

**LA DESCRIPTION DES PROCÉDÉS EXPLICATIFS
DE L'ENSEIGNANT DANS L'ENSEIGNEMENT
DES PRONOMS COMPLÉMENTS**

(Yüksek Lisans Tezi)

Canan KARADAĞ

Eskişehir, 2001

LA DESCRIPTION DES PROCÉDÉS EXPLICATIFS DE L'ENSEIGNANT
DANS L'ENSEIGNEMENT DES PRONOMS COMPLÉMENTS

Canan KARADAĞ

MÉMOIRE DE MAITRISE
L'Enseignement du Français Langue Étrangère
Sous la direction de Madame Professeur Gülnihal GÜLMEZ

Eskişehir
Institut des Sciences de l'Éducation
Septembre 2001

YÜKSEK LİSANS TEZ ÖZÜ**ADILLARIN ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN KULLANDIĞI
AÇIKLAMA TEKNİKLERİNİN BETİMLENMESİ**

Canan KARADAĞ

Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eylül 2001

Danışman: Prof.Dr. Gülnihal GÜLMEZ

Bu çalışma betimsel yönetime göre desenlenmiştir ve öğretmenin dilbilgisi dersinde açıklama tekniklerini hangi sıklıkta kullandığını ve dersin bölümlerine göre dağılımını ortaya koymayı amaçlamıştır.

Veriler Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencilerinin ve bu kurumda çalışan, anadili fransızca olan bir öğretmenin 1999-2000 öğretim yılında yaptıkları dilbilgisi dersi teybe kaydedilerek elde edilmiştir. Kayıtlar adillerin işlendiği toplam 120 dakika sürelik bir uniteyi kapsamaktadır. Kayıtlardan elde edilen ham verilerin transkripsiyonu yapılmış ve öğretmenin kullandığı açıklama teknikleri sayılarak frekansı alınmıştır.

Giriş bölümünde konuya genel bir bakış ve çalışmanın amacı yer almaktadır. İkinci bölümde ise yabancı dil öğretim yöntemlerinde dilbilgisinin yeri ve önemi ve dilbilgisi öğretiminin temel kavramları ele alınmıştır. Üçüncü bölüm elde edilen verilerin sunulmasına ve yorumlara ayrılmıştır. Dördüncü bölümde ise sonuç yer almaktadır.

ABSTRACT

This study was designed considering the descriptive method and aimed at bringing forward how frequently the teacher uses the explanation techniques and the distribution of these techniques according to the parts of the course.

The data were gathered from first year learners of Anadolu University Education Faculty French Language Teaching (F.L.T.) Department. The data were also collected by one of the native French speaker teacher in the F.L.T. department in the 1999-2000 academic year through recording the pronouns which was thought in the session of 120- minute grammar course. The transcription of raw data were obtained and the frequency was calculated by detecting the explanation techniques used by the teacher.

In the introduction chapter the general view and the purpose of the study were presented. In the second chapter the place and the importance of the grammar in foreign language teaching and the major concepts of grammar teaching were discussed. The third chapter covered the presentation and the discussion of the data. As for the fourth chapter, the result of the study was brought forward.

PRÉFACE

Je tiens à remercier Professeur Gülnihal Gülmez qui a bien voulu diriger ce travail.

Mes plus vifs remerciements vont également à Mme Yıldız Uzuner dont les précieux conseils m'ont guidé au cours de cette étude et à Mme Cihan Aydoğu qui m'a apporté sa collaboration amicale pour le contrôle des données.

LISTE DES TABLEAUX ET DES SCHÉMAS

Tableau 1:La Durée des Parties du Cours.....	14
Schéma 1:Le Schéma du Déroulement du Cours.....	40
Tableau 2:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pour l'Explication de "En".....	43
Tableau3:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pour l'Explication de "Y".....	45
Tableau4:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pour l'Explication des Pronoms Directs.....	46
Tableau5:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pour l'Explication des Pronoms Indirects.....	47
Tableau6:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pendant l'Exercice de Repérage des Pronoms.....	50
Tableau 7:La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pendant l'Exercice sur tous les Pronoms (Résumé).....	53
Tableau 8:Le Type d'Activité et le Nombre de Procédés Utilisés.....	55
Tableau 9:Le Nombre Total d'Utilisation des Procédés Explicatifs.....	58

TABLE DES MATIÈRES

	Page
ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI	iv
PRÉFACE	v
ÖZGEÇMİŞ	vi
LISTE DES TABLEAUX	vii
 1.INTRODUCTION	 1
1.1. La Description du Problème.....	1
1.1.1. L'Enseignement des Langues Étrangères et la Grammaire.....	1
1.1.2. Quelle Grammaire?.....	2
1.1.3. Grammaire Explicitée et les Descriptions Grammaticales.....	3
1.1.4. Le Discours Métalinguistique de l'Enseignant.....	5
1.1.5. Le Rôle de l'Enseignant.....	7
1.2. L'Objectif du Travail.....	8
1.3. Les Limites du Travail.....	9
1.4. La Méthode.....	10
 2.LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE	 15
2.1. Les Théories Linguistiques et Leur Effet sur l'Enseignement de la Grammaire.....	15
2.2. La Réflexion sur la Langue.....	17
2.3. Le Traîtement Cognitif des Données: Krashen et Sa Théorie d'Entrée.....	18
2.4. La Démarche Inductive ou Déductive.....	23
2.5. Les Exercices de Grammaire.....	24
2.5.1. Les Exercices Structuraux.....	26
2.5.2. Les Exercices de Conceptualisation.....	27
2.6. La Grammaire dans l'Approche Communicative.....	28

2.6.1. La Relation Sense/Forme.....	30
2.6.2. Les Tâches Communicatives.....	31
2.6.3. La Dimension Sociale et Discursive de la Langue.....	32
3.ANALYSE DES RÉSULTATS.....	34
3.1. Les Procédés Explicatifs de l'Enseignant.....	34
3.1.1. Simplifier.....	34
3.1.2. Phrase Type.....	35
3.1.3. Exemple.....	36
3.1.4. Question.....	38
3.1.5. Répétition.....	39
3.1.6. Commentaire de la Forme Enseignée.....	39
3.2. Le Déroulement du Cours.....	40
3.3. Les Pronoms Compléments.....	42
3.3.1. "En".....	42
3.3.2. "Y".....	43
3.3.3. Les Pronoms Directs.....	45
3.3.4. Les Pronoms Indirects.....	46
3.3.5. Exercice de Repérage des Pronoms.....	48
3.3.6. Exercice sur tous les Pronoms.....	50
3.4. Participation des Apprenants.....	53
3.5. Commentaire des Résultats.....	54
4.CONCLUSION.....	57
ANNEXES.....	66
BIBLIOGRAPHIE.....	87

1.INTRODUCTION

1.1. La Description du Problème

1.1.1. L'Enseignement des Langues Étrangères et la Grammaire

Depuis les méthodes dites traditionnelles jusqu'à l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire a préoccupé les enseignants, les didacticiens ainsi que les auteurs de manuels. Dans les années 70, les pratiques traditionnelles ont été vivement critiquées d'avoir enseigné les règles de la langue étrangère qui, sans l'appropriation, ne permettent pas à l'apprenant de communiquer hors de la classe, c'est à dire dans une vraie situation de communication. On a donc remis en cause l'objectif et la fonction de l'enseignement.

Avec l'avènement de l'approche communicative qui est née en réaction aux méthodes d'inspiration behavioriste, il a fallu réviser le rôle et le statut de la grammaire. La langue n'était plus considérée comme un ensemble de règles morpho-syntaxiques mais comme un moyen effectif de communication. Le niveau discursif et social de la langue a pris une place importante. On a commencé à mettre l'accent sur les règles d'emploi des formes et sur leurs relations avec les notions et le sens qu'elles transportent. Ainsi, à la composante linguistique qui était presque la seule dimension traitée dans la classe ont été ajoutées:

une composante discursive (connaissance des paramètres de la situation de communication tels que le statut et l'intention de communication des interlocuteurs.)

-une composante référentielle (connaissance du domaine extralinguistique)

-une composante socio-culturelle (connaissance des règles sociales et des valeurs culturelles propre à la société dont on apprend la langue.)

L'analyse des phrases isolées n'aidaient pas beaucoup à l'acquisition de la maîtrise de la communication. La grammaire textuelle est donc née et, dès lors, on a commencé à étudier les phrases dans un contexte où les règles de cohérence et de cohésion étaient à prendre en compte. La prise de conscience des situations de discours a permis l'introduction d'un enseignement de différents registres de la langue au lieu d'un enseignement limité seulement à une variété standardisée de cette dernière. (J.C. Beacco, 1989)

On sait que dans l'enseignement/apprentissage des langues, la grammaire occupe une place particulière et primordiale. On part de l'idée généralement admise qu'il n'est pas possible - au moins difficile - de maîtriser quelque chose que l'on ne comprend pas. Nul ne doute aujourd'hui que la connaissance des règles de fonctionnement d'une langue contribue à l'acquisition de celle-ci. Mais dans quelle mesure cette connaissance grammaticale facilite la maîtrise de la langue enseignée? Et quelles autres pratiques peuvent-elles être efficaces pour son appropriation? Les résultats des recherches actuelles ne sont pas à mesure de donner des réponses précises à ces questions.

