parler d'une façon grammaticalement acceptable. La grammaticalité formant une des couches essentielles de l'acceptabilité, nous ne pouvons pas, en tant qu'enseignant, nous passer des contraintes grammaticales.

1.3. La Grammaire d'Hier à Aujourd'hui

Nous venons de dire que dans une classe de langue étrangère, il est indispensable et nécessaire de faire de la grammaire.

Ajoutons encore que, comme l'objectif fondamental de l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère est de faire acquérir aux apprenants la compétence de communication, on ne peut pas se contenter d'enseigner "à propos de la langue." L'essentiel sera d'enseigner les usages propres à cette langue, et de rendre les apprenants capables d'utiliser leur savoir convenablement à un usage à une destination.

Les apprenants doivent s'appropriier tout ce qu'ils ont appris au cours de l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère pour qu'ils puissent les employer dans d'autres situations et selon leur intention de communication.

Bien que la grammaire démontre le fonctionnement interne d'une langue, elle est souvent appréciée difficile par les apprenants. C'est parce qu'ils ne savent pas relier la grammaire et la pratique d'une langue. Autrement dit, ils ne sont pas conscients de l'importance de la grammaire pour une bonne maîtrise d'une langue. De plus, de nombreux enseignants aussi trouvent que l'enseignement de la grammaire est ennuyeux et prétendent qu'il est abstrait, difficile et que les résultats ne sont pas satisfaisants. Bien sûr qu'en face des enseignants d'une opinion pareille, les apprenants non plus ne seront jamais motivés. L'enseignant doit être capable d'expérimenter tous les moyens pour focaliser

l'attention des apprenants sur le sujet grammatical qu'ils étudient.

De nos jours, les travaux faites sur l'enseignement de la grammaire ont pour objectif de vaincre cette insatisfaction vis-à-vis de la grammaire et de la rendre plus agréable. Pour ce faire, les spécialistes de la méthodologie de l'enseignement mettent à notre disposition plusieurs outils qui mettent l'accent sur :

- les activités de paroles, c'est-à-dire ce qui est exprimé oralement ou par écrit;
- des éléments considérés comme non linguistiques qui s'ajoutent à l'expression;
- la mise en place des constructions usuelles du français.

Dans les méthodes traditionnelles la grammaire était conçue comme un objectif. Les enseignants prenaient la grammaire comme un chapitre différent des autres activités de langage (lire, écrire) et prétendaient qu'elle devait être enseignée indépendamment.

Aujourd'hui pour un apprenant, qui a déjà une compétence dans sa langue maternelle, la connaissance des structures fondamentales constitue un savoir nécessaire mais insuffisant.

Auparavant, la grammaire était conçue comme une condition nécessaire et suffisante pour la maîtrise d'une langue. L'important c'était de savoir

l'usage(1), mais de nos jours ce qui importe ce n'est pas seulement l'usage mais l'emploi(1). Parce que savoir des phrases grammaticalement correctes ne peut jamais être suffisant. Il faut aussi savoir les utiliser dans des situations, des contextes convenables et savoir les combiner pour créer des unités plus vastes.

1.4. Les Problèmes Posés par la Pratique d'une Langue Etrangère

Il existe plusieurs discussions sur le processus d'acquisition et d'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. Pendant des années la grammaire a été abandonnée à ses propres possibilités et l'enseignement de la grammaire a été toujours discuté.

Quelles que soient les discussions, les apprenants ont certainement besoin des explications dans un cours de grammaire. Pour pratiquer une nouvelle langue, ils n'ont pas besoin d'une grammaire bien détaillée. Il leur suffira de pouvoir remarquer et démontrer les régularités de la langue. L'enseignement/apprentissage

(1) Nous empruntons ces termes à Widdovson: "L'usage renvoie à la citation de mots et de phrases manifestant le système de la langue, l'emploi à la façon dont le système est actualisé à des fins normales de communication." (une approche communicative de l'enseignement des langues, 1981: 29).

d'une langue étrangère dans ces derniers 15 ans nécessite l'acquisition de la compétence de communication mais pas uniquement l'échange des idées n'importe comment. L'essentiel c'est de rendre les apprenants capables de communiquer dans une situation et un contexte précis.

Cette part de l'apprentissage d'une langue étrangère pose toujours des problèmes pour les apprenants. Ils disent qu'ils savent les règles par coeur, qu'ils arrivent à faire les exercices facilement mais qu'ils ont des problèmes quand il s'agit d'une communication.

Nous pensons que ce problème vient de l'enseignement de la grammaire. Il nous paraît possible de dépasser cet handicap avec une grammaire plus créatrice.

Peut-être qu'il est possible d'arriver à cet objectif avec l'approche communicative. Dans cette approche, la plus grande importance est donnée à la situation et à la mise en action du message. Les manipulations et l'acceptabilité grammaticale sont secondairement considérables.

Les règles de la langue se pratiquent avec les jeux de rôle, les chansons, les poèmes et les textes (de préférence authentiques). Ainsi les élèves seraient plus motivés, apprendraient mieux et finalement ils seraient capables de faire des phrases grammaticalement correctes.

L'objectif essentiel est l'enseignement/apprentissage de la composition de textes. Le but de l'enseignant est bien en effet de permettre à ses apprenants de parler et d'écrire normalement, c'est-à-dire de produire des énoncés de taille généralement supérieure à la phrase. Il est indiscutable qu'un texte correct n'est pas uniquement un assemblage de phrases correctes. Aux règles de composition des phrases, il faut donc ajouter, des règles de composition des textes.

L'utilisation des textes facilite l'apprentissage. Puisque, les règles sont enseignées dans des situations convenables, les apprenants apprennent la règle et son emploi en même temps.

Finalement, nous pouvons dire que l'approche communicative vise à la créativité des apprenants: Une fois que les règles sont enseignées dans des situations convenables, on exige que les apprenants soient capables de les employer dans d'autres situations et d'autres contextes.

1.5. L'objectif du travail

L'objectif de notre travail est de mettre en clair les problèmes posés par l'enseignement de la grammaire et surtout de mettre en évidence l'efficacité de l'approche communicative par rapport aux méthodes traditionnelles.

Pour comparer ces deux différentes approches nous avons informé deux différents groupes d'étudiants. Le premier groupe est informé par des exercices de grammaire communicatifs et le deuxième par des exercices traditionnels.

Puisque nous sommes dans une époque de communication, il nous paraît qu'il faut renoncer à l'enseignement/apprentissage traditionnel et qu'il faut lui subordonner un enseignement/apprentissage plus créatif, plus motivant et qui se rend compte de la communication.

Dans ce travail, notre hypothèse est que l'utilisation des exercices communicatifs pour l'enseignement de la grammaire, rendant les apprenants plus actifs et plus créatifs, permettra d'obtenir de meilleurs résultats. Avec ce travail nous tentons de tester l'efficacité de l'enseignement d'un point de grammaire, à l'occurrence du **discours rapporté**, avec l'approche communicative.

Pour arriver à ce but nous avons discuté sur les points suivants:

1. Les types d'exercices traditionnels.
2. Les types d'exercices communicatifs.
3. S'il y a une différence importante entre les deux groupes avant l'application dans la classe.
4. S'il y a eu une différence dans les groupes après l'application des deux approches.

5. S'il ya a eu une différence considérable entre les deux groupes, après l'application.
6. Si les étudiants des deux groupes font les mêmes erreurs.

1.6. Les Limites du Travail et le Domaine d'Application

Ce travail est appliqué dans la Faculté d'Education de l'Université d'Anadolu. Nous avons formé deux groupes à partir des étudiants de la classe préparatoire et de la première classe, prenant en compte les moyens de leurs notes du premier semestre. Chaque groupe se compose de treize personnes.

Le but de tous les étudiants est de devenir professeurs de français au bout de cinq ans. Tous sont à l'âge de 17-22 et leur langue maternelle est le Turc. Ils apprennent le Français comme langue étrangère. Ce travail est limité à l'enseignement des formes du discours rapporté dans une classe de langue étrangère.

En pensant que les méthodes et les techniques sont les éléments fondamentaux et inséparables de l'enseignement/apprentissage nous avons essayé d'utiliser différents types d'exercices et de techniques. Ce travail est en même temps limité à la comparaison des deux approches utilisées dans l'enseignement d'une langue étrangère.

CHAPITRE I

APPROCHE COMMUNICATIVE ET LES EXERCICES DE GRAMMAIRE

1.1. Une Autre Façon de Concevoir l'Enseignement/ Apprentissage des Langues: Approche Communicative

L'approche communicative est apparue dans les années soixante-dix "comme une réaction contre un enseignement auquel on reprochait de dispenser plus de connaissances à propos de la langue que d'aptitudes communicatives."(Candelier, 1986: 56)

Avec l'apparition de cette approche la grammaire est devenue importante dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.

"Le refus de la grammaire était un des principes de base des premières méthodes audio-visuelles pour adultes. Et l'introduction de ces méthodes à l'école a joué un rôle déterminant dans le développement du rejet ou de la méfiance vis-à-vis de la grammaire" (Ibid., p.60).

Les explications grammaticales sont réhabilitées avec l'approche communicative parce que "nous considérons que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'alternance des pratiques ~~cog~~ cognitives et communicatives aide l'élève à auto-structurer conceptuellement ce qu'il a pratiqué."(Gülmez, 1989: 92). La démarche est celle de la **grammaire inductive explicitée**.

L'objectif est de rendre l'élève plus actif dans la classe. A l'objectif communicationnel et l'objectif culturel est ajouté l'objectif intellectuel. L'élève découvre les régularités en réfléchissant. Nous lui proposons une série d'activités concernant le sujet à enseigner et lui demandons de trouver la règle lui même en réfléchissant à partir de toutes ces activités.

Il est difficile d'imaginer un enseignant qui se contenterait de présenter les régularités à partir des énoncés devant des élèves-réceptables muets. "Tout enseignant ayant une conscience élémentaire des nécessités de la pédagogie fait participer ses élèves. D'une certaine façon, la grammaire inductive où l'enseignant énonce seul l'information est un cas de figure aussi strictement théorique que la grammaire déductive pure."(Candelier, 1986: 65).

En incitant l'élève à exprimer ce qu'il comprend du système de la L2(1), nous l'amenons "à tester le

(1) Dans ce qui suit, nous utiliserons les abréviations L1(pour désigner la langue maternelle des étudiants) et L2(pour la langue étrangère).

savoir métalinguistique qu'il élabore spontanément au contact de la L2; à en changer, adapter ou même détruire les représentations métalinguistiques qu'il s'en fait, afin qu'elles deviennent plus adéquates à leur objet."(Besse, Porquier, 1984: 110).

Toute démarche pédagogique sérieuse doit tenir compte des acquis antérieurs des apprenants. Une démarche qui suscite une véritable réflexion des apprenants ne peut pas ignorer leurs acquis. Et en demandant à l'élève d'exprimer explicitement ce qu'il connaît d'une règle de la L2 nous lui ouvrons deux voies:

"a. la constatation de l'adéquation ou de la non-adéquation des représentations spontanées à la réalité de la L2;

b. (en cas d'inadéquation des représentations antérieures) les hypothèses nouvelles que l'élève peut formuler lorsque ces hypothèses permettent de rendre compte des faits."(Candelier, 1986: 66).

Alors, dans cette démarche l'enseignant travaille à partir des représentations métalinguistiques dont l'élève dispose et le fait accéder à des savoirs métalinguistiques nouveaux.

D'après Candelier(ïdem.) nous pouvons rendre les élèves conscients de deux choses:

"1. Comme dans tous les autres domaine de la connaissance, une règle de la grammaire n'est jamais qu'une hypothèse parmi d'autres, choisie à la fois parce qu'elle rend bien compte

des faits et parce qu'elle est facilement accessible.

2. Comme il est impossible de savoir d'un seul coup parler et comprendre toute la langue, il est impossible d'accéder d'un seul coup à la compréhension totale de ses règles. Les explications du fonctionnement auxquelles on accède en classe sont toujours provisoires, évolutives, susceptibles de modifications."

Pour que des savoirs métalinguistiques nouveaux apparaissent, il faut attendre qu'un certain degré d'intériorisation ait eu lieu et le renforcer alors par l'apport de la réflexion (Besse et Porquier, 1984: 113). Soulignons que nous parlons bien de l'intériorisation que seule l'explication ne saurait garantir.

Inciter l'élève à réfléchir sur la langue pose encore d'autres problèmes. Comme Candelier (1986: 71) nous fait remarquer, "faire véritablement réfléchir sur la langue, cela demande du temps et il y a déjà tellement peu d'heures certes, mais il n'est certainement pas utile de réfléchir sur tous les détails. Et puis ne perd-on pas souvent du temps à répéter sans cesse les mêmes explications qui ne sont pas comprises, faute d'avoir été élaborées par les élèves? Les enseignants sont-ils préparés par leur formation, à un travail de ce type? Ont-ils eux-mêmes appris à réfléchir sur les langues? Les manuels restent toujours insuffisants. Il faut savoir comprendre la démarche de l'élève, donner

juste ce qu'il faut de guidage. Et tout cela aussi s'apprend. Mais le problème n'est pas uniquement un problème de formation. C'est aussi un problème de recherche."

1.1.1. La Compétence de Communication

La compétence de communication constitue l'objectif général de l'approche communicative. Il s'agit de posséder une langue comme instrument de communication. Les trois conditions essentielles telles qu'elles sont formulées par Roulet (1976: 43) Sont:

"Savoir utiliser les énoncés appropriés à certaines situations de communication;

Savoir les combiner dans des unités plus vastes, comme le texte ou la conversation;

Savoir maîtriser non seulement la fonction référentielle du langage mais aussi les fonctions expressive, phatique, conative, voire poétique;

Etre capable au moins de comprendre et si possible d'utiliser les différentes variétés de langue, les principaux sous-codes qui font partie du répertoire verbal d'une communauté linguistique, en fonction des situations rencontrées."

Roulet met ainsi en évidence tout ce "qu'implique la maîtrise d'une langue comme moyen de communication" et nous aide à mieux comprendre "les insuffisances des descriptions linguistiques qui décrivent seulement

le système et non l'emploi de la langue, qui traitent seulement de la structure de la phrase, qui étudient systématiquement seulement la fonction référentielle et qui analysent seulement une variété de langue, considérée comme homogène, représentative."

La compétence de communication est devenue une notion fondamentale de la nouvelle méthodologie mais certains didacticiens réduisent cette notion à une "capacité à gérer efficacement des échanges oraux en situation de face à face" et certains séparent la compétence de communication et la compétence linguistique, considérée comme secondaire.

Or, les réflexions entreprises sur l'acquisition de la langue maternelle montrent que "ces deux compétences sont étroitement solidaires et qu'il faut plutôt voir dans la compétence linguistique une composante indispensable de la compétence de communication. Celle-ci s'acquiert en même temps que celle-là; l'opropriation des règles d'emploi se fait simultanément à celle du système linguistique."(Gülmez, 1989: 95).

D'après Moirand(1982) il est possible de distinguer dans une compétence de communication:

"- Une composante discursive, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation de différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés;

- Une composante référentielle, c'est-à-dire la connaissance des domaines d'expérience et des objets du monde et de leurs relations;

- Une composante socio-culturelle, c'est-à-dire la connaissance et l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les institutions; la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux."