1.1.2. Quelle Grammaire?

Dans Grammaire et didactique des langues, H.Besse distingue trois conceptions de la grammaire:

"1) un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée, 2) l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement, 3) la méthode d'explicitation suivie." (Besse, 1984)

Tout locuteur est capable de juger la grammaticalité d'une phrase même s'il n'a aucune connaissance explicite de la grammaire de sa langue maternelle. La première conception relève de cette connaissance grammaticale intériorisée des locuteurs d'une langue donnée et de leur compétence implicite. La deuxième et la troisième portent sur la description approximative de cette connaissance. C'est à dire, la grammaire explicitée par le linguiste ou le didacticien et que l'on trouve dans un manuel, dans un livre de grammaire. Notre propos portera ici sur ces deux dernières conceptions.

la description."(Widdowson, 1981)

La salle de classe est, surtout dans un milieu exolingue, le seul lieu où l'apprenant est exposé à la langue étrangère. Les explications grammaticales de l'enseignant lui fournissent un point de repère et lui permettent de conceptualiser les faits linguistiques qui lui sont étrangers. C'est à partir de ces explications qu'il élabore des hypothèses, les vérifie, les corrige et il construit ainsi sa propre grammaire, son système interlinguale évolutif.

Comme ont montré les études sur l'interlangue des apprenants, ceux-ci construisent un système à partir de leurs connaissances partielles de la L.E. et celles qu'ils ont de leur L.M.(Langue maternelle) et des hypothèses qu'ils font à partir de ces deux types de connaissances. (Corder, 1980)

Cuq constate trois types de termes dans le discours grammatical de l'enseignant qui serait sans doute une terminologie de compromis:

- des "termes techniques nouveaux quand il n'y a pas de termes anciens récupérables ou réadaptables" (ex: nouveaux concepts ou objets de la linguistique contemporaine);
- des termes traditionnels qui "renvoient à des notions stables" et sont, comme disait Dubois et Laganne, utilisables comme de "simples signes conventionnels";
- des termes usuels, qui appartiennent à la langue courante."(Cuq, 1996)

Il est évident que chaque enseignant a recours à ces termes au fur et à mesure qu'il ressent le besoin. Le privilège d'un type de terme est un choix qui est déterminé par plusieurs facteurs tels que la formation qu'a reçu l'enseignant, les habitudes d'apprentissage et le niveau du public d'apprenants, les objectifs du cours etc.

Voyons ce que dit F.Cicurel sur ce choix crucial du pédagogue, en s'appuyant sur l'idée de Besse :

"On peut supposer que le pédagogue va opter pour la "solution pédagogique"; il ne va pas donner une description exhaustive du phénomène afin de ne pas créer de confusion chez ses élèves. Ceux-ci passent par l'acquisition de "compétences intermédiaires" (H.

Quant au lexique qu' utilise l'enseignant, il a recours plutôt aux mots métalinguistiques et aussi aux mots du langage courant. J. Rey-Debove distingue trois types de mots que comprend le lexique d'une langue:

1-Les mots mondains; ils sont destinés à parler du monde, des choses et ils peuvent être de toutes les catégories grammaticales. Par ex. la maison, heureusement, sortir etc.

2-Les mots métalinguistiques; ils sont destinés à parler de la langue seulement. Par ex. adjectif, déclinaison, conjugaison etc.

3-Les mots neutres; ils sont susceptibles d'être utilisés comme mots mondains ou/et mots métalinguistiques.

Dans la classe, on constate aussi l'emploi autonome des mots qui a pour fonction de désigner le mot lui-même (signifiant) mais non le sens du mot (objet, notion extralinguistique, signifié). C'est à dire qu'ils sont des signes des signes langagiers. Par exemple, dans la phrase "le chien est perdu" le mot "chien" désigne un animal. Mais si on dit " le chien est le sujet de cette phrase" le même mot renvoie cette fois-ci au mot (au signifiant).

Le discours de l'enseignant est composé en général des mots métalinguistiques et des mots neutres ayant souvent la même fonction que les premiers; parler de la langue, décrire un phénomène linguistique.

1.1.4. Le Discours Métalinguistique de l'Enseignant

L'enseignant qui a le souci de se faire comprendre se trouve vis à vis d'un choix curicual. Parler d'une langue nécessite le plus souvent le recours par celui-ci, à des termes spécifiques. Pour établir une communication, il est nécessaire que les termes utilisés soient connus par les apprenants aussi. Au cas où les catégories grammaticales de la langue cible et celles de la langue maternelle des apprenants sont proches, l'enseignant peut prendre en considération le "patrimoine métalinguistique" de ceux-ci. Mais si la L.E. et la L.M. sont différentes, ou si l'enseignant ne connaît pas la L.M. des apprenants, il rencontrera plus

de difficultés à propos des termes grammaticaux à utiliser.

1.1.4.1. Les Termes Spécifiques

Les termes spécifiques comprennent les mots qui désignent les catégories grammaticales classiques ainsi que les mots qu'utilisent les nouveaux modèles métalinguistiques. C'est à dire tout ce qui relève du domaine de la grammaire et de la linguistique.

Toute description suppose un modèle métalinguistique qui a ses propres concepts et utilise de nouveaux termes pour les expliquer. Donc se référer à un modèle métalinguistique implique la connaissance au moins des termes qui servent à éclairer certaines notions essentielles du modèle.

Une grammaire vue d'un point de vue sémantique nécessite le recours à des termes qui permettent de distinguer les fonctions des catégories grammaticales. Par exemple le mot "actant" utilisé au lieu du mot "sujet" permet d'exprimer la notion d'actance et les relations entre les actants. La dénomination classique comme sujet, verbe, complément restent insuffisantes si l'on veut prendre en compte certaines notions en grammaire sémantique.

De même sans avoir une idée des phénomènes de structure profonde et structure de surface, il n'est pas possible de profiter de la grammaire transformationnelle. Comme on a dit ci-dessus, les termes qu'utilise un modèle métalinguistique renvoient à des notions essentielles pour ce modèle. Donc la compréhension d'une description de tel ou tel modèle passe forcément par la connaissance des termes qu'utilise ce modèle.

1.1.4.2. Les Termes du Langage Courant

Les Termes du langage courant, en revanche, peuvent permettre à l'enseignant de se faire comprendre plus facilement. Il utilise les mots du langage courant. Par exemple au lieu de dire complément d'objet direct il peut dire "ça" ou pour désigner un groupe syntaxique il peut préférer dire "cette partie"

Dans le discours de l'enseignant on constate parfois des cas de vulgarisation qui veut dire l'explication des faits de la langue par analogie aux faits de la vie quotidienne.

Il est vrai que le recours à des termes du langage courant écarte les problèmes de communication causés par les nouveaux mots mais il ne faut pas perdre de vue qu'ils ne permettent pas à la prise de conscience métalinguistique comme le font plus ou moins les termes spécifiques. C'est pourquoi la description expliquée à l'aide des mots du langage courant perd une part importante de son caractère explicatif et de son apport.

Pour conclure, on peut dire que si l'on veut se référer à un modèle métalinguistique, le recours à des termes qui servent à expliquer les notions principales de ce modèle est indispensable. Sinon on risque de ne pas faire saisir le point de vue que nous indique le modèle.

1.1.5. Le Rôle de l'Enseignant

Dans un enseignement centré sur l'apprenant, le rôle de l'enseignant, comme plusieurs autres habitudes, doit être modifié. Son nouveau rôle peut être défini comme "enseigner à apprendre". Donc, un enseignant conscient de son propre rôle dans le processus d'apprentissage, est censé de connaître les stratégies d'apprentissage et les mécanismes cognitifs de traitement du savoir. Il nous semble utile ici de s'arrêter sur deux tâches essentielles de l'enseignant qui facilitent la compréhension des données par l'apprenant:

- En vue de faciliter l'apprentissage, il doit opter pour une terminologie qu'il suggère connu par l'apprenant, éviter les termes qui peuvent être source de confusion, c'est à dire partir de la connaissance métalinguistique déjà acquise de l'apprenant.

- Il doit donner des possibilités aux apprenants pour qu'ils puissent expliciter, vérifier et corriger les hypothèses qu'ils élaborent.

La façon de réaliser ces deux tâches est liée en fait avec la représentation grammaticale de l'enseignant. Puisque chacun construit sa propre grammaire, une conception de cette dernière comme une simple

transmission du savoir métalinguistique considéré comme stable et absolu ne faciliterait pas autant la conceptualisation par l'apprenant de certaines notions.