Lors de l'actualisation d'une compétence de communication ces composantes interviennent toutes à des degrés divers. Dès qu'il y a manque pour l'une de ces composantes, l'apprenant a recours à ses stratégies individuelles de communication. Alors, quand on enseigne à communiquer il faut aussi prendre en compte ces stratégies.

1.1.2. Un Enseignement Centré sur l'Apprenant

Les recherches en sciences du langage nous montrent que les activités langagières sont bien riches et complexes, comme le sont les stratégies d'apprentissage qu'implique l'acquisition de la compétence de communication. Pour pouvoir définir les objectifs, les contenus et les stratégies de l'enseignement, il faut partir des caractéristiques des apprenants. "C'est là d'ailleurs la différence essentielle avec les méthodes précédentes. Autrement dit, l'essentiel réside dans la conversion d'une pédagogie de l'enseignement à une pédagogie de

l'apprentissage dont on ne saurait découvrir les modalités avant d'avoir répondu à la question "à qui enseigner?" (Gülmez, 1989: 99).

Pendant longtemps, dans la classe c'était le maître et le matériels didactique qui étaient au centre. Tout se passait autour du maître et de la méthode en tant qu'outil pédagogique. Avec l'approche communicative l'apprenant est réinstallé au centre des préoccupations. "On considère que la méthodologie mise en oeuvre est d'autant meilleure qu'elle tient plus précisément compte de ce qu'il a besoin d'apprendre, de ce qu'il a envie d'apprendre et de la manière dont il peut le mieux l'apprendre." (Gülmez, 1989: 100).

Pour réussir à répondre aux attentes de son public, l'enseignant doit accorder une autonomie aux apprenants. Il doit les laisser parler et les encourager. Dans les situations favorables, l'enseignant doit permettre "l'auto-structuration" et "l'auto-correction". Dans ce cas, l'enseignant joue le rôle de **référence** et **d'évaluateur**. Il ne doit donc jamais "imposer ni son savoir, ni son pouvoir mais il doit savoir écouter et observer."

1.1.3. L'Approche Communicative et la Pluralité des Modèles Linguistiques

Comme Beacco (1987: 66) l'indique, la méthodologie communicative n'exclut pas la maîtrise des formes.

On peut même dire qu'elle conseille un "éclectisme grammatical":

"L'acquisition d'une compétence "pratique" et celle d'une compétence "formelle" ne sont pas en soi contradictoires puisque savoir communiquer en langue étrangère suppose que les productions verbales soient à la fois appropriées par rapport aux intentions et à la situation de communication et correctes au regard du système de la langue-cible ou de sa variété standardisée réputée la plus légitime".

Nous devons dans certains cours de langue, nous référer, quand il le faut, à la grammaire scolaire (les paradigmes), à la linguistique fonctionnelle (les listes de formes ou de formules censées actualiser un acte de parole donné) aux descriptions (l'étude structurale d'une phrase élémentaire) à la linguistique de l'énonciation (la mise en évidence des traces de l'énonciateur dans l'énoncé)(idem).

Quant à l'opération intellectuelle qu'il faut favoriser, elle se trouve à l'oeuvre dans des activités d'apprentissage langagier comme: reconstituer ou déduire des dialogues complets à partir des répliques données, établir une relation de formes ou de sens entre plusieurs énoncés en appliquant une règle, une transformation, un modèle morphosyntaxique.

On peut donc conclure que la méthodologie communicative vise à une diversification des pratiques

d'enseignement et ce faisant met toujours en avant les activités d'apprentissage qui poussent l'élève à réfléchir.

1.1.4. Psychologie Cognitive et Approche Communicative

Les pensées de Gaonac'h(1982: 161-162) sur la psychologie cognitive et l'approche communicative sont, en résumé, ainsi:

Le processus cognitif est adjoint à l'approche communicative pour tenir compte du fait que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend.

Le psychologue cherche à construire un "modèle du locuteur", c'est-à-dire à décrire le fonctionnement du sujet humain dans ses divers actes de parole. Cela implique de prendre en compte le sens des énoncés, les intentions énonciatives du locuteur, les liens entre le langage et les autres fonctions cognitives. Nous prenons en compte la situation dans laquelle se déroulent les actes de parole et d'une manière générale les déterminants extralinguistiques de ces actes.

Pour le psychologue, tout acte de parole est "fonctionnel" en ce sens qu'il remplit une fonction (entre autres celle de communication); pour le didacticien, le caractère "fonctionnel" d'un enseignement

se réfère en général à sa spécialisation ou à son utilité par rapport à des besoins ou objectifs précis.

En effet, un aspect central de la psychologie cognitive est de considérer qu'il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage mais que les acquisitions constituent une des conséquences de l'activité mentale. Celle-ci a un produit (perception d'objets, compréhension ou production d'énoncés verbaux etc); ce qui est stocké par le sujet, ce n'est pas ce produit, mais c'est l'activité mentale qui en est la cause: traitement perceptif, opérations psycholinguistiques, etc.

Une caractéristique essentielle de l'activité mentale est d'être structurante. Le sujet possède un système cognitif ayant son propre organisation. L'activité cognitive correspond à des processus dont le but est de traiter le matériel présenté selon des schémas extraits du système cognitif et susceptibles de s'appliquer à ce matériel.

Il nous paraît nécessaire de faire encore une citation de Gaonac'h (ibid: 163).

"Une conception cognitive de la compréhension peut avoir pour base les éléments suivants;

1. Une série d'hypothèses élaborées par le sujet qui sont issues de son système cognitif et acquises au cours d'expérience de communication antérieures et qui constituent le produit de l'activité de compréhension et concernent la structure syntaxique et sémantique du matériel appréhendé.

2. Des processus de sélection (recueil d'indices relatifs à la structure syntaxique et sémantique du matériel et mise en oeuvre de schémas cognitifs adaptés), d'inférence (élaboration d'hypothèses fondées sur ces schémas) et de vérification (ajustement continu des indices et des hypothèses)."

Nous ne pouvons concevoir un tel système que si l'on suppose qu'il fonctionne en même temps aux niveaux lexical, morphologique, syntaxique, sémantique, pragmatique mais aussi audio-phonologique (compréhension orale) ou visuo-moteur (compréhension écrite).

Il est évident que, dans la situation scolaire d'apprentissage d'une langue étrangère tout se passe comme si le contrôle et la gestion du discours était assuré par des processus extérieurs au locuteur (le professeur, la méthode). Le locuteur n'assume pas lui-même la sélection du schéma de discours approprié. Sans doute, l'approche communicative exige une modification radicale du rôle de l'enseignant, qui ne peut plus être le simple gestionnaire des moments de la classe. Il nous semble que le problème essentiel de l'enseignement est alors de savoir en permanence repérer à quel niveau cognitif se situe l'activité de langage de chaque élève.

Comme l'indique Gaonac'h (ibid., 173), l'approche communicative ne peut pas se réduire à un souci d'authenticité (utilisation de documents authentiques, référence à des situations vécues). La seule authenticité

indispensable du point de vue fonctionnel est l'existence d'échanges communicatifs à l'intérieur de la classe. Ces échanges peuvent être enrichis par des références externes mais le problème central n'est pas de simuler des situations de communication. La communication maître-élève est une forme de communication avec ses règles sociolinguistiques spécifiques et variables. Une fois installée cette communication peut être le lieu où s'insère un autre type de communication(simulée). Le centre de l'activité pédagogique n'est ni le matériau linguistique, ni l'apprenant mais la relation sur laquelle se base avec toute sa spécificité une situation de communication.

Les attentes de l'élève relatives à l'état de connaissance et de performance susceptible de résulter de ses activités d'apprentissage peuvent moduler la façon dont se déroule un apprentissage. La situation scolaire peut être un handicap pour une approche communicative, si l'attitude de l'élève dans la classe revient à produire des phrases suffisamment normales pour qu'elles fassent plaisir à l'enseignant, alors les interactions dans la classe sont pour le moins biaisées. De telles attitudes sont souvent mises en place dès les premiers moments de l'apprentissage et ont des répercussions par la suite sur l'ensemble des stratégies de communication qui pourront être mises en oeuvre par l'élève, par exemple sur la possibilité de développer un fonctionnement langagier autonome.

1.2. La Grammaire dans l'Approche Communicative

"En première approximation nous considérons que les unités d'une langue sont divisibles en deux listes. La première est une liste fermée et finie composée d'unités grammaticales de la langue. La seconde liste est constituée d'unités lexicales."(Desclés, 1989: 50).

Tout locuteur doit être capable d'identifier tous les éléments de la première liste, de les composer avec les autres unités dans l'organisation discursive et de connaître les significations de ces éléments. Dans la seconde liste, il ne s'agit pas d'une liste close. Le locuteur est obligé de connaître une sous-liste selon sa culture, sa situation sociale et son aptitude à manier différents domaines scientifiques, technologiques et professionnels.

Encore selon Desclés (idem.), les unités grammaticales ou grammèmes, sont des signifiants qui manifestent des significations plus ou moins abstraites; elles constituent le "coeur de la langue", nécessaire au bon maniement de la langue. Alors qu'il est possible d'ignorer la signification d'un mot, il n'est pas possible qu'un locuteur compétent se permette d'ignorer les significations qui sont attachées à un grammème et les opérations d'insertion des grammèmes dans la chaîne discursive.

L'acquisition d'une compétence linguistique d'une langue consiste beaucoup plus à posséder les mécanismes grammaticaux dans leur ensemble qu'à apprendre des listes d'items lexicaux nouveaux. Nous ne pouvons pas nous approprier les unités grammaticales en constituant des listes d'éléments grammaticaux formels qui auraient pour seule fonction d'organiser les unités du langage dans des unités plus vastes.

1.2.1. Grammaire Explicite ou Grammaire Implicite?

Pour le Dictionnaire de Didactique des Langues, la grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves. Autrement dit, il s'agit de l'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale de la langue-cible en s'appuyant sur le modèle métalinguistique qui la construit. "D'où deux caractéristiques: apport d'information métalinguistique par le professeur et prise de conscience par les étudiants de cette information. La démarche peut être déductive (de la règle aux exemples qui l'illustrent), ou inductive (des exemples à la règle qui a présidé à leur sélection)(Besse, Porquier, 1984: 79).

Encore pour le Dictionnaire de Didactique des Langues, la grammaire implicite vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical (variations

morpho-syntaxiques par exemple), mais ne recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes. L'exercice structural est considéré comme l'exercice type de cette démarche.

Selon Besse et Porquier(1984: 81) l'exercice structural doit renforcer systématiquement les mécanismes fondamentaux ou patterns de la langue par surapprentissage, afin qu'une fois appris ils puissent permettre à l'étudiant d'amorcer une généralisation, sans avoir consciemment recours à une règle. Autrement dit, il s'agit d'un processus clairement implicite, subconscient et orienté vers le sens structurel des phrases.

Pour que les étudiants puissent automatiser les structures, il faut qu'ils adoptent le point de vue métalinguistique des concepteurs, car c'est ce point de vue qui crée la structure.

Il est évident que l'exercice est conçu en fonction du modèle métalinguistique et qu'il ne maintient sa structure que si l'étudiant qui le pratique admet, consciemment ou non, ce modèle.

Rappelons ici qu'une description grammaticale de la langue-cible est toujours mise en jeu, à travers l'évaluation, la progression et divers exercices inductifs même implicites.

Rappelons encore que l'apprenant acquiert plus aisément et durablement un micro-système de la langue-cible s'il a compris comment fonctionne le micro-système équivalent dans sa langue de départ et s'il peut réutiliser dans l'apprentissage de la langue-cible les outils métalinguistiques qu'il a acquis avec sa langue de départ. Les étudiants ne peuvent appréhender une description grammaticale que si elle se rapporte à une grammaire intériorisée qui leur est déjà plus ou moins familière.

1.2.2. Les Limites de la Grammaire Explicite

Nous préférons de commencer par citer ici Galisson et Coste(1976: 206):

"(...) il n'existe pas à notre connaissance, de réponse claire et définitive à la question fondamentale qui est de déterminer la place et le rôle d'un enseignement explicite dans l'apprentissage d'une langue étrangère."

Alors, nous essaierons seulement de déterminer dans quelles conditions pédagogiques la prise de conscience par les apprenants d'une description grammaticale de la langue-cible peut être effectuée. "Le tout est alors de savoir pourquoi, quand et comment on recourt à l'explication."(ibid: 255).

Dés maintenant, il nous paraît important de résumer les quatre caractéristiques des descriptions

grammaticales, définis par Besse et Porquier (1984, pp: 99-101), qui sont déterminantes en didactique des langues étrangères.

La première est que les règles d'une description grammaticale tirent leur validité du modèle métalinguistique qui les construit. Et leur application efficace exige une connaissance, très précise ou intuitive, des limites du modèle. Ces règles sont formulées en termes de catégories grammaticales qui sont le plus souvent définies de manière approximative. Les approximations ne sont pas inductrices d'erreurs pour des sujets qui maîtrisent parfaitement la langue analysée. Il n'en va pas de même avec des sujets qui apprennent la langue ainsi décrite: n'ayant pas acquis l'intuition de ces contraintes, ils ont souvent tendance à surgénéraliser la règle apprise et à produire, par son application systématique, des phrases agrammaticales.

La seconde caractéristique est que, presque toutes les règles de la description mettent en jeu des éléments de la langue que l'élève n'a pas encore appris. Ainsi, il est souvent conduit à réfléchir sur le fonctionnement de données qu'il ne connaît pas encore. Alors, la description grammaticale dont a besoin l'apprenant est celle qui correspond aussi exactement que possible à l'intuition grammaticale qui est la sienne, dans sa langue de départ et dans ce qu'il a acquis de la langue étrangère.

La troisième est que l'appareillage métalinguistique de presque toutes les descriptions est induit de l'observation d'une ou de quelques langues et traditions culturelles locales. L'appareillage métalinguistique n'est donc pas neutre ni universel. Et cela pose des problèmes pédagogiques quand on s'efforce de l'appliquer aux diverses langues.

La quatrième caractéristique est que la métalangue dans laquelle la description est formulée, qu'elle soit formulée dans la langue de départ ou dans la langue-cible, pose en elle-même un problème de compréhension. Au delà du problème posé par la terminologie utilisée, se pose la question de la vulgarisation d'un discours spécialisé: le plus souvent, pour s'assurer de la compréhension des élèves, le professeur simplifie le discours des livres de grammaire. Mais cette prudence pédagogique n'est pas toujours compatible avec la rigueur scientifique.

Ce simple rappel des quatre caractéristiques des descriptions grammaticales en contexte d'enseignement/apprentissage des langues suffit à souligner le réseau de contraintes dans lequel le professeur est pris quand il veut enseigner explicitement une description de la langue-cible:

Il lui faut constamment s'assurer que les étudiants ne surgénéralisent pas l'application des règles enseignées

et que ces règles correspondent, autant que possible, à leur sentiment linguistique dans leur langue de départ et dans ce qu'ils ont acquis de la langue-cible. Il lui faut être attentif à ce que les concepts et opérations métalinguistiques qu'il introduit ne contreviennent pas trop aux données des langues sollicitées par l'apprentissage et à ce que la métalangue dont il use ne soit ni trop rébarbative, ni trop simple. Il lui faut ne jamais oublier que l'objectif de la classe de langue n'est pas d'acquérir seulement un savoir sur la langue-cible ou une méthode de raisonnement sur les langues, mais d'abord d'apprendre à parler correctement.

En dépit de ces difficultés, on observe, depuis une dizaine d'années, un retour aux pratiques de grammaire explicitée. Deux type de pratiques nous paraissent intéressantes. Le premier vise à enseigner un réel savoir métalinguistique sur la langue-cible en s'appuyant sur des modèles non traditionnels(c'est une sorte d'application des découvertes de la linguistique comtemporaine à la didactique des langues). Le second prétend moins enseigner un savoir que de tenir pédagogiquement compte de la perception métalinguistique réelle que les apprenants ont de la langue qu'ils abordent (Besse, Porquier, 1984: 102). Cette perception peut se faire par des voies différentes, en fonction des

besoins, des aptitudes et stratégies d'apprentissage des individus. Les méthodes communicatives et cognitives aptent d'ailleurs pour un enseignement qui favorise l'activité du sujet apprenant puisque c'est toujours celui-ci qui, par ses propres procédés d'élaboration de l'information, façonne son apprentissage.

Cependant, il ne faut pas oublier de noter que l'objectif des processus cognitifs n'est pas de réintroduire dans l'enseignement un recours massif à l'explicite mais de tenir compte de l'apport de l'apprenant au processus d'apprentissage. "Si les méthodologues cherchent à comprendre comment les apprenants, selon leurs capacités personnelles, appréhendent, manipulent et ordonnent les informations qu'ils reçoivent, c'est parce qu'ils estiment d'adapter leurs stratégies d'enseignement (méthodologie, procédures, exercices) aux stratégies d'apprentissage de leurs partenaires (dans la façon d'inférer, généraliser, mettre en relation, répéter mentalement, mémoriser, etc.)"(Gülmez, 1989: 95).

1.3. Les Exercices Grammaticaux

Les exercices communicatifs apportent un nouveau regard sur les exercices grammaticaux. Mais voyons d'abord ce qu'on comprend en général de la notion d'exercice.

D'après Besse et Porquier(1984: 119),

"les exercices grammaticaux semblent être nés d'une réaction aux excès des pratiques de grammaire explicitée scolastiques. Pour les tenants d'un enseignement qui s'inspire de l'acquisition naturelle des langues, les exercices doivent pouvoir remplacer les explications grammaticales. Pour les tenants d'un enseignement rationalisé explicite, ils sont le résultat d'une volonté de simplification et de pédagogisation des descriptions grammaticales."

Dans une classe de langue, l'exercice s'inscrit dans le rituel communicatif propre à la classe qui lie enseignant et enseignés. L'enseignant a charge de faire travailler les enseignés et d'évaluer le travail réalisé. L'exercice est un texte ou un discours produit par le maître et vise à proposer ou imposer aux étudiants une tâche langagière précise, cette tâche est effectuée par les étudiants et le maître porte un jugement sur la qualité de l'exécution de la tâche.

Dans l'exercice la réponse attendue a un caractère répétitif. C'est-à-dire qu'un nombre minimal de répétitions doit être prévu pour que l'apprenant acquière une certaine facilité dans l'exécution de la tâche.

Ce qui est encore remarquable dans l'exercice c'est le caractère contraint de la réponse attendue: la tâche doit être exécutée selon des règles précisées

par l'exercice. L'objectif de l'exercice n'est pas de faire acquérir une nouvelle connaissance mais de fixer les savoirs des apprenants pourqu'ils puissent être observables par le maître. Avec l'exercice, on n'est pas jugé sur ce qu'on sait ou ce qu'on est mais uniquement sur ce qu'on fait et sur la manière dont on le fait. Dans une classe de langue étrangère, un exercice est un exercice d'exploitation. Il vise à fixer ou à corriger ce qui est en cours d'apprentissage (Besse, Porquier, 1984: 120).

1.3.1. Pour une Typologie des Exercices

Il est possible de trouver différentes appellations et présentations des exercices. Ce n'est pas facile à classer en types clairement distincts les exercices utilisés en classe de langue. Leur typologie peut varier selon les critères adoptés pour les distinguer.

Besse et Porquier (ibid, 123) nous propose de tenir compte des paramètres suivants:

- "- origine des exercices;
- domaine linguistique traité;
- modèle métalinguistique impliqué;
- travail demandé aux étudiants;
- correction immédiate ou différée;
- intégration aux autres activités scolaires;
- finalités pédagogiques poursuivies."

Cette typologie oppose quatre grands types d'exercices: l'exercice de répétition, l'exercice à trous, l'exercice structurel(1) et l'exercice de reformulation.

L'exercice de répétition est lié surtout à la mémorisation et à la correction phonétique et met en jeu des données lexicales, grammaticales et parfois pragmatiques. La Pédagogie de ces exercices doit être d'abord une Pédagogie de la perception, auditive bien entendu, mais aussi grammaticale, sémantique et communicative(ibid, 125).

Bien sûr qu'on répète mieux un énoncé dont on a pu saisir la signification. L'apprenant répète mal s'il entend mal ou plutôt s'il entend selon les distinctions qu'il est habitué dans sa langue de départ.

L'exercice à trous peut relever de l'écrit comme l'oral: un silence, une intonation suspensive peuvent remplacer un blanc ou quelques petits points. Son principe est de proposer à l'étudiant un paradigme d'unités et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le trou qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu(Ídem.).

(1) H. Besse, R. Porquier (1984: 124): "Nous l'appelons ainsi pour le distinguer de l'exercice structural proprement dit, qui n'est qu'un de ses sous-types."

Il s'agit donc de relier syntagmatiquement et sémantiquement les unités linguistiques en se servant des relations conventionnelles qu'entretiennent ces unités entre elles.

Encore selon Besse et Porquier (ibid, 126), l'exercice structurel a pour principe, non la répétition à l'identique de phrases étrangères, mais la réitération d'une même structure par la pratique de phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres. L'hypothèse didactique est que cette réitération guidée de la même structure, sous des apparences langagières différentes en favorise l'acquisition par l'apprenant et celui-ci pourra produire ensuite, à partir d'elle, d'autres phrases ou discours par généralisation.

Il est évident que pour arriver à cette fin, il faut que l'apprenant perçoive les présupposés du modèle. Et pour ce faire, il a surtout besoin d'explications.

Toujours selon Besse et Porquier (idem.), l'exercice de reformulation relève d'une sorte de traduction intralinguale. Son principe est la réitération d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communiquer, acte langagier, etc...) à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocution différentes. L'exercice de reformulation est plus souvent implicite qu'explicite, parce que ce fait de parole n'a été jusqu'à maintenant, que très fragmentairement décrit par les linguistes.

1.3.2. Les Exercices à Trous

L'exercice à trous paraît très répandu en didactique des langues, même s'il ne porte pas toujours ce nom. Nous trouvons des dialogues incomplets, des dialogues à terminer, des répliques mélangées, des séries de questions-réponses à coordonner, des titres à recomposer, des textes à phrases mélangées qu'il faut rétablir, des débuts et fins de récit dont il faut compléter les péripéties, etc., autant d'activités qui portent sur les connexions et relations syntagmatiques: même s'il est vrai qu'elles ne portent plus sur des phrases isolées, comme dans l'exercice à trous traditionnel, elles n'en posent pas moins les mêmes problèmes didactiques (Besse, Porquier, 1984: 127).

Partons d'un exercice à trous traditionnel. Complétez en utilisant l'indicatif présent des verbes entre parenthèse:

1. Qu'est-ce que vous....? -Je prends ce livre (choisir)
2. Vos enfants.... à l'école? -Non, ils... moins de quatre ans. (aller, avoir)
3. Vous n'..... pas Pierre? -Non, pas aujourd'hui, il est malade. (emmener)
4. Vous beaucoup? - Nous le samedi (sortir)
5. Vous ici, s'il vous plait! -Bien, j'.....(attendre)
6. Les Aubry avec nous? -Non, ils des amis. (venir, recevoir).

7. Vous bien? -Non, je ne pas très bien.(dormir)
8. Vous un chien? -Non, nous n'.... pas les chiens.
(vouloir, aimer).
9. Vous des enfants? -Oui, nous un fils de
quatre ans. (avoir)

(Intercodes, Annie Monnerie, 1979: 27)

L'objectif est de fixer ou de vérifier si les élèves ont bien acquis l'indicatif présent.

Les bonnes réponses attendues sont: 1- choisissez, 2- vont, ont, 3- emmenez, 4- sortez, sortons, 5- attendez, attends, 6- viennent, reçoivent, 7- dormez, dors, 8- voulez, aimons, 9- avez, avons.

Comme chaque verbe à utiliser est donné entre parenthèses, les apprenants n'ont pas le choix de compléter les phrases selon leur guise. Les exemples de cet exercice présupposent ni la situation, ni le contexte. Si les apprenants ont bien acquis la conjugaison de ces verbes à l'indicatif présent, ils n'ont qu'à se rappeler de la forme qui convient au sujet. Peut-être qu'ils ne feront même pas attention à toute la phrase. Il leur suffira de préciser le sujet. Un type d'exercice pareil ne permettra jamais la créativité.

Si nous acceptons que l'apprenant est au centre dans l'enseignement d'une langue, alors il vaut mieux donner lieu à des exercices qui permettent la réflexion et la créativité. Par exemple, toujours pour fixer

ou vérifier la bonne acquisition de l'indicatif présent, nous prouvons partir d'un dialogue incomplet:

Complétez le dialogue suivant:

-?
- Non!
- Où est-ce que tu mets ta voiture?
--.....?
- On la met devant l'immeuble.

(Intercodes, Annie Mannerie, 1979: 31)

Là encore les apprenants n'ont pas beaucoup de choix à faire. Les bonnes réponses attendues sont:

- Tu as un garage?
- Je la mets..... . Et vous, où est-ce que vous la mettez?

Dans la première phrase, comme il s'agit d'une question et d'une voiture, l'apprenant doit poser la question sur la possession d'un garage mais il peut faire un choix pour la forme interrogative. Dans la deuxième il doit d'abord répondre ensuite poser une question. Pour répondre il a plusieurs choix à faire sur le lieu. Et encore il a le libre choix de la forme interrogative.

Cet exercice ne présuppose pas forcément la situation, mais le contexte est important. Comme il s'agit d'un dialogue l'apprenant réfléchira non seulement sur les phrases mais sur le contenu.

Même si cet exercice ne permet pas largement le libre choix, quand même il permettra aux apprenants de se poser la question: "qu'est-ce que je peux dire?" au lieu de "qu'est-ce que le professeur veut que je dise?"

1.3.3. Les Exercices Structurels

Ce type d'exercice n'est pas à confondre avec le fameux exercice structural qui n'en est qu'une forme particulière:

"nous classons sous cette étiquette non seulement les exercices structuraux proprement dits, mais aussi nombre d'exercices qui nous paraissent mettre en jeu les mêmes principes, tels les micro-conversations, les exercices en situation ou de réemploi, certains exercices communicatifs, certains jeux et les exercices dits parfois de réflexion grammaticale qui visent à faire induire une règle explicitée à partir de quelques exemples bien choisis." (Besse, Porquier, 1984: 131).

Le premier exemple est un exercice en situation ou de réemploi:

Deauville, le 16 avril 19..

Cher Pierre,

Dimanche 22, nous allons faire une petite fête pour Sophie: elle va avoir 21 ans ce jour-là! Nos parents vont lui offrir une moto, elle va l'avoir la semaine prochaine. Moi, je vais lui offrir des casques: tu

vas voir, toi et moi, on l'utilisera plus souvent qu'elle, cette moto.

Je sais que vous allez déménager cette semaine mais essaie de venir quand même! Et apporte des disques: On ne va pas s'ennuyer je te promets!

(Premiers Exercices de Grammaire, Sabine Duprés la Tour, Geneviève-Dominique de Salins, 1983: 55)

La structure enseignée dans cet exercice c'est le futur proche. Encore, selon Besse et Porquier (1934: 132) l'originalité de ces exercices est d'associer systématiquement une situation verbalisée ou visualisée à la structure qu'on veut faire pratiquer.

Il s'agit d'enseigner cette structure dans des contextes appropriés, afin que l'élève soit capable à même de la réemployer adéquatement dans d'autres contextes analogues.

Toujours, selon Besse et Porquier (ibid: 133) la principale difficulté didactique des exercices structurels contextualisés vient de ce que la contextualisation modifie souvent la structure qu'on cherche à réitérer en l'affectant de modalités, d'aspects, de valeurs qui, pour ne pas être apparentes, ne la déterminent pas moins grammaticalement. On peut, certes, parvenir à trouver une série de contextes qui maintiennent relativement inchangé la structure sur laquelle porte l'exercice, mais ces contextes sont alors extrêmement voisins les uns des autres, et l'exercice structurel

devient un quasi exercice de répétition comme dans l'exemple suivant:

Tu attends Marc. Marc arrive. Tu dis:

"Ah! Le voilà!"

Maintenant écris.

1. Vous attendez madame Martin. Elle arrive, Vous dites?

-

2. Tu attends Henri. Il arrive. Tu dis?

-.....

3. Vous attendez monsieur et madame Givet. Ils arrivent.
Vous dites?

-.....

(Méthode orange 1, A. Reboullet, J.L. Malandain, J. Verdol, 1980: 37).

Dans cet exercice la variation ne porte que sur les pronoms le, la, les (choix du genre et du nombre).

Pour un bon usage des exercices structurels, il nous paraît qu'il suffit de respecter trois précautions.

"La première est d'explicitier aussi simplement que possible, dans la langue de départ ou la langue-cible, la structure sur laquelle porte l'exercice. La seconde précaution est de contextualiser les exemples présentés, en dépit des difficultés que nous avons signalées. La troisième précaution est de faire suivre l'exercice structurel d'une exploitation, c'est-à-dire de demander aux étudiants de produire de nouveaux énoncés à partir de la structure sur laquelle ils ont travaillé."(Besse, Porquier, 1984: 134)

Il est aussi possible de ne pas donner d'explications en début d'exercice et de demander aux étudiants de trouver la règle sur laquelle ils ont travaillé. Dans ce cas, l'exercice structurel constitue l'étape préparatoire inductrice de la règle qu'on veut enseigner. Cette démarche s'appelle réflexion grammaticale ou exercice de conceptualisation. Il s'agit d'un enseignement inductif explicité d'une certaine description grammaticale. Ce n'est pas une démarche de découverte mais de redécouverte et d'explication ce que les apprenants connaissent déjà. Ces types d'exercice servent plutôt à contrôler un savoir métalinguistique antérieurement acquis.

1.3.4. Les Exercices de Reformulation

"Les activités de reformulation intralinguale, par les enseignants et par les enseignés, sont probablement aussi anciennes que l'enseignement des langues. Mais elles ont surtout été utilisées pour faciliter l'accès au sens étranger et non pour favoriser systématiquement l'intériorisation de la grammaire étrangère en tant que telle. Ce n'est que depuis une dizaine d'années qu'elles ont été exploitées sous forme d'exercices méthodologiques, généralement dans le cadre de modèles métalinguistiques relevant des théories de l'énonciation ou de la pragmatique." (Besse, Porquier, 1984: 138).

Les exercices de reformulation les plus répandus sont probablement les exercices de compréhension, orale ou écrite. Dans ces exercices, l'apprenant doit choisir

entre plusieurs reformulations d'un certain contenu celle qui est la plus adéquate à ce contenu. Le bon choix atteste d'une bonne compréhension. C'est la technique des questions à choix multiples et c'est celle de nombreux exercices fonctionnels fondés sur la théorie des actes de langage.