1.2.L'Objectif du Travail

Il nous paraît assez important d'analyser le processus interactionnel entre les apprenants et l'enseignant. Car ce dernier fournit l'information essentielle dont l'apprenant a besoin pour former sa propre conception par rapport à la langue enseignée. Comme l'explique très bien l'extrait suivant de Claude Germain-Hubert Séguin:

"Assez étrangement, il existe très peu de recherche empiriques sur la nature du discours grammatical de l'enseignant de L2 (Chaudron 1988; Mitchell 1994). Il s'agit pourtant d'un sujet crucial si on veut en arriver un jour à mieux saisir les caractéristiques de l'enseignement de la grammaire. Car, après tout, n'est-ce pas autant -sinon d'avantage- à cette grammaire interactive (faite de simplification, de convention, de répétition, d'adaptation aux apprenants) qu'est exposé l'apprenant d'une L2? N'est-ce pas cette forme de grammaire, qui se constitue dans le mouvement d'interaction entre enseignant et apprenant (en tant que processus), qui est à la source, en grande partie, de l'élaboration de la compétence grammaticale de l'apprenant?" (Germain-Séguin, 1998)

Comme on a dit ci-dessus, l'enseignant parle à propos de la langue surtout quand il explique les règles grammaticales, décrit le fonctionnement de la langue. Donc dans le cours de grammaire, on remarque que le discours de l'enseignant est explicitement métalinguistique.

Les explications grammaticales peuvent se faire soit en L.E. soit en L.M. des apprenants. Un enseignant qui connaît la L.M. des apprenants a la possibilité de donner des explications en L.M. Surtout quand l'enseignant a en face de lui un public d'apprenants débutants, le recours à la langue maternelle peut être un avantage. Mais il est vrai qu'avec un public ayant un niveau avancé, l'emploi de la L.E. aurait des apports pour l'apprentissage de la langue.

Un enseignant qui ne connaît pas la L.M. des apprenants doit expliquer tout en L.E. Il n'a pas la possibilité de comparer les faits linguistiques de la L.E. avec ceux de la L.M. des apprenants. Nous

pensons que les procédés explicatifs qu'il utilise sont différents de ceux qu'il utilise un enseignant connaissant la L.M. des apprenants.

Nous nous intéressons ici au discours métalinguistique de l'enseignant qui ne connaît pas L.M. du public d'apprenants. Comment il explique les règles grammaticales? Quelles sont les procédés explicatifs qu'il utilise? La fréquence des procédés explicatifs varie-t-elle en fonction de l'activité qu'on fait ou du point grammatical étudié? Ce sont des questions qui viennent à l'esprit au premier abord.

Dans ce travail, nous avons cherché des réponses à des questions suivantes:

- 1- Quelle est la fréquence d'utilisation des procédés explicatifs?
- 2- Est-ce que la fréquence des procédés explicatifs varie-t-elle en fonction du sujet abordé et de l'activité pédagogique?
- 3- Comment l'enseignant utilise-t-il les procédés explicatifs?
- 4- Quel est le rôle de la participation des apprenants?

Pour réaliser notre objectif, nous avons observé le cours de grammaire d'une enseignante qui enseigne le français à la Faculté de Pédagogie de l'Université Anadolu, dans le département de l'enseignement de la langue française. L'observation a duré pendant cinq semaines, quinze heures au total, à raison de trois heures par semaine, au début de l'année scolaire 1999-2000. L'Enseignante ne connaît pas la langue maternelle des apprenants (Le Turc) Elle est une locutrice native de la langue française. Le niveau des apprenants est intermédiaire; ils sont inscrits en 1ère année du programme, ils ont tous étudié le français dans la classe préparatoire, à savoir deux semestres scolaires. La méthode utilisée est " La Grammaire Progressive du Français, niveau intermédiaire". Les cours ont été enregistrés et les notes ont été prises en même temps que l'enregistrement.

1.3. Les Limites du Travail

Les résultats de ce travail ne peuvent pas être généralisés, puisqu'il s'agit seulement des étudiants de la première année et du cours de grammaire dans un seul établissement. Cependant, pour un autre travail qui vise à analyser une situation d'enseignement pareil, ils peuvent constituer un point de repère. À notre avis la durée d'observation était suffisante pour pouvoir dégager les caractéristiques du cours.

L'enregistrement des voix ne permettant pas d'analyser les gestes et mimiques des participants du groupe classe, au moment de l'analyse des données, cette limitation a été prise en considération et seuls les échanges verbaux ont été analysés.

Après l'enregistrement des cours, on n'a pas pu vérifier les données auprès de l'enseignante pour apprendre aussi son avis sur les procédés explicatifs auxquels elle a recours. C'est pour cela que nous ne pouvons pas savoir pourquoi l'enseignante a utilisé tel procédé à un moment du cours mais pas tel autre. On s'est contenté seulement de décrire le cours et de donner la fréquence des procédés utilisés pendant les différentes parties du cours.

Nous n'avons pris en compte que les procédés qui servent à expliquer les règles syntaxiques, morphologiques ou les phénomènes grammaticaux. Les procédés utilisés pour l'explication lexicale ne sont pas l'objet d'étude de cette recherche.

1.4. La Méthode

Comme nous l'avons déjà indiqué, l'objectif du travail est de décrire un cours de grammaire, de constater les circonstances d'utilisation et la fréquence des procédés explicatifs. Pour réaliser cet objectif nous avons choisi un modèle descriptif qui nous permet de mieux décrire un fait tel qu'il est dans son milieu naturel.

1.4.1. L'Observation

Avant de rechercher la raison d'une chose, on a besoin de comprendre d'abord comment cette chose fonctionne. C'est pour cela que nous observons tous ceux qui sont autour de nous pour les comprendre. L'Observation est aussi un moyen de recherche scientifique qui consiste à collecter systématiquement des données permettant une certaine conclusion. On distingue deux types d'observation: participant et non participant. Dans la première, celui qui observe fait partie du groupe ou de la communauté qu'il observe, mais dans la deuxième, l'observateur observe en restant à l'extérieur de l'évènement observé. Il n'intervient pas au déroulement des faits. Dans le meilleur cas, la personne observée ne doit pas être au courant de l'existence d'un observateur. (Gay, 1987)

- | | |
|---------------------------|-------------------------|
| 6- "Je <u>le</u> regarde" | :Mot accentué |
| 7- "Je-ne-les-vois-pas" | :Mot ou phrase épelée |
| 8- -----.? | :Ton interrogatif |
| 9- *----- | :Phrase incorrecte |
| 10- "---" | :Mot ou phrase antonyme |

1.4.3. Les Définitions des Procédés Explicatifs

Nous avons précisé les définitions des procédés explicatifs en nous inspirant de celles de Cicurel. (Cicurel, 1985)

1-Simplifier

- Éviter l'explication d'un phénomène grammatical, afin de ne pas créer une confusion chez les apprenants, compte tenu de leur niveau de connaissance acquise en L.E.

- Expliquer un phénomène grammatical à l'aide des descriptions non-scientifiques.

Ex: "Quand je dis 'je pense à mon pays' c'est penser à."

2-Phrase Type

- Utiliser des phrases incomplètes (Style télégraphique)

- Utiliser des mots clés qui désignent une règle grammaticale.

- Remplacer les mots métalinguistiques par des mots du langage courant.

Ex: "Pour les verbes de communication..."

3-Exemple

- Donner un exemple pour expliquer le fonctionnement du point grammatical étudié ou pour expliquer le sens d'un mot.

Ex: "Par exemple 'Je téléphone à Jean' qu'est-ce que l'on met?"

4-Répétition

- Répéter un énoncé pour corriger ou pour apprécier les productions des apprenants.

Ex: " Étud-Je les lui apporte.

Prof-Je les lui apporte. Donc le 'des' c'est une quantité."

5- Question

- Poser des questions pour faire découvrir le fonctionnement d'un aspect du code.

- Poser des questions pour faire réutiliser la structure étudiée.

Ex: "Donc quel est le pronom complément?", "...Si je dis j'apporte des fleurs à Marie?"

6-Commentaire de la forme enseignée

- Faire des commentaires sur l'usage de la forme enseignée.
- Faire des commentaires sur les fautes probables des apprenants.

Ex: "Mais bien sûr, vous pensez il est très très simple et parfois ce n'est pas facile."

1.4.4.La Crédibilité

Une collègue qui a de l'expérience dans l'enseignement de la grammaire et qui a préparé son mémoire de maîtrise sur la méthode communicative a vérifié la transcription en écoutant les cassettes audios.