Notre premier exemple demande aux apprenants de trouver la fonction.

Qu'est-ce qu'ils expriment?

Mettez une croix en face de la bonne réponse:

1. Je vais au musée Picasso avec mon fils
- Votre fils, il s'intéresse à la peinture maintenant?
a) Surprise b) ordre c) conseil
2. Si j'ai un problème, je peux vous en parler?
- Bien sûr, n'hésitez pas à nous téléphoner.
a) Possibilité b) encouragement c) recommandation
3. Quel temps fait-il en ce moment?
- Il fait beau mais prenez un vêtement chaud, les nuits peuvent être fraîches.
a) interdiction b) conseil c) ordre

(Espace.Cahier d'Exercices, Guy Capelle, Noëlle Gidon, 1990: 56)

Comme dans cet exercice les contextes sont bien précis les apprenants n'hésiteront pas de mettre une croix en face de "surprise" pour 1, de "encouragement" pour 2, et de "conseil" pour 3.

Le bon choix du concepteur de cet exercice est fondé sur la précision du contexte. Si le contexte n'était pas bien précis, l'apprenant devrait interpréter les situations hors circonstances particulières d'emploi, hors de l'intérêt personnel qu'il peut avoir pour lui.

Notre second exemple est un exercice à choix multiple.

Pouvez-vous deviner le sens des mots suivants:

1. Un complice est: a) employé
b) Une personne qui aide quelqu'un à faire quelque chose de malhonnête.
c) un directeur
d) un ami
2. dérobé signifie: a) repris
b) caché
c) prêté
d) volé

(Ecritures 2, Guy Capelle, Françoise Grellet, 1980: 54)

Les bonnes réponses attendues sont "b" pour 1, et "d" pour deux. Si nous donnons cet exercice aux apprenants indépendamment d'un texte, et s'il n'ont jamais entendus ces deux mots ils n'arriveront probablement pas à trouver la bonne réponse. Mais si nous posons ces questions à la suite d'un texte où ces deux mots sont repris, après la compréhension du texte ils trouveront facilement les bonnes choix.

"Plus encore que pour les exercices à trous et structurels, le problème central de l'utilisation de la reformulation dans ces exercices est celui de leur contextualisation. On peut reformuler le sens d'un mot ou d'une expression relativement hors contexte, comme dans les définitions d'un dictionnaire unilingue. On ne peut reformuler celui d'une phrase, même quand il s'agit de ce qu'on appelle son sens littéral, sans tenir compte du contexte dans lequel elle s'inscrit, ou des contextes dans lesquels il est acceptable de l'inscrire "(Besse, Porquier, 1984: 141).

CHAPITRE II

LA GRAMMAIRE SEMANTIQUE

La grammaire est complémentaire du lexique et permet la construction d'énoncés dont l'imbrication constitue un texte. Toute communication véhicule du sens. Dans cet exposé, nous tentons de mettre en relation grammaire et sémantique, à travers des représentations conceptualisées qui sous-tendent le fonctionnement des micro-systèmes saisis dans leur actualisation discursive.

2.1. Pour une Grammaire Notionnelle

"Ce qu'on appelle communément "grammaires notionnelles" sont des traductions de signifiants grammaticaux en sens"(Courtyllon, 1989: 33).

Encore selon Courtyllon (ibid, 32) il est important de distinguer deux conceptions de la description grammaticale qui sont radicalement différentes dans leur finalité:

"1. La description à base explicative scientifique, c'est-à-dire théorisante dans

le but de faire avancer la science linguistique en proposant des modèles d'analyse et de classement des faits de langue, établis sur des bases épistémologiques sûres.

2. La description explicative des faits de langue en vue de faciliter leur appropriation par un apprenant de langue seconde."

Une description scientifique élaborée par un linguiste vise essentiellement à rendre compte avec rigueur de tous les phénomènes. L'utilisation d'un métalangage rigoureux et univoque est fondamentale puisque les concepts de la description doivent constituer un outil scientifique d'observation valable pour la communauté des linguistes.

Une description explicative en vue de l'appropriation du code d'une langue seconde n'a pas les mêmes exigences scientifiques en ce qui concerne le métalangage. Le métalangage n'est pas le moyen d'appropriation de la langue seconde, ce qui est en jeu dans ce cas, c'est l'appropriation du sens de nouveaux signifiants.

Il ne faut pas oublier la différence entre l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle et de la langue seconde. L'enseignement de la grammaire de la langue maternelle n'a pas pour objectif l'enseignement d'un nouveau code linguistique. Il s'agit d'un méta-apprentissage de la langue, destiné à développer les facultés d'analyse.

Par contre dans l'enseignement de la grammaire de la langue étrangère l'objectif est la mise en place de nouveaux signes grammaticaux. L'hypothèse de base est que si nous interprétons et produisons du langage c'est qu'il existe dans notre mémoire des représentations qui sont la source de mises en langue. Les représentations sont informées par la grammaire de notre langue maternelle. Lorsque nous apprenons une nouvelle langue, de nouveaux sens doivent être construits. La construction de ces sens suppose de la part de l'apprenant, des conceptualisations à partir des emplois du discours qu'il rencontrera.

"Les processus de conceptualisation peuvent être facilités si la présentation du discours de la langue étrangère a été pensée a priori sur une base notionnelle et si certains faits grammaticaux sont rapprochés en raison de leur affinité ou de leur opposition notionnelle" (Courtyllon, 1985: 35).

C'est à travers une interaction entre les textes, la méthode proposée, l'enseignant et les partenaires de la classe et grâce à sa réflexion personnelle que l'apprenant construit sa compétence. Il a à sa disposition aussi les exercices, les explications fournies par le manuel et par le professeur. Mais ces explications ne sont que des auxiliaires. La mise en place du sens est un fait de compréhension qui est facilité par l'approche notionnelle.

d'ordre syntactico-lexical. Il s'agit de mémoriser la chaîne syntaxique et d'apprendre le lexique. L'attention à la grammaire, c'est-à-dire à la forme exacte, vient un peu plus tard.

"De nombreux enseignants ont tendance à valoriser, dès le début, l'apprentissage de la grammaire, cela est contraire à la réalité de l'apprentissage qui se fait des séries d'approximations à travers des productions personnelles et l'observation du discours. Les besoins grammaticaux précis sont ressentis dans un second temps, car ce n'est qu'à partir du moment où les étudiants ont en mémoire une somme de discours suffisants qu'ils peuvent commencer à effectuer de manière de plus en plus personnelle et avec de plus en plus d'initiative des conceptualisations de règles."(ibid., 36)

Une progression quelconque ne peut être établie qu'après observation et analyse des problèmes que pose un élément d'apprentissage.

Si nous acceptons le principe que la production des discours est une mise en forme du sens, le locuteur doit avoir présentes à l'esprit les possibilités de sens véhiculées, par exemple par les trois temps du passé (passé composé, imparfait, plus-que-parfait) pour pouvoir choisir, dans une situation de simultanéité, la forme qui convient à son intention de communication (exemple emprunté à Courtyllon). Le maniement des temps en rapport de simultanéité ne devrait intervenir qu'à une étape avancée de l'apprentissage.

D'après Courtillon (ibid., 40), il faut accepter que la construction de la représentation ne se fasse que très progressivement à travers l'exposition aux emplois. Mais la préparation notionnelle permet de comprendre plus facilement les différents emplois et d'une manière relativement simple.

Dès maintenant, il nous paraît important de fixer que les propositions d'apprentissage notionnel ne peuvent constituer qu'un fil directeur servant à l'élaboration de cours, de manuels et d'exercices. Elles permettent de regrouper des formes en fonction de leur affinité notionnelle dans un champ délimité de communication. Les règles ayant trait à ces formes seront découvertes à travers des démarches fondées sur l'analogie et la ressemblance ou par différence selon le type cognitif des apprenants.

Quant au métalangage utilisé pour rendre compte de la règle perçue, il doit être d'abord le fait de l'apprenant. Le besoin de métalangage pour conceptualiser les règles est plus ou moins important selon les apprenants.

Il est possible que les apprenants qui ont besoin d'un plus grand nombre de données pour faire des hypothèses sur les règles, se fient à leur mémoire et généralisent les règles. Par contre, ce qui ont un nombre de donnée limité et qui ont besoin de vérifier leurs hypothèses

par une formulation explicite exigeront sans doute le passage par l'explication métalinguistique.

"Il nous paraît en tout cas nécessaire qu'une démarche pédagogique qui prend en compte la valeur formatrice de l'apprentissage par découverte et vérification d'hypothèses soit fondée sur un traitement à posteriori de règles. La réflexion sur la grammaire doit venir après exposition au discours, elle doit partir des demandes des apprenants eux mêmes et tenir compte de leurs niveaux d'appropriation des règles, niveaux qui sont toujours différents à l'intérieur d'une classe: lorsqu'un étudiant qui n'a pas acquis une règle fait une demande concernant le système, il est toujours intéressant de demander à celui qui possède la règle de l'expliquer."(ibid., 46)

Comme dans l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère, le principe fondamental est de mettre l'apprenant au centre de toutes activités, l'enseignant doit permettre la participation de la classe pour l'explication de la règle en voie d'apprentissage. L'intervention de l'enseignant est prévue lorsque l'explication de la classe reste insuffisante ou bien lorsqu'elle n'arrive pas à trouver la bonne explication.

"Les propositions d'apprentissage qu'apporte une grammaire notionnelle sont inséparables d'une méthodologie fondée sur l'autonomie de l'apprenant, méthodologie aussi peu guidée que possible, qui tienne compte du fait que l'initiative de la perception du sens (de la règle) revient toujours à l'apprenant, alors

que les jugements de compétence appartiennent toujours en dernier ressort à l'enseignant." (ibid., 47)

Donc le rôle de l'enseignant n'est pas d'enseigner la grammaire, mais de permettre qu'elle s'apprenne dans les meilleures conditions possibles.

En effet, une description notionnelle de la grammaire ne définit pas les règles. Elle conduit simplement l'apprenant à les formuler en se plaçant au plan conceptuel, en utilisant des références notionnelles simples et acceptables par tous.

2.2. La Grammaire Sémantique et l'Approche Communicative

Selon Courty (1989: 113) dans l'enseignement de la grammaire il est possible d'adopter deux points de départ;

L'un c'est d'adopter le point de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes. L'autre c'est de décider que la forme enseignée sera, dès le départ, associée à un sens, parce qu'elle aura été présentée dans son contexte sémantique.

"Dans le premier cas, il s'agit de grammaire sémasiologique qui va de la forme vers le sens et dans le second il s'agit de grammaire onomasiologique qui part du sens pour aller vers la forme"(idem.)

Un étudiant en langue étrangère a besoin de grammaire onomasiologique parce qu'au départ il a une intention de communication qui est d'ordre conceptuel et il doit traduire cette intention à l'aide des formes qui lui correspondent. Si l'approche onomasiologique de la grammaire n'a pas lieu dans les premiers moments de l'apprentissage, l'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien et de plus, il assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celles de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue.

La construction du sens par l'apprenant est évolutive et peut être facilitée par un point de départ sémantique, déconditionné d'un métalangage particulier. Puisqu'elle est le fait de l'apprenant, elle devrait se faire à travers les mots du langage courant qu'il comprend.

2.2.1. Apprendre la Grammaire C'Est Se Construire des Représentations

"Représentation" est ici entendu au sens d'arrière plan notionnel non verbalisé qui permet aux locuteurs d'une langue donnée de choisir la forme qui convient pour véhiculer leur pensée sans avoir à faire appel à une règle apprise."(ibid., 114)

Le problème en langue étrangère, c'est qu'on survalorise les exercices d'apprentissage des formes

aux détriment de ceux des représentations. Tout ne relève pas de la représentation. Il y a des aspects de la grammaire qui relèvent de l'observation des formes et de leur place dans la chaîne syntaxique. Mais ce type de règle s'acquiert surtout par des productions répétées qui entraînent une mémorisation.

Comme Courtillon (ibid., 115) l'a très bien indiqué, on peut résumer l'esprit de l'approche par le sens en une phrase-slogan: Contre l'"arbitraire" et pour la "motivation" des signifiants grammaticaux.

Nous le savons, plus l'apprentissage est signifiant et plus il a de chance d'être réussi. Il s'agirait donc d'inculquer aux enseignants et aux apprenants des réflexes d'analyse de corpus portant sur une zone restreinte de la langue dont l'arbitraire paraît, à première vue, total.

Après l'analyse, nous voyons souvent se dessiner de grandes tendances qui rendent "l'arbitraire" un peu plus "motivé". Cet exercice n'est pas une garantie d'apprentissage, car certains élèves apprennent surtout en se fiant à leur mémoire de discours, mais s'il y a un lieu où peut se faire la réflexion sur la langue, c'est bien en classe.

2.2.2. La Présentation des Contenus ou la "Progression" Fonctionnelle

"L'intérêt qu'il y a à considérer les formes de la langue comme ayant une fonction et pas

seulement comme véhicules de sens se situe d'avantage au niveau de la présentation des contenus que de l'apprentissage grammatical. Elle permet d'élaborer des unités où il existe un rapport entre l'"entrée" des données et la "sortie" par des tâches communicatives." (ibid., 117)

Et en ceci elle offre la possibilité aux élèves de se construire des minicompetences dans un domaine d'échanges donné. Nous établissons un pont entre la situation et la grammaire, nous mettons la grammaire au service de la communication.

Il y a une certaine logique pragmatique à réunir, par exemple, dans une situation de faire connaissance, les trois fonctions: Salutation, présentation et discussion sur les généralités. Les éléments grammaticaux sont appris dans la situation, ils constituent de miniparadigmes grammaticaux où nous pouvons repérer des régularités et leur acquisition est renforcée par des pratiques ou des tâches communicatives.

2.2.3. Des Paradigmes Communicatifs Plutôt Que Linguistiques

"Une entrée par la situation de communication conçue fonctionnellement amène l'étudiant à avoir à sa disposition des paradigmes communicatifs, c'est-à-dire des séries d'énoncés servant une même fonction: Je voudrais/vous avez/etc... Ce sont ces paradigmes qui définissent la compétence de communication."(idem.)

Cette présentation facilite l'apprentissage grammatical. D'une part elle soulage la mémoire, et d'autre part, elle contribue à rentabiliser très tôt les investissements linguistiques des élèves.

Il nous paraît qu'il ne faut pas limiter l'approche communicative de l'apprentissage des langues au mode de présentation des contenus. Nous devons favoriser l'apprentissage grammatical à travers des interactions et discussions entre les élèves sur les règles de la langue.

Les élèves doivent eux-mêmes découvrir et réajuster des règles. Puisqu'ils n'arrivent pas tous nécessairement au même état de la règle en même temps, nous avons besoin d'interactions. Pour un apprentissage plus stable, il faut donner aux élèves l'occasion de structurer eux-mêmes leurs connaissances en leur permettant la discussion entre eux dans la classe.

Mais des recherches faites sur l'attitude des enseignants vis-à-vis de cette démarche nous montrent que de nombreux enseignants y sont contre. Ils pensent que les élèves ne peuvent pas structurer eux-mêmes leurs connaissances de manière efficace et qu'il faut les structurer à leur place en leur donnant des règles pré-analysées pour éviter une perte de temps.

"La Méthode qui consiste à donner à apprendre des règles pré-analysées est fondée sur la conviction que l'apprentissage se fait par

l'imitation et le transfert dirigé. L'approche par la découverte et l'ajustement progressif des règles est fondée sur une théorie de type constructiviste."(ibid., 119)

Cette dernière approche nous paraît préférable, parce que s'agissant de grammaire de l'apprenant, le but visé est bien l'appropriation par l'apprenant des règles qui deviennent opératoires pour lui. Il doit donc passer par des étapes de construction de ces règles. D'ailleurs, comme Courtillon (idem.) l'indique rien ne nous prouve que le point de vue d'un linguiste ou d'un professeur sur la règle et le métalangage proposé sera opératoire pour tous les apprenants et à des étapes différentes de leur apprentissage.

CHAPITRE III

LA TRANSPOSITION DIDACTIQUE

3.1. Pour Mesurer l'Efficacité de l'Approche Communicative par rapport à l'Approche Traditionnelle

3.1.1. Point de Grammaire à Traiter

Lors de notre expérience de professeur un des points de grammaire dont l'enseignement nous a posé des problèmes était le discours rapporté. En effet, nous avons observé que les étudiants ont beaucoup de difficultés à utiliser correctement les formes du discours rapporté, Leurs problèmes portent essentiellement sur certaines transformations morpho-syntaxiques qui affectent un énoncé lorsqu'il est rapporté.

Mais nous pensons que ces problèmes dissimulent une autre difficulté essentielle. Les difficultés que rencontrent les étudiants au niveau des transformations morpho-syntaxiques ont leur origine dans le fait qu'ils ne comprennent pas suffisamment bien le fonctionnement de cet acte d'énonciation.

Or, dans leur langue maternelle les étudiants se servent toujours du discours rapporté quand ils résument, commentent ou rapportent fidèlement ce qu'ils ont lu, ce qu'ils ont entendu etc. Alors, l'important c'est de leur présenter les faits grammaticaux dans le cadre naturel de l'énonciation et de les étudier en mettant au premier plan la fonction communicative. Ainsi, la complexité de cet acte sera accentuée tout en permettant de distinguer l'essentiel de l'accessoire.

La complexité de rapporter des paroles vient du fait qu'il suppose deux situations de communication. La première est celle qui a suscité un acte de parole et la deuxième celle où ces paroles sont reprises dans des conditions et à des fins qui doivent être précisées.

Etudier ce phénomène suppose donc un travail portant:

"1. Sur l'analyse des conditions ayant suscité l'énoncé initial, et sur la signification de cet énoncé dans les conditions données.

2. Sur l'analyse des conditions qui ont conduit l'un des interlocuteurs à rapporter cet énoncé et de la situation de communication qui est la sienne à ce moment-là.

3. Sur l'énoncé lui-même: Subit-il ou non des transformations morpho-syntaxiques et des changements sémantiques par le seul fait d'être rapporté?"(Gauvenet, 1976: 9).

Lorsque le récepteur rapporte le message qu'il a reçu, il ne part pas de la forme littérale du message mais de sa signification, prenant en compte la situation d'énonciation.

Si l'émetteur et le récepteur se trouvent dans une situation de dialogue nous pouvons présupposer qu'il existe des rapports interpersonnels entre les deux. "Ces relations ne nous sont pas données dans l'énoncé lui-même, mais elles constituent des éléments implicites dont la connaissance est nécessaire au décodage de l'énoncé."(ibid., 12).

La situation est importante aussi pour le choix du verbe introducteur. Pour rapporter un énoncé, l'utilisation du verbe introducteur est obligatoire. Avant de rapporter un message il faut constater s'il s'agit d'une demande, d'un conseil, d'une réponse, d'une proposition, etc.

Un autre problème posé par la pratique du discours rapporté c'est la concordance du temps. Le temps du message et du verbe introducteur doivent être en concordance. Bien sûr, le temps du verbe introducteur se précise par rapport au message initial.

Après ce bref rappel des difficultés que pose un message lorsqu'il est rapporté, nous pouvons conclure en disant qu'à notre vue un sujet pareil, qui pose assez de problèmes pour les étudiants, mérite d'être

traité comme un point essentiel dans l'enseignement/ apprentissage de la grammaire.

3.1.2. Méthodes Appliquées dans la Recherche

L'objectif de la recherche, comme nous l'avons déjà indiqué, était de mesurer l'efficacité de l'approche communicative par rapport à l'approche traditionnelle. Pour arriver à cette fin, nous avons formé deux groupes à partir des étudiants de la classe préparatoire et de la deuxième année du Département de Français de l'Université Anadolu. Comme le nombre d'étudiants de la classe préparatoire restait insuffisant pour former deux groupes nous avons pris onze étudiants de la deuxième année en choisissant les plus faibles. Nous n'avons pas pu prendre ceux de la première année parce qu'ils n'étaient que quatre et leur niveau était mieux que la deuxième année.

L'objet de la recherche était l'enseignement de la grammaire et surtout du discours rapporté avec des exercices communicatifs au premier groupe et des exercices traditionnels au deuxième groupe. Nous avons fait huit heures de cours avec les étudiants, hors de leurs cours habituels, le deuxième semestre de l'année scolaire 1990-1991. Pour voir laquelle des deux méthodes est plus efficace, à la fin des cours, les résultats obtenus de chaque groupe sont notés et analysés.

Dans la recherche sur l'utilisation écrite du discours rapporté l'examen est réalisé en deux parties. La première partie contenait des phrases en "style directe" et en "style indirecte". La deuxième partie contenait un dialogue et deux textes. L'objectif visé dans tous les deux parties était de mesurer l'aptitude des étudiants d'utiliser correctement le discours rapporté. Ces exercices sont utilisés, en même temps, pour mesurer laquelle des méthodes est plus efficace.

3.2. Expérience

3.2.1. Le Pré-Test

Avant l'application dans la classe, pour mesurer le niveau de connaissance des sujets, nous avons donné à chaque groupe le même pré-test et 90 minutes de durée pour y répondre. Le test se composait de deux parties; test A, test B.

Test A:

Le test A aussi contenait deux parties. Dans la première partie, il y avait des phrases de "style directe" que les sujets devaient transformer en "style indirecte". Il y avait surtout des phrases de demande, pour voir si les sujets savent utiliser l'interrogation indirecte (la forme "demander si..."). Il y avait aussi des phrases impératives, pour contrôler l'utilisation de la forme "de+verbe infinitif".

Dans la deuxième partie, nous avons demandé aux sujets de faire l'inverse de ce qu'ils ont fait dans la première, c'est-à-dire de trouver le message initial à partir de la forme indirecte. C'était pour contrôler la capacité des sujets de trouver les transformations morpho-syntaxiques subies par le message initial lorsqu'il est rapporté.

Test B:

Le test B contenait un dialogue, un texte écrit au présent et un exercice à trous.

Quand ils'agit de rapporter un dialogue, puisque les paroles ne sont pas indépendantes les unes des autres, c'est le contenu qu'il faut rapporter. Nous avons donc voulu avant tout évaluer la compréhension du contenu. L'évaluation a également porté sur le choix du verbe introducteur et sur les transformations morpho-syntaxiques à réaliser.

En demandant aux étudiants de mettre au passé le texte écrit au présent nous avons voulu mesurer leur capacité de gérer les temps du passé et plus généralement la concordance des temps.

3.2.2. Application

Avec les deux groupes dont chacun se composait de treize personnes, nous avons fait une application

dans la classe sur le discours rapporté. Le premier groupe a constitué le groupe expérimental et le deuxième le groupe de contrôle.

Le premier groupe a travaillé sur les exercices communicatifs (cités dans les pages 81-94) et le deuxième sur les exercices traditionnels (pp. 95-107). L'expérience a été menée par une même enseignante.

Lors de l'application, nous avons constaté que ceux qui apprenaient par des exercices communicatifs, arrivaient à faire les exercices plus facilement que ceux qui apprenaient par des exercices traditionnels. Nous pensons que la situation prise en compte dans les exercices communicatifs a facilité l'apprentissage.

Un point à noter est que les exercices traditionnels ennuiement les étudiants. Parce qu'ils ne permettent ni l'activité, ni la créativité de l'apprenant.

A la fin de l'application, pour mesurer laquelle des deux méthodes est plus efficace nous avons préparé un post-test.

3.2.3. Le Post-Test

Notre post-test était tout à fait le même que le pré-test. Nous avons donné le même test pour mieux mesurer la différence entre les résultats obtenus des deux tests.

Dans tous les deux groupes la différence entre le pré-test et le post-test a été considérable. C'est-à-dire qu'il y a eu une certaine progression dans la capacité des étudiants d'utiliser le discours rapporté.

3.3. Analyse des Résultats

3.3.1. Résultats Obtenus

Les résultats obtenus du pré-test, utilisé avant l'application dans la classe pour constater s'il y a une différence entre le groupe expérimental et le groupe de contrôle, sont mentionnés dans le Tableau 1.

Tableau - 1

Résultats du Pré-test du Groupe
Expérimental et du Groupe de Contrôle

Groupes	n	X	S	t	p
Expérimental	13	30,3	26,11		
Contrôle	13	27,84	17,59	0,70	>.05

Sd: 12

Comme l'illustre le Tableau 1, il y a une différence, en faveur du groupe expérimental, entre les résultats du pré-test utilisé dans le groupe expérimental et dans le groupe de contrôle. Le résultat du T-test, appliqué pour tester si cette différence en faveur

du groupe expérimental, est significative, nous montre que cette différence est insignifiante. Cela nous révèle que la capacité des sujets de gérer le discours indirect, avant l'application dans la classe, était du même niveau.

Secondairement, pour mesurer l'efficacité des deux approches à l'intérieur des groupes où elles sont appliquées, nous avons comparé les résultats du pré-test et du post-test. Les résultats sont indiqués dans le tableau 2 et le tableau 3.

Tableau - 2

Résultat du T-test entre le Pré-test
et le Post-test du Groupe de Contrôle
(Groupe Traditionnel)

Tests	n	\bar{X}	S	t	p
Pré-test	13	27,84	17,59		
Post-test	13	37,46	18,17	4,32	<.05

Sd: 12

D'après le Tableau 2, la moyenne du post-test du groupe de contrôle est plus élevée que celle du pré-test. Le résultat du T-test, appliqué aux moyennes des deux groupes pour tester si cette différence, qui apparaît en faveur du post-test, est significative, nous montre qu'elle est significative. cela révèle qu'il y a eu une certaine progression dans le niveau des sujets

sur l'utilisation du discours rapporté. Donc, nous pouvons parler de l'efficacité de l'approche traditionnelle.

Pour constater s'il y a eu une progression aussi dans le groupe expérimental, après l'utilisation des exercices communicatifs, voyons le tableau 3.

Tableau - 3

Résultat du T-test entre le Pré-test
et le Post-test du Groupe Expérimental
(Groupe Communicatif)

Tests	n	\bar{X}	S	t	p
Pré-test	13	30,3	26,11		
Post-test	13	43,26	18,00	2,19	<.05

Sd: 12

En observant le Tableau 3, nous voyons que la moyenne du post-test du groupe expérimental est considérablement plus élevée que celle du pré-test. Le résultat de T-test, appliqué pour tester la différence entre les moyennes du post-test et du pré-test, est donc significatif. Dans ce cas, nous pouvons également parler de l'efficacité de l'approche communicative et dire que l'utilisation des exercices communicatifs dans l'enseignement de la grammaire aide les étudiants à développer leur capacité à manier les formes du discours rapporté.

Finalement, nous avons comparé les résultats obtenus du Post-test du groupe Expérimental et du groupe de Contrôle pour déterminer laquelle des deux approches est plus efficace dans l'enseignement d'un point de grammaire. Les résultats sont mentionnés dans le Tableau 4.

Tableau - 4

Résultats du Post-test du Groupe
Expérimental et du Groupe de Contrôle

Groupes	n	\bar{X}	S	t	p
Expérimental	13	43,26	18,00		
Contrôle	13	37,46	18,17	1,01	>.05

Sd: 12

Comme il résulte du Tableau 4, la moyenne du post-test du groupe expérimental est plus élevée que celle du groupe de contrôle. Le T-test, appliqué pour tester si cette différence, entre les moyennes du post-test des groupes, est significative, a donné un résultat insignifiant. Cela nous amène à affirmer provisoirement que les deux approches sont du même degré d'efficacité dans l'enseignement d'un point de grammaire. C'est-à-dire que dans ce travail nous n'avons pas pu obtenir un résultat qui nous permettrait de prétendre que l'enseignement du discours rapporté avec l'approche communicative est plus efficace.

3.3.2. Classification des Erreurs

Les erreurs commises par les sujets du groupe de Contrôle et du groupe Expérimental sont divisibles en différents types. La liste suivante présente les différents types d'erreurs commises d'après le Post-test.

Type d'erreur 1: Transformation des phrases impératives.

Groupe Expérimental

a)*Le professeur dit à ses élèves de ne faites pas de bruit

Le professeur dit à ses élèves de ne pas faire de bruit.

b)*La mère conseille à son enfant: "Ne pas jouer dans la rue"

La mère conseille à son enfant: "Ne joue pas dans la rue."

Groupe de Contrôle

a)*Pierre propose à jean allons à Paris pour passer le week-end.

Pierre propose à jean d'aller à Paris pour passer le week-end.

b)*Le professeur dit à ses élèves de ne faire pas de bruit

Le professeur dit à ses élèves de ne pas faire de bruit.

Type d'erreur 2: Concordance de temps

Groupe Expérimental

a)*Le professeur nous a demandé s'il y a quelqu'un qui veut devenir professeur.

Le professeur nous a demandé s'il y avait quelqu'un qui voulait devenir professeur.

Groupe de Contrôle

a)*Le boucher a demandé ce qu'il veut comme morceau de viande

Le boucher a demandé ce qu'il voulait comme morceau de viande

Type d'erreur 3: Transformations des pronoms personnels

Groupe Expérimental

*J'ai demandé à Sylvie si tu voudrais être ma petite amie.

J'ai demandé à Sylvie si elle voudrait être ma petite amie

Groupe de Contrôle

* Les ouvriers disaient: "il fallait augmenter leur salaire"

Les ouvriers disaient: "il fallait augmenter nos salaires"

Nous pouvons déduire de cette liste d'erreurs que les sujets du groupe de contrôle et du groupe expérimental ont commis les mêmes types d'erreurs.

3.3.3. Evaluation

Comme nous avons indiqué plus haut, les résultats du post-test prouvent qu'il n'existe pas une différence significative entre le groupe Expérimental et le groupe de Contrôle. Autrement dit, les deux approches d'enseignement sont du même degré d'efficacité.

Nous pensons que ce résultat vient du fait que les exercices utilisés pour l'enseignement de l'approche communicative étaient insuffisante.

Et encore, l'habitude que les étudiants ont des méthodes traditionnelles a négativement influencé l'efficacité de l'approche communicative.

Lors de l'application dans la classe nous avons observé que la connaissance des étudiants sur la concordance des temps était insuffisante. Comme la concordance des temps constitue un point essentiel pour rapporter un discours, les étudiants étaient démunis d'une connaissance préalable et cette lacune a eu un effet négatif sur l'apprentissage en question. Nous avons essayé d'enseigner la concordance des temps et le discours rapporté en un temps bien limité. Les résultats du post-test ont montré aussi que les sujets des deux groupes ont fait les mêmes erreurs

Nous savons que huit heures de cours est insuffisant pour enseigner un sujet. Mais, nous avons peu de temps

et comme c'étaient des heures supplémentaires pour les étudiants, nous avons décidé, autant que possible, de ne pas trop prolonger le temps pour qu'ils ne s'ennuient pas et qu'ils ne s'absentent pas trop.