Le chercheur a expliqué les définitions des procédés explicatifs avec des exemples. Le chercheur et la collègue qui a vérifié la transcription, ont séparément noté le nom du procédé utilisé en face de chaque énoncé. Après ensemble elles ont confronté les résultats et elles ont discuté les énoncés sur lesquels elles étaient en désaccord. Ainsi elles sont arrivées à la même conclusion finale : le taux de crédibilité était de 88 %. Pour trouver le taux de crédibilité, nous avons utilisé la formule suivante (Gay, 1987)

$$\text{Le taux de crédibilité} = \frac{\text{L'accord}}{\text{L'accord} + \text{Le désaccord}} \times 100$$

1.4.5.L'Analyse des Données

Première étape: Nous avons compté et obtenu le nombre total de chaque procédé.

Deuxième étape: Nous avons divisé la transcription du cours en six parties qui à notre avis donnent la possibilité de comparer la fréquence des procédés selon l'activité réalisée. Le tableau suivant indique cette division et la durée consacrée aux parties du cours.

Tableau 1. La Durée des Parties du Cours

Partie	Durée	Contenu
1-	9 min.	"en"
2-	14 min.	"y"
3-	16 min.	pronoms directs
4-	8 min.	pronoms indirects
5-	28 min.	exercices de repérage des pronoms
6-	45 min.	exercices sur tous les pronoms

Troisième étape: Nous avons trouvé la fréquence de chaque procédé utilisé dans chaque partie et nous avons comparé la fréquence des procédés en prenant en compte la durée des parties.

2. LES MODALITÉS D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE

2.1. Les Théories Linguistiques et Leur Effet Sur L'Enseignement de la Grammaire

Il est évident que toute nouvelle théorie, toute explication considérable en linguistique entraîne une modification en didactique des langues. Car notre perception générale de la langue influence plus ou moins l'idée ou la conviction qu'on a sur son apprentissage.

Dans la méthode grammaire-traduction, comme l'indique son nom, la grammaire a occupée une place primordiale. Cette méthode est inspirée de la façon d'enseigner le latin. Etant une langue morte, ce dernier ne pouvait être enseigné qu'à partir de textes écrits, en étudiant les formes morpho-syntaxiques. La grammaire était vue alors comme un exercice intellectuel plutôt qu'un moyen permettant de maîtriser la langue enseignée. Cette tradition a constitué un modèle pour l'enseignement des langues étrangères vivantes. Mais la façon d'enseigner une langue morte et celle d'une langue vivante ne peut être identique puisque l'objectif de chacun est différent.

Avec la méthode directe qui est née des théories éducatives et en réaction aux pratiques traditionnelles de la méthode grammaire-traduction, le statut de la grammaire a changé. Les conditions d'acquisition de la langue maternelle ont largement inspiré le modèle de l'enseignement des L.E., par conséquent on a adopté une démarche inductive, implicite. Afin d'intérioriser les règles grammaticales sans explication, à l'instar de l'acquisition de la langue maternelle, l'apprenant devait s'exposer à la L.E. et être en contact avec elle le plus souvent possible. A force d'entendre et de lire les mêmes structures, il pouvait induire la règle générale et produire des énoncés corrects. Mais les résultats des pratiques ont montré que l'acquisition d'une langue dans un milieu naturel et dans un milieu institutionnel relevaient de processus différents.

A l'origine de la méthodologie audio-orale se trouvent les théories

A l'origine de la méthodologie audio-orale se trouvent les théories des linguistes structuralistes tels que la conception béhavioriste de Bloomfield et le modèle d'apprentissage de Skinner. Cette théorie explique la communication par le mécanisme de stimulus et de réponses et conçoit l'apprentissage comme un processus mécanique d'acquisition d'habitudes par conditionnements. Comme elle met en valeur les structures formelles, elle accorde une grande importance à la syntaxe et à la morphologie. L'exercice structural qui sert à l'automatisation des structures étudiées est le support privilégié de cette méthode. (Cuq, 1996) Plus tard, sous l'effet des linguistes transformationnalistes comme Z.S. Harris, les exercices de réemploi à travers lesquels l'apprenant pouvait répéter les structures étudiées dans des contextes et situations différentes, ont été préférés.

Ce que l'on appelle aujourd'hui "approche communicative" est une conception constituée par l'apport des recherches en diverses disciplines comme la psycholinguistique, la sociolinguistique et la D.D.L. (Didactique des Langues). Les recherches sur l'interlangue et sur les processus cognitifs de traitement du savoir ont mis l'apprenant au centre de l'enseignement. La progression de l'enseignement n'était plus organisée en fonction du contenu mais en fonction des besoins du public d'apprenants. On a vu que les résultats des pratiques de grammaire implicite étaient frustrants. Après une période de l'éloignement de la grammaire explicite, on a reconnu les mérites de l'explicitation des règles. On a alors réintégré la grammaire dans le cours sous la forme d'une des composantes principales de l'enseignement de la communication; la composante linguistique (connaissance des règles morpho-syntaxiques). Dans cette perspective, les formes grammaticales sont vues comme des porteurs de sens et en relation avec les règles d'emploi sociales et discursives.

Il est évident que les théories linguistiques ont fait des impacts, soit directes soit indirectes sur la didactique des langues. Mais l'application des modèles linguistiques dans la classe a été de temps en temps décevante. Pourtant cela n'empêche pas les méthodologues d'emprunter certains concepts de la linguistique. On peut dire, en utilisant les mots de Cuq que:

"...demeure l'importante question de savoir ce qui, dans les théories linguistiques, est utilisable ou non pour l'enseignement/apprentissage des langues, et surtout de définir les conditions d'utilisation."(Cuq, 1996)

2.2. La Réflexion Sur la Langue

La distinction entre la connaissance de la langue et la connaissance sur la langue est un sujet de discussion qui a un passé aussi long que celui de l'histoire de D.D.L. D'une part, ce n'est pas un sujet entièrement théorique qui n'a aucun effet sur les pratiques de la classe car il fait sentir ses conséquences directement dans les pratiques de la classe surtout sur l'enseignement de la grammaire. D'autre part il relève d'une question essentielle dans l'enseignement des langues: est-ce que la connaissance sur la langue aide à l'intériorisation de cette dernière? En d'autres termes, est-ce que connaître les règles grammaticales d'une langue étrangère contribue à les utiliser d'une façon automatique?

Il paraît qu'aujourd'hui personne ne répondrait négativement à cette question. Pour certains qui sont convaincus que la réflexion sur la langue ne doit intervenir qu'après une intériorisation des régularités portantes sur elle, la réflexion doit avoir un autre objectif que l'intériorisation. Dans le cas de la réflexion sur la langue maternelle par exemple, il s'agit d'un objectif intellectuel et formateur. Mais si on accepte l'idée que la réflexion aide à l'intériorisation, on se trouve face à un autre problème: comment est-il possible de réfléchir sur quelque chose que l'on ne connaît pas ou que l'on connaît très peu? A ce stade, il est important de se rappeler la distinction entre la réflexion des apprenants souvent guidée par l'enseignant et celle de linguiste qui a des visées scientifiques rigoureuses.

Dans la salle de classe il s'agit plutôt de redécouvrir les règles déjà connues par l'enseignant ou citées dans la méthode utilisée. Dans ce cas, la réflexion est vue comme "un moyen de faire naître "curiosité et intérêt pour la langue d'autrui et de donner aux élèves les "instruments d'apprentissage" qui manquent actuellement à tant d'entre eux"(Candelier, 1986)

Il est vrai que cette "curiosité et intérêt pour la langue d'autrui" est une des réquis nécessaire au processus d'apprentissage. Les recherches sur les stratégies d'apprentissage nous montrent bien qu'on apprend mieux si nous sommes intéressé par le contenu. En d'autres termes, on apprend plus facilement ce qui nous intéresse que ce qu'on est obligé d'apprendre. Dans ce cas la réflexion ne peut susciter l'intérêt que chez

des apprenants qui ont un intérêt pour la(les) langue(s) et aussi une certaine capacité de réflexion. Sinon, pour les autres elle n'apporte presque aucune aide, voire elle peut rendre l'apprentissage encore plus difficile.

Comme on a dit ci-dessus la réflexion peut avoir un rôle facilitant le processus d'apprentissage mais il ne faut pas oublier que la réalisation de certaines conditions est indispensable dans une situation d'enseignement donnée. Le niveau, la capacité de raisonnement et de généralisation, les besoins, les habitudes d'apprentissage des apprenants sont des facteurs qui jouent un rôle important dans la réalisation de l'objectif d'une activité réflexive.

2.3. Le Traîtement Cognitif des Données: Krashen et Sa Théorie d'Entrée

Une des questions importantes en D.D.L. est "comment enseigner?" Pour pouvoir donner une réponse satisfaisante à cette question il faut d'abord savoir comment on apprend une langue étrangère. Bien que les recherches en psychologie et psycholinguistique soient actuellement loin d'élaborer un modèle psychologique global du locuteur, l'apport théorique de la psychologie cognitive n'est pas à négliger.

Selon la théorie cognitive qui est connue par des travaux sur le traitement complexe de l'information, l'acquisition se réalise à la suite de certaines opérations cognitives, comme l'a dit Gaonac'h:

"Un aspect sans doute central de la psychologie cognitive est de considérer qu'il n'y a pas de fonction autonome d'apprentissage ou de mémorisation 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. dans ces conditions, le rappel n'est pas une réactivation de traces latentes, mais correspond à une nouvelle construction mentale qui prend comme base les traces laissées par une activité mentale antérieure."(Gaonac'h, 1982)

L'apprenant exposé à un matériel donné (le langage) construit une structure cognitive susceptible de s'appliquer à ce matériel. Mais cette structure n'est pas définitive parce qu'elle peut être modifiée après une confrontation incompatible avec elle. On voit donc que le processus

d'acquisition des règles d'une langue se fait par étapes structurantes.

Les opérations de traitement du matériel fonctionnent en même temps, à différents niveaux tels que syntaxique, sémantique, pragmatique etc. et il s'agit d'une relation hiérarchisée entre ces niveaux. Dans un modèle de production, Espéret et Gaonac'h distinguent deux niveaux. Au premier niveau le locuteur sélectionne et combine les éléments de son système cognitif qui lui permettent d'organiser son discours selon la situation. C'est à dire, à ce niveau il y a les opérations concernant ce que l'on appelle la compétence de communication.

Au deuxième niveau, les opérations qui correspondent à la compétence linguistique du locuteur interviennent: psycholinguistiques, inter-phrastiques(cohérence), intra-phrastiques (marques morpho-syntaxiques), paralinguistiques (prosodie, mimique). Les opérations du niveau II restent pendant le processus de production sous le contrôle du niveau I qui veille l'adéquation de la production à la situation et à l'intention du locuteur.

On conclut de ce qui précède qu'une psychopédagogie de L.E. doit tenir compte de ces différents aspects hiérarchisés et que les activités langagières réalisées dans le cadre scolaire doivent permettre le contrôle des différentes opérations cognitives. Le problème essentiel qui se pose ici est de savoir quelles opérations cognitives sont mises en oeuvre par telle ou telle activité pédagogique, autrement dit, faire une analyse des tâches du point de vue des opérations cognitives qu'impliquent ces tâches.

Toute activité pédagogique correspond à une (des) opération(s) cognitive(s), c'est à dire aide à l'acquisition d'un aspect de la langue. Puisque la maîtrise d'une langue exige la maîtrise de tous les aspects de cette langue, les exercices visant l'automatisme des énoncés, doivent être complétés par des exercices qui ont pour but de faire prendre conscience à l'apprenant des règles socio-culturelles, des conditions d'emploi de ces énoncés. Ainsi l'apprenant peut acquérir une compétence linguistique et une compétence de communication en même temps et il peut avoir le contrôle des différents niveaux d'opérations psycholinguistiques.

Il est évident qu'un tel point de vue nécessiterait une progression du contenu pas en fonction des formes mais en fonction des processus

cognitifs mis en jeu dans la réalisation des actes de parole. Même si un changement radical du programme ne paraît pas possible vu les limitations scolaires et la spécificité de l'enseignement, les pratiques de classe peuvent être révisées sous l'angle de la psychologie cognitive.

Il faut rappeler que la distinction entre l'apprentissage et l'acquisition de Krashen n'est pas évidente et que les deux peuvent coexister dans le processus d'apprentissage. Comme les autres didacticiens qui pensent que l'acquisition se fait selon des processus analogues à ceux de l'acquisition de la L.M. il accorde la primauté à l'acquisition et préconise l'aspect verbal de la langue, les activités communicatives et interactives. Selon la théorie d'entrée compréhensible de Krashen, dont le but est d'encourager l'acquisition, quand l'apprenant comprend le contenu de $i+1$, c'est à dire la langue qui contient des structures déjà acquises et celles qui ne sont pas encore acquises par l'apprenant, il progresse d'un stade à l'autre. Seulement il doit être concentré sur le contenu, pas sur la forme. Comment donc l'apprenant peut comprendre le sens des structures qu'il n'a pas acquises? Il utilise plutôt sa compétence linguistique, le contexte et sa connaissance extra-linguistique qui l'aident à comprendre la structure inconnue.

Selon l'approche pédagogique habituelle, on apprend d'abord les structures, puis on les utilise dans la communication et ainsi on parle la langue couramment. Mais la théorie d'entrée supporte le contraire. Elle prétend qu'on apprend d'abord le sens, puis on acquiert la structure.

Lorsque l'entrée est comprise et qu'il y en a d'une quantité suffisante, $i+1$ sera produit automatiquement. Parler couramment vient avec le temps, de soi-même. Dans cette perspective, on ne pense pas directement aux règles grammaticales, le meilleur moyen d'enseigner l'oral, est de fournir l'entrée compréhensible. La production orale de l'apprenant n'est pas grammaticale au début mais avec le temps, quand il est exposé à plus de L.E. elle se développe.

Cette hypothèse est conforme à ce qu'on appelle "caretaker speech". (Le langage modifié des parents ou des autres quand ils parlent avec un enfant) On parle plus simplement avec un enfant pour se faire comprendre. On ne vise pas à lui enseigner telle ou telle structure de la langue mais on cherche seulement à communiquer un message. Ainsi l'enfant acquiert sa langue maternelle.

Le but de "caretaker speech" est d'être compréhensible. Le principe de "ici et maintenant" (parler de ce qui se passe au moment où on parle), fournit l'information extra-linguistique. L'apprenant (l'enfant) comprend d'abord, puis cela l'aide à acquérir la langue.

Il est évident qu'il s'agit des aspects analogues et différents dans l'acquisition d'une langue étrangère et celle d'une langue maternelle. L'apprenant d'une L.E. aussi perçoit comme l'enfant dans un milieu naturel, l'entrée modifiée. Pour lui aussi il s'agit d'un ordre naturel d'acquisition.

De ce point de vue, le parler de l'enseignant a des points communs avec le parler de l'étranger. Dans la classe, quand il donne une explication, l'enseignant parle en général comme un natif qui parle à un étranger.

Selon Krashen, il existe trois types d'entrée modifiée:

- 1- Parler de l'étranger
- 2- Parler de l'enseignant
- 3- Interlangue

Les enseignants et les étrangers ont recours à d'autres moyens que le principe de "ici et maintenant" pour faire comprendre le sens de l'entrée. Un enseignant par exemple utilise la connaissance du monde de l'apprenant de L.E. qui est beaucoup plus vaste que celle d'un enfant. De plus, il a à sa disposition le matériel pédagogique (les images, les documents authentiques par ex.).

Krashen distingue deux types d'entrée:

- 1- L'entrée finement modifiée: L'entrée qui contient seulement la structure que l'on veut enseigner à l'apprenant.
- 2- L'entrée globalement modifiée: L'entrée qui contient la structure que l'on veut enseigner, plus d'autres structures.

Les exercices de la classe constituent en général l'entrée finement modifiée. Parce qu'ils sont utilisés pour faire acquérir une seule structure par séance. Dans les méthodes aussi toutes les structures ne sont pas

présentées en même temps. Même s'il ya une répétition des points traités, chaque leçon est consacrée à une structure. Avant de passer à un nouveau thème, on doit faire attention à ce que le dernier soit acquis. Pourtant, pour décider si un thème est acquis, il n'est pas possible de parler d'un critère objectif.

Selon Krashen, l'entrée globalement modifiée est plus utile que l'entrée finement modifiée pour les raisons suivantes:

1- Tous les étudiants n'ont pas le même niveau. Le $i+1$ enseigné ne peut pas correspondre au $i+1$ de chacun. Pourtant, dans la communication naturelle, parmi plusieurs $i+1$ chacun peut trouver un $i+1$ ou un autre.

2- Si l'apprenant ne peut pas acquérir la structure enseignée pour certaines raisons(il est absent ou il n'a pas attaché assez d'importance) il doit attendre l'année suivante pour la revoir. Mais dans l'entrée globalement modifiée, la répétition naturelle est toujours possible.

3- Dans une progression grammaticale, on admet que l'on connaît l'ordre d'acquisition des structures. Ce qui ne semble pas avoir des bases scientifiquement prouvées. Mais dans la communication naturelle, on n'a pas besoin de cette suggestion.

4- Généralement une concentration sur la forme grammaticale, empêche la vraie communication en utilisant la langue étrangère.