D'après nous, c'est mieux qu'on ait obtenu un résultat qui relève que les deux approches sont du même degré d'efficacité parce qu'il nous paraît difficile de comparer l'efficacité de deux méthodes à partir d'une expérience extrêmement limitée par le temps et portant sur un seul point de grammaire.

3.3.4. Suggestions

Nous pensons qu'avant d'enseigner le discours rapporté, il faut rendre conscients les étudiants de son importance et de son domaine d'utilisation. C'est-à-dire qu'il faut leur expliquer quand et pourquoi on a recours au discours rapporté. Avant de commencer à l'enseignement d'un sujet, il faut d'abord assurer la motivation.

Sans doute, avec un travail plus détaillé et plus attentif, on peut prouver que l'approche communicative est plus efficace que les méthodes traditionnelles dans l'enseignement de la grammaire d'une langue étrangère. Et bien sûr, il faut que le travail ne soit pas trop limité par le temps et encore qu'il ne soit pas limité à l'enseignement d'un seul point de grammaire.

CONCLUSION

La grammaire, en tant que savoir sur les langues et sur le langage, est une science comme les autres, parce qu'elle a son objet propre et parce qu'elle possède une théorie et une méthode.

En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère. L'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale et du modèle métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, être considéré que comme un objectif secondaire. La question fondamentale est de savoir dans quelle mesure l'acquisition d'une description favorise ou entrave l'intériorisation de la grammaire étrangère.

La grammaire est indispensable pour une bonne acquisition d'une langue étrangère parce que parler correctement une langue exige la connaissance et le respect des conventions morpho-syntaxiques.

Cette survalorisation de la grammaire a provoqué dans les années suivantes une réaction qui préconisait la pratique de la langue et condamnait l'enseignement

explicite de la grammaire. Dans les méthodes traditionnelles la grammaire était conçue comme un objectif et comme un chapitre différent des autres activités. Mais, avec l'approche communicative, où l'objectif fondamental est de faire acquérir aux apprenants une compétence de communication, l'enseignement de la grammaire est redevenue importante tout en renouvelant son objectif et ses techniques.

Encore avec l'approche communicative, l'apprenant a changé de rôle. Dans cette approche, l'apprenant est au centre de toutes activités de langage et l'enseignant joue le rôle d'évaluateur et de contrôleur.

Le processus cognitif est adjoint à l'approche communicative pour tenir compte du fait que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend. Le sujet possède un système cognitif ayant son propre organisation. Le problème essentiel de l'enseignement est de savoir repérer à quel niveau cognitif se situe l'activité de langage de chaque élève.

Comme nous l'avons indiqué à plusieurs reprises dans le présent travail, puisque la grammaire est une composante indispensable de l'enseignement d'une langue, il faut d'abord préciser les modalités de cet enseignement. C'est-à-dire qu'il faut préciser s'il s'agit d'une grammaire explicite ou d'une grammaire implicite; si

elle est considérée comme une somme de connaissances préconstruites à transmettre ou si elle est pensée comme un savoir complexe à faire acquérir.

Selon Besse et Porquier (1984: 117) la question fondamentale de la grammaire explicite n'est pas "Faut-il ou ne faut-il pas en faire?", mais bien "Dans quelles conditions est-il possible de la mener à bien?" La réponse dépend des pré-requis à toute communication d'un savoir grammatical et des limites inhérentes à ce savoir. Mais elle dépend aussi du professeur et des étudiants.

La grammaire explicite exige du professeur une solide formation à la fois linguistique et métalinguistique. Comme, pour les apprenants, la réflexion sur les acquis de la L2 sont indissociables de la réflexion sur la L1, toute explication qui prend en compte les préoccupations des apprenants implique que le professeur ait une certaine connaissance des deux langues.

Mais la grammaire explicite ne peut à seule assurer l'acquisition d'une langue, il faut qu'elle soit renforcée par des exercices grammaticaux bien choisis.

Il existe un usage particulièrement intéressant des exercices que nous appelons interactif. Il consiste à faire en sorte que la bonne réponse ou la solution ne puisse être trouvée qu'à travers une série d'échanges

verbaux entre les apprenants, qu'elle passe nécessairement par un certain nombre d'interactions entre ceux qui la recherchent. Ainsi, l'exercice est considéré comme une tâche qu'il faut mener à deux ou à plusieurs et l'apprentissage se développe à travers les interactions qu'induit cette tâche. Ainsi, sans priver complètement l'étudiant de son autonomie énonciative et de ses stratégies individuelles de négociation du sens avec ses interlocuteurs, l'exercice stimule et règle les interactions au sein du groupe.

Enfin, dans le choix des exercices, il faut tenir compte des comportements d'apprentissage antérieurement acquis par les apprenants dans leur culture d'origine. Apprendre à bien exécuter un exercice est une tâche d'apprentissage qui exige parfois beaucoup de l'apprenant.

Quant au métalangage utilisé pour rendre compte de la règle perçue, il doit être bien entendu d'abord le fait de l'apprenant. Le besoin de métalangage pour conceptualiser les règles est plus ou moins important selon les apprenants.

La présentation du discours de la langue étrangère pensée sur une base notionnelle facilite le processus de conceptualisation. Les propositions d'apprentissage qu'apporte une grammaire notionnelle sont inséparables d'une méthodologie fondée sur l'autonomie de l'apprenant. Une description notionnelle de la grammaire ne définit

pas les règles. Elle conduit simplement l'apprenant à les formuler en se plaçant au plan conceptuel, en utilisant des références notionnelles simples, acceptables par tous.

A la lumière de ces considérations méthodologiques, nous avons fait une application dans la classe sur le discours rapporté pour mesurer l'efficacité de l'approche communicative et de l'approche traditionnelle. Les résultats obtenus du post-test, réalisé après l'application dans la classe, ont révélé que ces deux approches sont du même degré d'efficacité.

Même si nous avons obtenu un résultat pareil, nous prétendons encore que l'enseignement d'une langue avec l'approche communicative facilite l'apprentissage et le rend plus efficace. Le résultat auquel a abouti notre expérience est certes fonction des conditions particulières dans lesquelles il a été réalisé (voir: l'évaluation de l'expérience, p. 74.). Une observation reste pour nous significative: le groupe qui a travaillé sur des exercices communicatifs se distinguait nettement de l'autre groupe par son dynamisme et par son intérêt à l'apprentissage.

ANNEXE A: Exercices Communicatifs Utilisés dans le Groupe

Expérimental

APPRENEZ A ANALYSER LES SITUATIONS

On peut rapporter les actions exprimées par les phrases à l'aide des verbes suivants:

- offrir/proposer quelque chose
- proposer de faire quelque chose
- chercher/trouver quelque chose
- commander quelque chose
- dire de faire quelque chose (donner un ordre)
- ordonner de faire quelque chose
- demandeur de faire quelque chose (donner un ordre)
- demandeur si (poser une question)

Voici des extraits de dialogues et des modèles de phrases les caractérisant:

1. Pour moi, une glace au chocolat, s'il vous plaît.
 - Il commande une glace au chocolat.
 - Il demande une glace au chocolat.
2. J'ai perdu mes lunettes, vous n'avez pas vu mes lunettes, Martine?
 - Il cherche ses lunettes.
 - Il demande à Martine si elle a vu ses lunettes.

Il demande à Hélène si elle a trouvé ses lunettes.

ou

Il lui demande si elle a trouvé ses lunettes.

Il demande à Pierre d'ouvrir la porte.

ou

Il lui demande d'ouvrir la porte.

Il offre à son ami une tasse de café.

ou

Il lui offre une tasse de café.

Pierre dit à Jean de venir le voir, le soir.

ou

Il lui dit de venir le voir, le soir.

EXERCICE 1:

Caractérissez les situations par une phrase.

Exemple:

- Hélène, tu veux une glace?
- Il (ou elle) propose une glace à Hélène.
- Il lui propose une glace.
- Et si on allait au cinéma?
- Pardon Monsieur, où est la gare, s'il vous plait?
- Je voudrais un steak bien cuit.
- Et pour moi, une côte de veau, s'il vous plait?
- Monsieur, s'il vous plait, l'addition.
- Où se trouve le téléphone, s'il vous plait?
- Vous avez une table pour deux personnes?
- Vous n'auriez pas dix francs, s'il vous plait?
- Je peux ouvrir la fenêtre Madame, ça ne vous dérange pas?

- Vous pouvez prendre cette chaise.
- Vos papiers s'il vous plait?
- Je ne les trouve pas, attendez un instant.
- Monsieur, s'il vous plait, vous pouvez me prêter votre stylo?
- Joelle, tu n'as pas vu Eliane, tu ne sais pas où elle est?
- Pierre, vous sortez avec moi ce soir?
- Vous n'êtes pas Madame Durand?
- Monique vous fumez?
- Suivez-moi au commissariat.
- Ouvrez votre valise.
- Je peux porter votre valise?

(Archipel 1, Janine Courtyllon, Sabine Raillard, 1982, pp.88-89)

EXERCICE 2:

LE STEAK DE JANINE

Au Restaurant

Janine : Monsieur, s'il vous plait.

Le garçon : Vous avez choisi, Madame?

Janine : Oui, je voudrais un steak-frites.

Le garçon : Ne prenez pas le steak, il n'est pas tendre.

Janine : Comment, il n'est pas tendre?

Le garçon : Ecoutez, moi, je ne vous conseille pas le steak. Prenez un filet.

Janine : A soixante francs, merci. Moi, je ne suis pas une touriste, je voudrais un steak-frites tout simplement.

Le garçon : Comme voudrez, Madame. C'est pour vous,
"hein."

Janine : Je vous remercie. Alors, donnez-moi un
rôti de veau avec des petits pois.

Le garçon : Euh, c'est que... il n'est pas fameux,
le veau.

Janine : Pas fameux?

Le garçon : Non, pas fameux.

Janine : Et le porc, il est comment?

Le garçon : Ah, le porc, il était bon, mais... "J'en a"
plus.

Janine : Bon "ben", je prendrai un poisson, une sole.

Le garçon : Et qu'est-ce que vous voulez comme boisson?

Janine : Un quart de blanc, s'il vous plait.

ANALYSE DE LA SITUATION:

1. Reprenez le dialogue de la situation et caractérissez par une ou deux phrases chacune des répliques:

Exemple 1: "Monsieur s'il vous plait?": elle appelle le serveur.

Exemple 2: "Comment il n'est pas tendre?": elle est étonnée de la réponse du garçon, elle demande des explications.

2. Caractérissez par une ou deux phrases les attitudes du serveur et de la cliente. Vous pouvez choisir parmi les adjectifs suivants.

Le serveur: sympathique, familier, décontracté, amical, distrait, moqueur, bienveillant, gentil, aimable.

La cliente: impatiente, capricieuse, méprisante, difficile, agressive.

3. Ecrivez un paragraphe qui résume toute la situation(Archipel 1: 98).

EXERCICE 3:

SAVEZ-VOUS RAPPORTER UN DISCOURS?

Répondez aux questions:

Exemple: Marie aura assez d'argent?

- Il demande si Marie aura assez d'argent.

Avez-vous une chambre?

- Il demande une chambre.

1. Vous avez une pièce d'identité?

2. Il y a un train de nuit pour Madrid, s'il vous plaît?

3. Jérôme viendra à mon anniversaire. Je le veux, je le veux, je le veux.

4. Pardon Madame, la poste du village est-elle ouverte à l'heure du déjeuner?

5. Tu connais les dates des vacances scolaires?

6. Vos papiers, s'il vous plaît.

7. Est-ce que Monsieur Rambaud a un numéro de téléphone personnel?

8. Vous n'auriez pas quelque chose pour écrire par hasard?

EXERCICE 4:

Rapportez le contenu des situations suivantes:

1. Maman, Pierre organise une surprise-party pour son anniversaire. Je peux y aller?

- Oui, mais tu ne rentreras pas trop tard, cette fois...

2. Monsieur le directeur, je dois aller au mariage de ma soeur, samedi prochain. Je voudrais partir à midi, vendredi, si vous le permettez...

- Entendu, partez vendredi.

3. Paul, j'ai besoin d'une voiture pour ce week-end. Tu sais, la mienne est en panne.

Est-ce que je peux emprunter la sienne? Je te la rendrai lundi matin.

- Je voudrais bien mais aujourd'hui mes parents arrivent pour passer le week-end avec moi.

(Archipel 1, Cahier d'Exercices, Janine Courtillon, 1982: 44)

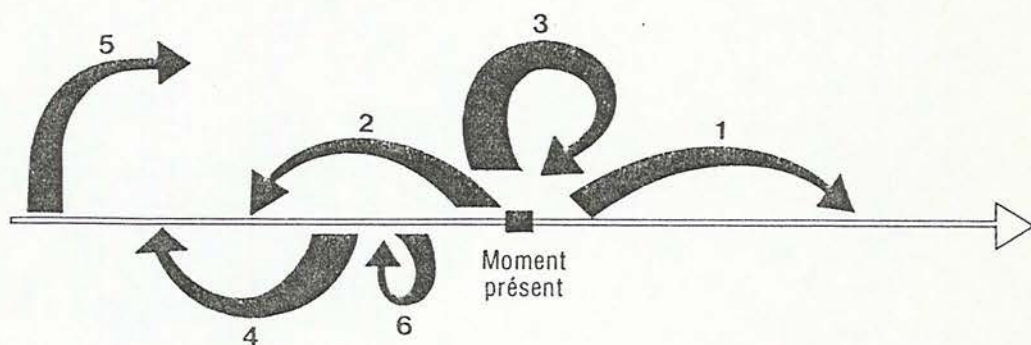
EXERCICE 5:

Mettez le texte suivant au style indirect en commençant chaque phrase par une proposition à l'imparfait

"Ma petite fille, elle est très curieuse. Elle veut tous savoir. Parfois elle me pose des questions que je n'arrive pas à répondre. Et quand je ne lui réponde pas, elle s'énerve, elle fait des betises. Un jour elle m'a posée la question: "Pourquoi les gens sont mortels?" Je lui ai répondu: "C'est Dieu qui le veut ma petite. "Alors elle m'a demandée: "Si on va mourrir un jour, pourquoi on travail pour gagner plus?" J'ai préféré ne pas répondre à cette question. Ce matin je me suis rappelé et je me suis demandé si elle avait pu trouver la réponse."(Archipel 1, Cahier d'Exercices, Janine Courtillon, 1982: 44)

EXERCICE 6:

Faites correspondre chacune des phrases données ci-dessous à une des flèches du schéma. Le point de départ de la flèche indique le moment de parole, l'autre extrémité le temps de la proposition subordonnée.



- Je suis sûre qu'il n'était pas encore rentré samedi dernier.
- Je sais qu'elle a horreur de prendre l'avion.

	Je voudrais qu'il vienne demain.
	Je trouvais qu'elle avait fait une bonne affaire.
	J'ai appris qu'il était marié à une Australienne.
	J'étais sûre qu'il allait se passer quelque chose.

(C'est facile à dire, Guy Capelle, 1982: 111)

LE DIRE DE FAIRE:

Quand on utilise les verbes de "la demande", on doit tenir compte de la situation du discours mise en jeu (principalement des rapports qu'entretiennent les interlocuteurs, celui qui demande et celui à qui l'on demande) et de la structure syntactico-sémantique des verbes qui vont rendre compte de cette demande dans le discours rapporté.

- Une première réflexion porte sur les relations des interlocuteurs: sont-elles amicales, fonctionnelles, familiales, professionnelles, s'inscrivent-elles dans un rapport dominant/dominé ou bien dans un rapport d'égalité? Quel est l'acteur celui qui demande ou celui à qui l'on demande?

Exemple A:

- Maman Pierre organise une surprise-party pour son anniversaire. Je peux y aller?

- Oui, mais tu ne rentreras pas trop tard, cette fois...

Elle lui a permis d'y aller.

Exemple B:

- Monsieur le directeur, je dois aller au mariage de ma soeur, samedi prochain. Je voudrais partir à midi, vendredi, si vous le permettez...

- Entendu, partez vendredi...

Il l'a autorisé à partir le vendredi.

Exemple C:

Le préfet: "En raison des risques d'avalanche, le village de la Grave doit être évacué dans les 48 heures".

Il a ordonné aux habitants d'évacuer le village.

Exemple D:

"Monsieur, il ne m'est pas possible de prolonger cette discussion. Je vous demande de bien vouloir quitter mon bureau."

(les relations des interlocuteurs ne sont pas précisées, mais, celui qui est dans son bureau domine l'autre)

Exemple E:

"Ne me laisse pas seule... Ça fait quinze ans que nous vivons ensemble... Je ne t'ai pas rendu malheureux. Et les enfants? Tu y as pensé, aux enfants?"

- un autre type de réflexion porte sur les constructions syntaxiques de ces verbes: leur distribution

dans l'énoncé et les transformations possibles dans le discours.

- a) Il a demandé à Pierre de partir.
- b) Il a demandé qu'on renvoie Pierre.
- c) Il lui a ordonné le repos.

Il lui a ordonné de se reposer.

Il a ordonné qu'il se repose.

Il lui a demandé de partir.

Il a demandé que Pierre soit renvoyé

(Propositions pour une Didactique du Discours Rapporté,
Sophie Moriand, 1976, pp.30-37)

TYPES DE CONSTRUCTIONS:

1. La construction a, construction où l'objet de la demande est réalisé par un verbe à l'infinitif.

S V Préposition Infinitif

Pierre prie Jacques de sortir.

Pierre autorise Jacques à sortir.

2. La construction b, construction où l'objet de la demande est réalisé par une phrase complétive en que:

S V Que p

Le professeur a défendu que l'on sorte.

Le professeur exige de ses élèves qu'ils soient à l'heure.

3. La construction c, où l'objet de la demande est réalisé soit par un substantif simple ou par une nominalisation à partir d'un verbe.

S V N

Pierre a exigé une augmentation de son patron.

Le contrôleur a réclamé le ticket aux voyageurs.

(Relations sémantiques et constructions, Janine Courtillon, 1976, pp.51-54)

DEMANDER

Discours direct:

1. M^{me} Gineste, au téléphone:

- Docteur, est-ce que vous pouvez venir à la maison? Notre fils est malade.

a. M^{me} Gineste, à son mari:

- J'ai demandé au docteur de venir (Discours rapporté)

b. M^{me} Gineste, à son mari:

- J'ai demandé que le docteur vienne.

2. M^{me} Gineste:

- Docteur, je voudrais un rendez-vous jeudi, est-ce possible?

- Oui Madame, à 10 heures.

Merci, docteur entendu.

a. M^{me} Gineste:

- J'ai demandé au docteur de me recevoir jeudi.

b. - J'ai demandé qu'il me reçoive jeudi.

c. - J'ai demandé un rendez-vous au docteur.

3. Le père:

- Mes enfants, soyez gentils: faites un peu moins de bruit.

a. Jean: - Papa nous demande de faire moins de bruit.

b. Jean: - Papa demande qu'on fasse moins de bruit.

c. Jean: - Papa demande le silence.

RECLAMER

1. L'enfant: - Où est mamman? Je veux la voir. Je ne peux pas dormir si elle n'est pas là. Je veux qu'elle vienne.

a. -

b. -

c. Jean à Pierre.- L'enfant pleurait et réclamait sa mère. Il ne voulait pas dormir sans elle.

2. M. Giraud à M. Dupont. - Je vous ai prêté de l'argent il y a six mois. Il faudrait me le rendre.

a. -

b. -

c. Giraud a réclamé à Dupont l'argent qu'il lui avait prêté.

EXERCICES

1. Jean à Paul.

- Paul, est-ce que tu peux me prêter ta bicyclette pour aller en ville.

Paul:

2. Paul à sa mère: Tu vas au marché? Je voudrais aller avec toi.

La mère:

3. M^{me} Charles à son mari:

- Tu diras aux déménageurs de faire très attention au petit bureau; il est fragile.

Le mari aux déménageurs:

4. L'enfant:

- Où est mon chien? Vous l'avez emmené? Rendez-le moi.

Jean à Pierre:

5. Un député:

- Les prix ont encore monté. Il faut que le gouvernement contrôle les prix de façon plus énergique.

(Extraits d'un Ensemble Pédagogique sur le Discours Rapporté: "Qu'en dira-t-on?", H. Gauvenet, S. Moirand, J. Courtillon, M. Martins-Baltar, 1976, pp.73-92)

2. L'ordre des mots subit des changements.

Exemple: "Comment vous sentez-vous?" demande-t-elle à son ami.

Il demande à son ami comment il se sent.

3. Les adjectifs possessifs et les pronoms possessifs changent de personnes grammaticales.

Exemple: L'étudiant dit à son ami: "J'ai oublié mon livre, je veux lire le tien."

L'étudiant dit à son ami qu'il a oublié son livre et qu'il veut lire le sien.

4. Les pronoms personnels changent de personnes grammaticales.

Exemple: Mon fils me dit: "J'ai bien travaillé et tu ne m'a pas récompensé."

Mon fils me dit qu'il a bien travaillé et que je ne l'ai pas récompensé.

5. La forme de l'interrogation change.

Exemple: Le professeur demande à l'étudiant: "As-tu fait ton devoir?"

Le professeur demande à l'étudiant s'il a fait son devoir.

6. QUE devient CE QUE

Exemple: M. Dumas dit à son ami: "Que me dit-on, je ne comprends pas."

M. Dumas dit à son ami qu'il ne comprend pas ce qu'on lui dit.

7. La phrase subit des changements de temps et de modes.

1. Si le verbe introductif est au présent, il n'y a pas de changement de temps et de modes.

Exemple: Le patron nous demande: "Pourquoi arrivez-vous si tard?"

Le patron nous demande pourquoi nous arrivons si tard.

2. Le verbe à l'impératif change de mode.

Exemple: Le directeur ordonne: "Pars tout de suite."

Le directeur ordonne que je (tu, il,) parte tout de suite.

Le directeur (me, te, lui, ...) ordonne de partir tout de suite.(infinitif)

3. Si le verbe introductif est au passé:

A. Le présent devient l'imparfait.

Exemple: Il disait: "La directrice est jolie."

Il disait que la directrice était jolie.

B. L'imparfait reste le même.

Exemple: Il a dit: "Le patron était bien aimable hier."

Il a dit que le patron était bien aimable la veille.

C. Le passé composé devient le plus-que-parfait.

Exemple: Il s'est écrié: "J'ai enfin obtenu mon diplôme.

D. Le futur devient le conditionnel présent.

Exemple: Il a demandé à son directeur: "Pourrez-vous me donner trois jours de congé?"

Il a demandé à son directeur s'il pourrait lui donner trois jours de congé.

(Système Grammatical de la Langue Française, A. Hamit Sunel, 1981: 132)

LANGAGE DIRECT ET LANGAGE INDIRECT

a. Un gros homme a demandé: "Le but est-il marqué?". Il a ajouté: "J'ai cru voir le ballon frapper le poteau, mais j'étais gêné par le soleil; il vaut mieux attendre la décision de l'arbitre." "Course te renseigner" dit-il au jeune garçon qui l'accompagnait.

b. Un gros homme a demandé si le but était marqué. Il a ajouté qu'il avait cru voir le ballon frapper le poteau mais qu'il était gêné par le soleil, qu'il valait mieux attendre la décision de l'arbitre. Il dit au jeune garçon qui l'accompagnait de courrir se renseigner.

1. Différence entre langage direct et langage indirect:

- Dans le premier texte, les paroles sont rapportées telles quelles: C'est le langage direct.

- Dans le deuxième texte, elles sont rapportées:

1. A l'aide de subordonnées compléments d'objet introduite par un mot interrogatif ou la conjonction que:

.....si le but était marqué.

.....qu'il avait cru voir le ballon;qu'il était gêné.....;

.....qu'il valait mieux attendre....

2. A l'aide d'un infinitif introduit par de:

.....de courrir se renseigner.

C'est le langage indirect.

REMARQUE: Vous n'avez pas manqué de noter au 1^{er} le changement de temps: les auxiliaires et les verbes au présent dans le langage direct passent à l'imparfait dans le langage indirect.

Aucun changement n'aurait lieu si le verbe d'introduction était au présent ou au futur: Un gros homme demande si le but est marqué.

2. Avantage du langage direct: Le langage direct est moins lourd que le langage indirect qui a recours à des mots de liaison si..., que..., que....

LE DISCOURS RAPPORTE

I. Style Direct:

a. Martine a précisé: "Je ne partirai que quelques jours et je reviendrai avec mes amis"

b. "Je ne partirai que quelques jours, a précisé Martine, et je reviendrai avec mes amis."

c. "Je ne partirai que quelques jours et je reviendrai avec mes amis." a précisé Martine.

Le message est rapporté au style direct. Ce sont les paroles du locuteur qui sont retransmises.

1. Présence d'un verbe introducteur. Celui-ci peut être placé avant, au milieu ou à la fin du message (dans les deux derniers cas, remarquez l'inversion du sujet)

2. Ponctuation: Deux points; guillemets au commencement et à la fin des paroles rapportées.

3. Les éléments de l'énonciation sont conservés.

4. Intonation: Pause après le verbe introducteur si celui-ci est en tête. Si le verbe introducteur est intercalé ou placé après, légère baisse de la voix.

II. Style Indirect:

Exemple: Martine a précisé qu'elle ne partirait que quelques jours et qu'elle reviendrait avec ses amis.

Le message est rapporté au style indirect.

1. Le verbe introducteur précède obligatoirement le message qui devient une complétive. Attention: tous les verbes introducteurs d'un message au style direct ne peuvent pas être utilisés au style indirect.

Exemple: "Mais, vous seriez d'accord pour le laisser partir?", a-t-il repris. Transformation impossible. "Il a repris que" ne se dit pas.

2. Les verbes introducteurs sont nombreux en français; parmi les plus courants: dire, demander, expliquer, exprimer, répondre, répéter, affirmer, assurer, ordonner, conseiller, objecter, rétorquer, etc.

3. Le mode de subordination dépendra de la nature du message (assertion, question, ordre)

Exemple: Elle a téléphoné qu'elle serait en retard.

Il lui a demandé de venir plus tard.

Il ne savait pas si la grève aurait lieu etc.

4. Le passage du style direct au style indirect entraîne des modifications importantes du message initial.

a. Les pronoms personnels et les adjectifs possessifs. (Le changement dépendra de l'énonciateur et du récepteur)

Exemple: L'élève dit à sa voisine: "Je vais me servir de ton livre; J'ai oublié le mien."

L'élève dit à sa voisine qu'il va se servir de son livre, qu'il a oublié le sien.

b. Les adverbes ou adjectifs de temps et de lieu (si le verbe introducteur est au passé);

hier.....la veille

avant-hier.....l'avant-veille

aujourd'hui.....ce jour-là

maintenant.....à ce moment-là, alors

en ce moment.....à ce moment-là, alors

demain.....le lendemain

après-demain.....le surlendemain

lundi dernier....le lundi précédent, le lundi d'avant

lundi prochain...le lundi suivant, d'après

ici.....là

dans 3 jours.....3 jours après, 3 jours plus tard

il y a 3 jours...3 jours auparavant

c. Le Mode

L'impératif est remplacé le plus souvent par le subjonctif ou par l'infinitif ou par des auxiliaires modaux: devoir ou falloir.

Exemple: Pierre à ses amis: "Aidez-moi"

Il a dit qu'on l'aide.

Il a dit qu'on devait l'aider.

Il a dit qu'il fallait l'aider.

Il leur a demandé de l'aider.

d. Les temps:

Si le verbe introducteur est au présent, à l'impératif, au futur ou au conditionnel présent: Pas de changement du message initial.

Si le verbe introducteur est au passé, le verbe du message initial va, le plus souvent, changer de temps.

REMARQUE: Un verbe exprimant une vérité générale ou permanente (présent) n'est pas modifié au style indirect.

Exemple: Il a dit que le soleil se lève à l'est.

VERBE DU MESSAGE INITIAL

VERBE AU STYLE INDIRECT

Présent

Ex: Il disait: "J'ai faim"

Imparfait

Il disait qu'il avait faim.

Imparfait

Ex: Il a dit: "Tu avais une jolie robe hier."

Imparfait ou plus-que-parfait

Il a dit qu'elle avait une jolie robe, la veille.

Passé-composé

Ex: Il a crié: "J'ai réussi à mon examen."

Plus-que-parfait

Il a crié qu'il avait réussi à son examen.

Plus-que-Parfait

Ex: Elle a dit: "J'avais tout préparé pour que nous puissions partir tôt."

Plus-que-parfait

Elle a dit qu'elle avait tout préparé pour qu'ils puissent partir tôt.

Futur

Ex: Elle lui a demandé: "Pourras-tu m'accompagner à la gare?"

Conditionnel Présent

Elle lui a demandé s'il pourrait l'accompagner à la gare.

Conditionnel Présent

Ex: Elle a dit: "Je ferais bien une petite promenade."

Conditionnel Présent

Elle a dit qu'elle ferait bien une petite promenade.

EXERCICES

I. Distinguez le langage direct du langage indirect.

La mère demande à son fils s'il a fini ses devoirs. L'enfant lui répond: "Non, je n'ai même pas encore commencé". Alors la femme décide de le punir, mais elle ne sais pas quoi faire comme punition. Quelques minutes après, elle va voir son fils et lui dit: "Si tu ne finit pas tes devoirs dans une heure, tu auras une grande punition". Et l'enfant répond tout de suite: "Tu dis toujours la même chose".

II. Faites passer au langage direct.

1. Elle m'a demandé si je ne pouvais pas lui donner quelque argent pour payer le boulanger. Je lui ai répondu avec confusion que je n'en avais pas.

2. Le chat se demande s'il restera dans la rue malgré les passants qui le bousculent et l'efforent ou s'il rentrera dans la boutique au risque d'en sortir au bout d'un soulier.

3. Le fermier m'a dit qu'il se rendait au village, qu'il serait de retour avant la nuit, mais que je devais venir à sa rencontre avec la voiture, s'il s'attardait.

III. Faites passer au langage indirect en indiquant le changement de temps et de mode.

1. Mon père me dit: "ouvre le parapluie, s'il pleut." J'ai répondu: "Il ne va pas pleuvoir."

2. On nous a déclaré: "Tout là-haut, le col est couvert de neige; mais vous passerez, si vous ne vous laissez pas prendre par la nuit."