Dans une perspective de la psychologie cognitive, la théorie Krashenienne fournit (à condition que ces principes soient mis en pratique) à l'apprenant une certaine autonomie. Il trouvera la possibilité de confronter avec la L.E. et ainsi il pourra développer des hypothèses et les corriger. Mais il reste des points importants que cette théorie ne semble pas prendre en compte. D'abord, tous les apprenants exposés le plus souvent possible à la langue enseignée n'ont pas la même capacité pour déduire les règles grammaticales. Certains qui ont besoin d'explication pour telle ou telle raison, ne peuvent pas profiter de cette confrontation avec la L.E. qui est très favorable pour certains autres. Imaginons par exemple le cas d'un adulte qui vit dans un milieu où il rencontre les natifs et pourtant il n'arrive pas à maîtriser la langue en relativement peu de temps.

2.4. La Démarche Inductive ou Dédutive:

L'opposition entre la démarche déductive qui consiste à expliquer d'abord les règles et les illustrer après avec des exemples et la démarche inductive qui consiste à présenter des exemples à partir desquels l'apprenant dégage les règles qui ont présidé à leur sélection est bien connue.

Si on opte pour la première démarche, selon notre opinion, le fait que les règles sont présentées tout au début imposerait le point de vue de la description adoptée. Ainsi l'apprenant doit accepter la description offerte comme la seule explication du phénomène qui porte sur elle. Il ne faut pas oublier que les descriptions grammaticales qui ont un caractère évolutif et partiel constituent un facteur favorisant la conceptualisation des notions de la langue enseignée mais elles ne doivent pas être considérées comme des lois inchangeables et immuables.

Quant à la deuxième démarche, une phase d'observation et de réflexion menée par les apprenants leur permet d'élaborer leurs propres hypothèses. C'est aussi celle que préconise d'ailleurs Besse quand il dit à propos de ses exercices de conceptualisation, qu'il s'agit de " permettre aux étudiants de s'explicitier à eux-mêmes(...) la "conceptualisation"qu'ils se font du fonctionnement de ce qu'ils sont en train d'acquérir" (Besse,1986, chapitre3).

Il paraît que cette idée de Besse est partagée par d'autres didacticiens et théoriciens qui s'inscrivent dans une tendance novatrice en faveur d'une grammaire inductive explicitée. Besse préfère le terme "grammaire explicitée" à celui traditionnel "grammaire explicite". Parce que le premier selon lui " semble mieux attester que la grammaire ainsi mise en jeu n'est pas une sorte d'entité naturelle, mais le résultat des activités, notamment cognitives, des membres du groupe classe."(Besse, 1984, pp.93.)

Il nous semble que cette démarche mise sur l'intuition grammaticale de l'apprenant plutôt que des explications prédéterminées. Cependant le nombre limité d'exemple présenté et la durée de réflexion dans la classe constituent une contrainte pour l'intériorisation des règles qui régissent la structure étudiée.

Dans toute activité pédagogique, quelle qu'elle soit la démarche

adoptée, notre but est de faire acquérir à l'apprenant les règles (une description) de la langue enseignée. Comme l'a dit M. Candelier " il y a toujours un minimum de passage des faits à la règle. Le vrai problème est de savoir qui effectue ce passage." Dans ce cas le rôle habituel de l'enseignant doit changer. Son rôle n'est plus celui qui offre le savoir tout prêt mais ce qui lui incombe est de créer dans la classe des situation où l'apprenant est amené à des recherches et opérations permettant à son autostructuration; à observer, analyser, généraliser, faire des hypothèses, les comparer avec d'autres. En bref, il faut donner à l'apprenant la possibilité d'être l'acteur de son apprentissage et de s'engager dans ses actes de communication au lieu d'être un recepneur passif.

2.5. Les Exercices de Grammaire

Dans l'enseignement des langue étrangères, l'exercice a une place essentielle et presque irremplaçable. Comme le dit Vigner:

"l'exercice comme technique d'apprentissage traverse les modes et constitue une composante essentielle de toutes les méthodes de langues quelles que soient par ailleurs leurs options linguistiques et méthodologiques." (Vigner, 1982, p.71) (Besse,1984, p.119)

L'objectif de l'exercice est de fixer ou/et renforcer par répétition les paradigmes d'une description. Cela revient à dire que tout exercice se réfère à une description de la langue. Comme l'a dit Besse:

"à leur origine, les exercices ne sont d'ailleurs que des paradigmes d'une description morphologique ou sémantique présentées sous forme de tableaux, avec une métalangue réduite."(Besse, 1984)

Selon lui, quelques traits distinctifs nous permettent d'identifier l'exercice dans la classe de langue. Premièrement, il fait parti de la communication habituelle des membres de la classe: l'enseignant pose une question à laquelle les apprenants sont censés répondre. Après l'enseignant évalue (corrige, apprécie ou modifie) cette réponse. De ce point de vue, l'exercice constitue une tâche à accomplir souvent imposée par l'enseignant ou par le manuel. Ce qui différencie l'exercice des autres échanges de la classe est son caractère répétitif. Il faut que les apprenants répètent plusieurs fois pour assurer l'acquisition d'un certain automatisme dans la réalisation de la tâche.

Deuxièmement, le fait que la réponse attendue de l'apprenant est préétablie par la consigne ou le modèle, constitue une contrainte pour la production libre de l'apprenant. En d'autres termes, il n'a pas le contrôle des règles discursives et énonciatives qu'il utilise lors d'une vraie situation de communication:

"Ainsi celui qui exécute un exercice est privé de son autonomie énonciative habituelle: il doit s'insérer dans une énonciation qui n'est pas la sienne et qui surdétermine ses prises de parole."(Besse,1984,p.120)

Dernièrement, ce qui explique d'ailleurs le caractère cité ci-dessus, l'exercice porte toujours sur un aspect particulier de la langue, séparé des autres paramètres qui sont mis en jeu dans son utilisation. Selon Besse toujours, il relève d'une activité métalinguistique, en ce sens qu'elle est consciente d'elle-même et de ce sur quoi elle opère. Il pense aussi que l'exercice porte plus sur l'apprentissage que sur l'acquisition. Pourtant il trouve cette distinction de Krashen assez vague et inefficace en didactique.(Voir 1.3.)

Bien qu'il soit considéré comme artificiel, l'exercice remplit des fonctions importantes. D'abord il sert à renforcer par des répétitions ce qui est en cours d'apprentissage, donc il se réfère toujours à des explications déjà présentées et suggérées plus ou moins acquises par les apprenants.

En outre, il sert aussi à évaluer l'apprentissage par l'enseignant. Parce que l'exécution d'un exercice en nombre minimal suffisant est considérée comme preuve de l'apprentissage, sinon d'une certaine facilité acquise dans la mise en pratique de la tâche sur laquelle il porte.

Enfin, il a une fonction disciplinaire en tant qu'une pratique qui permet à l'enseignant de faire faire un travail (exercice) aux apprenants, de justifier sa présence et la leur dans un cadre institutionnel. Donc il s'agit d'une relation d'autorité et d'un accord tacite entre l'enseignant et les apprenants. Le premier a le droit de surveiller et punir les derniers qui sont là pour faire des exercices sous sa direction.

Il existe diverses catégorisations des exercices grammaticaux. Car il faut rendre compte de plusieurs paramètres qui entrent en jeu dans la catégorisation tels que domaine linguistique traité (syntaxe/sémantique, morphologie, écrit/orale), modèle métalinguistique choisi(grammar

généralisatrice/ fonctionnelle/ traditionnelle), exécution collective ou individuelle (seul ou par groupes), travail demandé aux apprenants (reformulation, manipulation des phrases, exercice à trous, classification des fonctions).

On essaiera ici d'aborder deux grandes catégories d'exercices grammaticaux qui s'inscrivent dans une typologie selon le dernier paramètre, travail ou tâche demandés aux apprenants: Les exercices structuraux et les exercices de conceptualisation.

2.5.1. Les Exercices Structuraux

On sait que les exercices structuraux ont connu leur âge d'or dans les années soixantes avec la vogue de la linguistique structurale. A leur origine ils partent de la notion de pattern drill (phrase modèle), un type d'exercice d'inspiration behavioriste.

On appelle "pattern" le sens qu'on trouve dans des combinaisons structurellement analogues des éléments morpho-syntaxiques d'une langue donnée. Selon les théoriciens, en répétant intensivement les phrases portant sur le même pattern que l'apprenant acquiert la langue.

Il est clair que dans cette conception de l'apprentissage, il s'agit plutôt de l'acquisition que de l'apprentissage puisqu'on préconise une démarche inductive implicite. Les exercices structuraux permettent à l'apprenant par surapprentissage, de produire automatiquement la structure illustrée par des patterns sans avoir recours consciemment à une règle. On n'apprend pas sur la langue mais on apprend utiliser la langue. Donc ils évitent les explications de l'enseignant et le recours à une métalangue.