3. "Tiens-toi bien, n'aie pas peur, me disait ma mère, dans un moment nous serons chez nous."

4. Il nous criait: "Venez, venez tous. La table est mise devant le feu. Il fait froid dehors."

5. Et puis, brusquement il a demandé à Michel: "Que diriez-vous d'un petit voyage comme celui que nous avons déjà fait."

IV. Rapportez au style indirect les phrases suivantes en utilisant un de ces verbes introducteurs (dire, demander, répondre, confirmer, ajouter) et en le mettant:

a. au présent

b. au passé

1) Quelle heure est-il? 2) Fermez la porte.
3) Mais oui, je rapporterai les disques. 4) Voulez-vous ouvrir la fenêtre. 5) Et si j'ai le temps, j'irai à Versailles. 6) Le train de Paris? Il n'est pas encore arrivé. 7) Tu viendras seul? 8) Deux droites orthogonales forment un angle de 90° . 9) Voudriez-vous vous taire.
10) Qu'est-ce que vous dites?

V. Mettre au style indirect:

1. Qu'allez-vous faire cet après-midi? a-t-elle demandé à son collègue.

2. Etes-vous contente de votre machine à coudre et l'avez-vous payée cher?

3. "Qu'as-tu pensé de l'émission de télévision de jeudi soir?", je voudrais le savoir.

4. "M'accompagneras-tu au cinéma demain?" lui a demandé son frère.

5. Il a annoncé à sa mère: "Je pars finir mes études à Paris l'année prochaine".

6. L'employé de mairie m'a affirmé: "Vous recevrez votre fiche d'état-civil. Je n'ai plus qu'à le faire tamponner et signer par le maire."

7. J'ai tenu à lui demander: "Seriez-vous allée à cette soirée sans la permission de votre mère?"

VI. Formulez le message au style direct sans réutilisez le verbe introducteur.

1. La maîtresse de maison a demandé aux invités de s'asseoir.

2. Elle l'a supplié de renoncer à ce projet.

3. Le professeur a demandé aux élèves de prendre une feuille de papier.

4. Elle l'a menacé de le quitter.

5. Il les avait avertis que le cours n'aurait pas lieu la semaine prochaine.

6. Il s'est justifié en disant qu'il avait donné l'ordre de ne plus utiliser cette machine.

7. Elle m'a promis que le manuscrit serait tapé avant la fin de la semaine.

VII. Voici des phrases au style direct:

- Mettez ces phrases au style indirect en les faisant précéder du verbe introducteur qui convient:

1. Non, Monsieur le Directeur, je n'ai jamais reçu d'argent de ce client.

2. Tu sais, tu risques d'avoir une contravention.

3. Oui, je me suis peut-être trompé.

4. Je veux absolument être remboursé.

5. C'est vrai, ils avaient caché des armes chez nous.

6. Comme je te l'ai dit, nous arriverons par le train de 19h15.

7. Vous pouvez en être certain, ces bottes sont imperméables.

8. Je vous l'ai déjà dit, mon client n'était pas à Paris à cette date.

9. Marie, je ne veux pas que tu conduises la voiture; tu n'as pas encore ton permis. C'est trop risqué.

10. Sans blague! On t'a piqué ton autoradio toute neuve.

11. Ce traitement ne semble pas faire d'effet. Vous pourriez consulter un spécialiste ou un acupuncteur.

(L'Expression Française Ecrite et Orale, Christian Abbadie, Bernadette Chovelien, Marie-Hélène Morsel, 1988, pp.105-111).

ANNEXE C: Pré-test et Post-test

TEST A

A. Ecrivez la forme indirecte des phrases suivantes.
(Aşağıdaki cümleleri dolaylı cümle haline getiriniz)

1. Il a pensé: "C'était une très belle journée"
2. Pierre propose à Jean: "Allons à Paris pour passer le week-end !"
3. "Fais attention quand tu traverses la route ! " a conseillé la mère à son enfant.
4. Mon père m'a demandé: "Pourquoi tu ne travailles pas assez?"
5. Le professeur dit à ses élèves: "Ne faites pas de bruit."
6. J'ai demandé à Sylvie: "Est-ce que tu voudrais être ma petite amie?"
7. Le maire a déclaré: "Notre ville sera la plus belle ville de France."
8. Ma cousine écrit dans sa lettre: "J'arrive le 12 Mai."
9. Un jour le professeur nous a demandé: "Est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut devenir professeur?"

10. Mon père me demande toujours: "Qui aimes-tu le plus dans la famille?"

B. Ecrivez la forme directe des phrases suivantes:

(Aşağıdaki cümleleri dolaysız cümle olarak yazınız)

1. Jean a demandé à son amie si elle pourrait lui prêter son livre.
2. La mère conseille à son enfant de ne pas jouer dans la rue.
3. Les ouvriers disaient qu'il fallait augmenter leur salaire.
4. Je pensais que mon frère m'aiderait pour finir mes devoirs.
5. Christine m'a proposé d'aller ensemble à l'école chaque matin.
6. Elle lui a demandé s'il pourrait lui prêter un peu d'argent.
7. Il m'a répondu que son père lui avait permis d'aller au cinéma.
8. Jean a refusé d'aller au théâtre avec Hélène.
9. Maire m'a demandé où j'allais passer mes vacances cet été.
10. Pierre a demandé à Paul pourquoi il n'habitait pas avec ses parents.

TEST B

C. Faites un texte en discours rapporté à partir du dialogue suivant: (Aşağıdaki dialogtan hareketle dolaylı cümlelerle bir metin oluşturunuz.)

UN CHAT DIFFICILE

Dans une boucherie

Le client: Je voudrais un morceau de viande pour mon chat.

Le boucher: Qu'est-ce que vous voulez comme morceau?

Le client: Du filet, naturellement.

Le boucher: Il ne reste plus de filet, Monsieur; Prenez une boîte de Ronron.

Le client: Mon chat ne mange pas de Ronron. Alors, donnez-moi de l'entrecôte.

Le boucher: Bien, Monsieur, à voter service, Monsieur.

D. Mettez ce texte au passé.

(Aşağıdaki metni geçmiş zamana çeviriniz)

Voici le récit de la journée d'un homme tranquille: Charles Dupont.

Charles Dupont a 70 ans. Il est écrivain. Tous les jours il se réveille à 8h. précises. Il se lève. Il prend un bain d'une demi-heure et s'habille lentement devant la glace. Puis il sort, achète le journal et va dans un café pour prendre son petit déjeuner. Ensuite,

il se promène dans le parc de la ville jusqu'à midi. A midi, il déjeune à la Brasserie d'Alsace, puis il rentre chez lui et il écrit pendant 6 heures. Le soir, il reste chez lui et se couche toujours à 10 heures.

E. D'abord lisez le texte et après complétez les phrases en utilisant les verbes entre paranthèse. (Önce metni okuyunuz. Sonra parantez içindeki fiilleri kullanarak boşlukları doldurunuz.)

FAMILLES: Les Français ne font pas assez d'enfants.

Selon les statistiques, il y a seulement 1,8 enfant par famille en France. Le gouvernement qu'il y en ait 2,4. Par des aides financières, il encourage donc les Français à avoir plus d'enfants. Tous les Français ne sont pas d'accord sur cette politique. Certains pensent que le gouvernement a raison: "C'est vrai qu'il n'y a pas assez d'enfants; notre pays a besoin qu'il y en ait plus. C'est très bien que le gouvernement fasse quelque chose pour les familles nombreuses."

D'autres Français estiment que cette politique ne servira à rien:

"Les gens ne veulent pas avoir d'enfants parce qu'ils voient que les jeunes ne peuvent pas trouver de travail. Ils ont donc peur que leurs futurs enfants ne puissent pas trouver leur place dans cette société en crise.

Il faudrait d'abord que la société réagisse positivement et qu'elle prennent espoir." Pour certains, il serait indispensable que les pères et mères de famille soient sûrs de toujours garder leur emploi.

Ils disent que la sécurité d'emploi est plus importante que toutes les aides financières du gouvernement.

(dire, préférer, affirmer, vouloir, penser)

1. Certaines femmes par les aides financières, on veut les empêcher de travailler à l'extérieur et les garder à la maison. Elles on construise plus d'écoles ou de crèches pour leurs enfants et surtout qu'on réduise à 35 heures la semaine de travail.
2. Certains Français la loi sur l'avortement est responsable de la baisse de la natalité: "Il est scandaleux et dangereux pour la France que les femmes puissent avorter librement. "Ils cette loi sur l'avortement soit modifiée.
3. Il y a souvent des gens qui le gouvernement ne doit pas intervenir dans la vie des familles.

ANNEXE D: Groupes Similaires d'Après les Moyennes Obtenues
au Premier Semestre

Groupe Communicatif		Groupe Traditionnel	
<u>Sujets</u>	<u>Moyens</u>	<u>Sujets</u>	<u>Moyens</u>
1	27,3	1	34,3
2	37,7	2	36
3	39,8	3	38,8
4	46	4	41,8
5	53,6	5	50,8
6	54	6	54
7	57,8	7	56,1
8	58,6	8	60,1
9	61,5	9	60,1
10	61,5	10	62,5
11	69	11	63,5
12	72,1	12	73,1
13	73,1	13	76,9
	<hr/>		<hr/>
	$\bar{X}_1=54,7$		$\bar{X}_2=54,4$

ANNEXE E: Distribution des Résultats

Groupe Communicatif			Groupe Traditionnel		
<u>Sujets</u>	<u>Pré-test</u>	<u>Post-test</u>	<u>Sujets</u>	<u>Pré-test</u>	<u>Post-test</u>
1	0	45,5	1	8	6
2	9	10	2	10	29,5
3	10,5	35,5	3	12,5	27,5
4	11	16	4	16	26
5	17	35	5	17	21,5
6	18	26,5	6	20	18
7	23,5	61,5	7	22	38,5
8	27,5	49,5	8	23	46,5
9	32	48	9	38,5	50
10	41,5	63	10	40	54,5
11	60	62,5	11	42	46,5
12	66	65	12	44,5	49
13	78	44,5	13	68,5	73,5
	<hr/>	<hr/>		<hr/>	<hr/>
	$\bar{X}_1=30,3$	$\bar{X}_2=43,26$		$\bar{X}_3=27,84$	$\bar{X}_4=37,46$

ANNEXE F: Formule Utilisée pour l'Interprétation
Statistique

Hypothèse: $H_0: \bar{d} = 0$

$H_1: \bar{d} \neq 0$

Déviati^on Standard^e: $S = \sqrt{\frac{\sum d^2 - \frac{(\sum d)^2}{n}}{n - 1}}$

Variance: $S_{\bar{d}} = \frac{S}{\sqrt{n}}$

t-statistique: $t = \frac{\bar{d}}{S_{\bar{d}}}$

BIBLIOGRAPHIE

Abréviations utilisées pour les noms de revues

Etudes de Linguistique Appliquée	: ELA
Le Français Dans le Monde	: FdM
Langue Française	: LF
Les Langues Modernes	: LLM
Revue de Phonétique Appliquée	: RPA

Abbadie, C., Bernadette, C., Morsel, M.H., *L'Expression Française Ecrite et Orale*, 1988, Presses Universitaires de Grenoble.

Beacco, J.C., "Quel Eclectisme en grammaire?" in FdM, Avril 1987, n^o208, (pp.65-70), Paris, Hachette.

Bergeron, J., Desmarais, L., Duquette, L., "Les Exercices communicatifs: un nouveau regard" in ELA, Octobre-Décembre 1984, n^o56, (pp.38-45), Paris, Didier.

Besse, H., Porquier, R., *Grammaire et Didactique des Langues*, 1984, Paris, Hatier.

- Candelier, M., "La Réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous?" in LLM, 1986, n^o2, (pp.59-72), Paris, Université Paris V.
- Cappelle, G., Grellet, F., *Ecritures 2. Textes et Documents, Exercices de Compréhension et de Production Ecrites*, 1980, Paris, Hachette.
- Capelle, G., *C'Est Facile à Dire*, 1982, Paris, Hatier.
- Capelle, G., Gidon, N., *Espace 1. Cahier d'Exercices*, 1990, Paris, Hachette.
- Courtillon, J., "Propositions pour une didactique du discours rapporté" in *Pédagogie du Discours Rapporté*, 1976, (pp.49-61), Paris, Didier.
- Courtillon, J., Railard, S., *Archipel 1*, 1982, Paris, Didier.
- Courtillon, J., Raillard, S., *Archipel 1, Cahier d'Exercices* 1982, Paris, Didier.
- Courtillon, J., "Une Méthodologie de la communication" in *RPA*, 1982, n^o61-62-63, (pp.87-97), Paris, Didier.
- Courtillon, J., "Pour une Grammaire notionnelle" in *LF*, 1985, n^o68, (pp.32-47), Paris, Larousse.

Courtillon, J., "La Grammaire sémantique et l'approche communicative" in FdM, Février-Mars 1989, n^o spécial: "Et la Grammaire", (pp.113-122), Paris Hachette.

Desclés, J.P., "A la Recherche des catégories grammaticales" in FdM, Février-Mars 1989, n^o spécial: "Et la Grammaire", (pp. 50-61) Paris, Hachette.

Dupré La Tour, S., Salins, G.D., Premiers Exercices de Grammaire 1983, Paris, Hatier.

Galisson, R., Coste, D., Dictionnaire de Didactique des Langues. Article Grammaire, 1976, Paris, Hachette.

Gaonac'h, D., "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères" in RPA, 1982, n^o61-63, (pp.159-175), Paris, Didier.

Gauvenet, H., "Du Discours direct au discours rapporté" in Pédagogie du Discours Rapporté, 1976, (pp.9-27), Paris, Didier.

Gauvenet H., Moirand, S., Courtillon, J., Martin-Baltar, M., "Extraits d'un ensemble pédagogique sur le discours rapporté: "Qu'en dira-t-on?" in Pédagogie du Discours Rapporté, 1976, (pp.75-124), Paris, Didier.

Gülmez, G., Introduction à la Didactique du FLE. Un Point de vue Méthodologique, 1989, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.

Leclère, C., "Les Mots ont-ils une grammaire" in FdM, Février-Mars 1989, n^o spécial: "Et la Grammaire", (pp.40-49), Paris, Hachette.

Moirand, S., "Propositions pour une didactique du discours rapporté" in Pédagogie du Discours Rapporté, 1976, (pp.31-45), Paris, Didier.

Moirand, S., Enseigner à Communiquer en Langue Etrangère, 1982, Paris, Hachette.

Monnerie, A., Intercodes 1. Livre de Textes, 1979, Paris, Larousse.

Monnerie, A., Intercodes 1. Livre d'Exercices, 1979, Paris, Larousse.

Pottier, B., "Sémantique et grammaire" in FdM, Février-Mars 1989, n^o spécial: "Et la Grammaire", (pp.34-39), Paris, Hachette.

Reboulet, A., Malandain, J.L., Verdol, J., Méthode Orange 1, 1980, Paris Hachette.

Roulet, E., "l'Apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés" in ELA, 1976, n^o21, (pp.43-80), Paris, Didier.

Sunel, A.H., *Système Grammatical de la Langue Française*, 1981, Ankara, Hacettepe-Taş Kitapçılık Ltd. Şti.