Or, il ne faut pas oublier que ces structures se réfèrent nécessairement à un certain modèle métalinguistique même s'il n'est pas explicité. Un exercice préparé selon une telle description métalinguistique, peut perdre sa cohérence et son efficacité si on le considère selon les critères de telle autre description. Par exemple, un exercice qui vise l'intériorisation de la structure syntaxique du français sujet+verbe+complément peut être constitué de plusieurs phrases qui ont la même structure mais que relèvent de différents sens d'un point de vue notionnel, selon que le sujet ou le complément est animé ou inanimé par exemple. Prenons comme exemple les phrases suivantes: "Il parle au

téléphone" et "Il parle au garçon" Bien que leur structure syntaxique soit analogue, la fonction et le sens de la première sont bien différents de ceux de la deuxième.

Pour certains apprenants il s'agit d'un risque de ne pas saisir la règle (la structure) mise en jeu par les exercices structuraux. Car on fait de la grammaire sans en avoir l'air et sans avoir recours à la terminologie de la description que l'on adopte. Donc il n'est pas possible de savoir si l'apprenant a pu repérer la règle ou s'il répète les phrases sans en avoir aucune conscience puisque toute explicitation est exclue.

2.5.2. Les Exercices de Conceptualisation

Les exercices de conceptualisation consistent à faire réfléchir les apprenants sur le fonctionnement de la langue enseignée et à leur permettre d'explicitier librement (par leur propre moyen; langue maternelle, langue étrangère, dessins, schémas etc.) la représentation qu'ils se font de celle-ci.

L'apprenant appréhende les données langagières à travers sa connaissance métalinguistique sur sa langue maternelle et son fonctionnement. Cela revient à dire qu'il n'est pas vierge au niveau métalinguistique, vis à vis de la langue étrangère. "Son passé métalinguistique et grammaticale est constamment sollicité par son apprentissage et produit des interférences dans l'intériorisation de la grammaire étrangère." (H.Besse,1984,pp.110.) Brièvement, on peut dire que l'activité de conceptualisation sert à amener l'apprenant à confronter constamment les données (méta)linguistiques avec les représentations qu'il élabore, à en changer, adapter ou détruire si elles ne sont pas adéquates à celles-ci.

Les activités dans la classe doivent se réaliser en sorte que les représentations métalinguistiques de l'apprenant favorisent autant que possible son apprentissage. En d'autres termes, il faut qu'il puisse élaborer des hypothèses les plus adéquates au fonctionnement de la L.E.

Avec les apprenants débutants, la réflexion peut se faire en leur langue maternelle. Certes, ils connaissent très peu la L.E. mais la réflexion leur permet de développer leur connaissance intuitive de grammaticalité en L.E.

Dans une classe d'apprenants de niveau intermédiaire ou avancé la réflexion et l'explicitation se déroulent en L.E. A partir des erreurs commises par des apprenants, l'enseignant leur demandent d'élucider les règles en utilisant leurs propres termes métalinguistiques. Mais il fait faire attention à ce que la règle soit intériorisée par certains apprenants. Ainsi, entre ceux qui l'ont apprise et ceux qui ne l'ont pas apprise, un échange mutuel interactif s'établit par des formulation des hypothèses. Ces hypothèses sont testées par quelques phrases produites par l'apprenant. Si elles sont adéquates, elles peuvent être acceptées comme une règle provisoire à modifier selon les données ultérieures. Si elles ne sont pas adéquates ou cohérentes, il faut demander aux apprenant d'en formuler des nouvelles.

La conséquence qui découle de ce qui précède est que, toute activité qui crée une interaction entre les membres de la classe et qui favorise une réflexion sur la langue, toute pratique intégrant la langue maternelle et prenant en compte l'intuition grammaticale de l'apprenant ont un apport indéniable dans le processus d'enseignement/apprentissage.

2.6. La Grammaire dans l'Approche Communicative

Après la vogue communicative il a fallu réviser le rôle et le statut de la grammaire qui était vue jusque là comme un ensemble de règles immuables à apprendre presque par coeur. Les exercices visant l'acquisition d'une automatisme des structures syntaxiques et des morphèmes grammaticaux occupaient une place primordiale dans le cours de langue. On peut dire même que la grammaire et la communication étaient conçues comme deux notions incompatibles.

Certes, au début les pratiques grammaticales illustrant un traitement concret de la grammaire sous l'angle communicative étaient peu nombreuses même s'il était possible de trouver plusieurs travaux au niveau théorique. Dans les manuels on se contentait d'une précision du contexte dans lequel la structure étudiée était utilisée.

Un des problèmes importants qui se posent était le découpage formel du contenu grammatical. La progression classique se fait selon une classification formelle, du concret à l'abstrait, du simple au complexe. On a

l'habitude d'aborder un point après l'autre. Une fois abordé, il n'est pas souvent possible de répéter et de réutiliser un point grammatical. Ce qui ne convient pas à l'approche communicative qui suppose un changement des représentations grammaticales classiques. Car le sens qu'une unité véhicule dans une langue peut être communiqué par des unités différentes dans une autre langue. En d'autres termes les formes sont considérées comme porteuses de sens qui servent à transmettre un message et doivent être classées selon les notions avec lesquelles elles sont en relation et les fonctions qu'elles remplissent. Donc, afin d'échanger le sens il s'agit de diverses formes dont le choix dépend des paramètres linguistiques, socio-culturels et discursifs. De ce point de vue, une progression grammaticale stricte paraît difficile.

Le fait qu'une forme peut avoir plus d'un sens ou de valeurs et vice-versa assure l'utilisation fonctionnelle de la langue par l'apprenant. Surtout au début de l'apprentissage, cet emploi fonctionnel lui permet une certaine aisance dans la communication.

Les recherches qui mettent l'apprenant au centre du processus d'apprentissage s'acheminent vers l'analyse des besoins et l'analyse des fautes. Ces analyses qui ont des bases psycholinguistiques permettent à expliquer le

"montage d'une grammaire seconde" (terme éclairant introduit par Adamczewski, 1975, mais idée très ancienne) par des processus cognitifs (différenciation, catégorisation, assimilation, généralisation,...) largement indépendants des structures de la langue maternelle."(Vives,1980)

Une grammaire sémantique, notionnelle, fonctionnelle, communicative, cognitive, doit permettre à l'apprenant de construire une compétence de communication,

"en essayant de lui faire découvrir les liens qui existent entre les ressources de la langue (lexique, syntaxe) et les paramètres de la situation de communication, y compris les intentions de communication des locuteurs."(Vives,1980,p.96)

Dans une perspective sémantique, le type d'exercice aussi est remis en cause. L'exercice de grammaire traditionnel qui ne prend en compte que les variations paradigmatiques et syntagmatiques des phrases ne pourrait pas répondre aux besoins d'une conception de la grammaire où

les formes sont subordonnées au sens. Bien que les exercices structuraux aient gardé leur place, une plus grande importance a été accordée aux exercices de conceptualisation et aux activités d'observation et de réflexion sur la L.E.

Car, on sait que la connaissance et la représentation de l'apprenant sur sa langue maternelle et sur les langues en général jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage de L.E.

De plus, la compétence et les stratégies de communication que l'apprenant utilise déjà lors d'une communication en langue maternelle peuvent être d'un grand profit pour développer sa compétence de communication en L.E.

En bref, une conception sémantique ou communicative de l'enseignement de la grammaire associe ce qu'on appelle la compétence linguistique (connaissance des normes grammaticales) et ce qu'on appelle la compétence sociolinguistique (connaissance des règles sociales d'utilisation de la L.E.).

2.6.1. La Relation Sense/Forme

L'adoption d'une démarche sémasiologique ou onomasiologique n'est pas un choix hasardeux mais bien une décision consciente qui se base sur des fondements théoriques soutenus par certains théoriciens et/ou didacticiens comme Janine Courtillon:

"C'est une chose d'adopter le point de départ formel et de donner ensuite les valeurs que peuvent avoir les formes, c'en est une autre que 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, on peut parler de grammaire sémasiologique (qui va de la forme vers le sens) et dans le second cas de grammaire onomasiologique (qui part du sens pour aller vers la forme). C'est de ce type de grammaire qu'a besoin un étudiant en langue étrangère."(Courtillon, 1989)

On voit que Courtillon opte pour une grammaire onomasiologique et pense que l'apprenant a besoin de ce type de grammaire, même s'il a besoin d'une connaissance des formes aussi pour décoder les messages reçus. Parce que, surtout au début il a l'intention de véhiculer sa pensée, c'est à dire il a besoin de partir des notions qu'il connaît pour les transmettre en L.E.

Selon Courtyllon, si l'apprenant commence par apprendre les formes d'abord, il évite les mots qu'il ne connaît pas bien et il assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticales à celles de sa langue maternelle. Elle pense aussi qu'il fait éviter le recours à un métalangage particulier que l'apprenant ne comprends pas.

Pourtant, il ne faut pas oublier que la conceptualisation d es catégories qui n'existent pas en L.M. de l'apprenant ou qui sont très différents est difficile sans avoir recours à un minimum de termes spécifiques.

Selon notre opinion, sans se passer de l'héritage grammatical traditionnel, on peut construire des nouveaux concepts à l'aide d'un métalangage qui permet d'élucider une description. Mais ce qui est important, c'est de ne pas imposer une certaine description mais de permettre à l'apprenant de conceptualiser la langue étrangère à partir de ses propres moyens afin de mettre en correspondance les moyens d'expression et l'intention de communication.

2.6.2. Les Tâches Communicatives

Les tâches communicatives ont l'objectif de mettre en correspondance les moyens d'expression et l'intention de communication. Ce qui différencie les tâches des exercices est leur contenu qui est plus large de celui des exercices qui visent souvent la fixation d'un seul aspect précis de la langue.

Il faut rappeler que les tâches communicatives ne correspondent pas à des pratiques tout à fait nouvelles mais bien au contraire à des types d'exercices et d'activités que l'on connaît bien: exercices à partir d'un document écrit ou visuel, exercices de systématisation, jeu de rôle, simulation. Il s'agit d'une réadaptation de ces activités pour l'utilisation communicative de la L.E.

Ces activités qui privilégient la négociation du sens au lieu d'une production automatiques des formes sont marquées par la créativité et par l'initiative donnée à l'apprenant. Ainsi elles lui permettent d'accomplir une tâche en L.E. comme dans une situation de communication réelle. Bien sûr que l'on peut soupçonner de la vraisemblance d'une activité de communication réalisée dans une situation scolaire. Mais, ce qui importe

ici, c'est de permettre à l'apprenant de pouvoir mettre en jeu les opérations et les stratégies qu'il utilise lors d'une vraie situation de communication. Comme l'a dit R. Porquier:

"Une approche pragmatique (au sens banal du terme) de l'enseignement/apprentissage de la grammaire impliquerait alors que l'on s'interroge d'abord sur les activités et les opérations mises en oeuvre dans l'utilisation communicatives des langues maternelles et étrangères selon les besoins, les objectifs, les contextes sociolinguistiques et socioculturels et les pratiques communicatives effectives ou envisagées; et d'autre part sur les tâches et activités spécifiques de nature à exercer ou entraîner les apprenants à cette fin, sans que celles-ci soient a priori homologues des conditions et des processus d'utilisation de la langue étrangère."(Besse, Porquier, 1984)

2.6.3. La Dimension Socio-culturelle et Discursive de la Langue

Apprendre une langue donnée implique la connaissance de la culture et des règles sociales de la communauté qui parle cette langue. Parce que la langue n'est pas seulement un système des règles morpho-syntaxique mais aussi un moyen de communication marqué par la façon de penser, de voir le monde extra-linguistique de la société qui l'utilise.

Afin d'utiliser la langue comme un moyen de communication effectif, l'apprentissage des règles grammaticales doit être accompagné par celui des règles d'emploi. Par exemple un apprenant débutant de français doit savoir que quand on parle à un inconnu, il faut vouvoyer, surtout si la règle de vouvoiement et tutoiement est différente dans sa propre culture, ce point lui paraîtra comme une règle sociale à faire attention lors d'une situation de communication.

L'approche communicative suppose faire acquérir la langue à l'apprenant dans toute sa richesse. Il s'agit de maîtriser non seulement la fonction référentielle et une seule variété de la langue mais aussi les autres fonctions et diverses variétés.

Une connaissance de différents types de discours est aussi indispensable pour l'apprentissage d'une langue. L'approche communicative se réfère souvent au concept d'acte de parole emprunté à

la pragmatique. Tout énoncé sert à réaliser un (des) acte(s) de parole. Mais un énoncé ne prend sa valeur que par sa relation avec les autres énoncés, c'est à dire dans son contexte.

Donc, au lieu d'analyser les énoncés isolés, un travail de sensibilisation à des types de discours doit privilégier comme support des documents qui présentent un dialogue ou des textes complets. Ce qui permet de prendre conscience des paramètres sociaux et discursifs qui jouent un rôle dans la production/compréhension d'un texte.

Même s'il n'existent pas des exercices à part entière pour pratiquer la compétence socio-culturelle et discursive, celles-ci peuvent être intégrées soit d'une façon implicite soit explicite, dans les tâches communicatives qui privilégient l'échange du sens.

3. ANALYSE DES RÉSULTATS

3.1. Les Procédés Explicatifs de l'Enseignant

Dans le cours de grammaire qui est notre domaine d'étude, il s'agit toujours de l'explication des règles. Cette explication vient soit du manuel, soit de l'enseignant, soit des apprenants. Mais bien qu'il s'agisse de la contribution de tous les trois, la tâche d'expliquer les règles se réalise en grande partie par l'enseignant.

Il ne faut pas oublier qu'en principe, quand il explique les règles, l'enseignant prend en compte d'une part le point de vue du manuel utilisé et d'autre part les représentations, les connaissances qu'ont les apprenants de la langue enseignée ainsi que leur langue maternelle. Mais sa propre connaissance de la L.E. et ses règles grammaticales jouent également un rôle important. On pense que si lui-même, il ne maîtrise pas assez bien la langue enseignée ou s'il n'est pas très conscient des règles, l'explication qu'il donne aux apprenants ne favorise pas autant la compréhension par ceux-ci. Ce qui nous intéresse ici, ce n'est pas de mesurer la connaissance que l'enseignant a de la langue mais c'est la façon dont il en explique le fonctionnement. D'autant plus qu'il s'agit dans notre cas d'une enseignante native de la langue française.

L'enseignant a recours à plusieurs procédés explicatifs. Nous allons limiter notre travail avec les suivants: simplifier, recours à des phrases types, exemples, répétition, question et commentaire de l'emploi de la forme enseignée. Il trouve utile l'un ou l'autre de ces procédés à un moment d'une situation d'enseignement donnée. Voyons maintenant la définition des procédés explicatifs..

3.1.1. Simplifier

Il nous paraît que la simplification est un des procédés explicatifs auxquels les enseignants ont fréquemment recours. Afin de ne pas causer une confusion chez les apprenants, l'enseignant se dispense de donner une explication exhaustive du phénomène grammatical étudié. En d'autres termes il donne des explications en fonction des possibilités

d'absorption métalinguistiques des apprenants.

Parfois l'enseignant juge une structure complexe pour le niveau actuel des apprenants et il préfère l'expliquer à un moment plus avancé de l'enseignement. Voyons maintenant l'exemple extrait de notre enregistrement:

Ex:

“Prof- ... Quatre vingt-dixhuit. Le pronom “y”. Nous ferons des exercices après...”

Etud1- Remplacer les complément de lieu, n'est-ce pas?

Prof- Tu sais bien lire. Donc le y grec remplace les compléments de lieu. Par exemple, je vais à Ankara.

Étuds- J'y vais.

Prof- J'y vais. Donc “y” c'est le lieu. Mais aussi y grec, remplace, les noms de choses, de lieu mais les noms de choses qui sont précédés, avant, de la préposition “à” “En” préposition “de”, y grec préposition “à”. Donc...

Étud2- O zaman, je vais aux États-Unis.

Prof- Je vais aux États-Unis...

Étud2-J'y vais.

Prof- Oui, je vais aux États-Unis, oui, parce que “aux États-Unis” c'est quoi? C'est le lieu. Hein. Je vais en France, j'y vais. Parce que c'est le lieu. Mais si je dis par exemple, je pense, à mon pays, est-ce que c'est le lieu? Quand je dis “Je pense à mon pays” c'est “penser à”

Étud3- J'y penser, j'y pense.

Prof- Donc, verbe plus préposition “à”, donc “j'y pense” ”

On voit que l'enseignant, au lieu de répéter toute la règle, préfère des phrases plus courtes et plus simples comme “c'est le lieu”, “c'est penser à”.

3.1.2. Phrases Types

On sait que la communication entre enseignant et apprenants a un caractère spécifique. Il s'agit d'une sorte de convention latente, des règles implicites qui se sont construites dès le début du processus d'enseignement/apprentissage.

L'enseignant, quand il parle aux apprenants n'a pas toujours besoin d'énoncer tout. Un geste, un mot, un symbole ou l'intonation peuvent souvent remplacer une phrase complète. C'est pour cela qu'un observateur des activités de la classe qui n'a pas participé à la construction de cette façon de communication propre à chaque situation d'enseignement/apprentissage éprouve des difficultés pour comprendre les phrases de l'enseignant. Mais on constate que les apprenants les comprennent souvent sans difficulté.

Voyons maintenant l'extrait suivant:

Ex:

Prof- Je pense à elles. Je téléphone à Paul?

Étud1- Je téléphone à lui.

Étud2- Je lui, je lui...

Prof- Donc, "je téléphone à lui" non.

Étuds- Je lui, je lui.

Prof- Pour les verbes de communication...

Étud1- Si c'est négation?

Prof- Oui, ah, négatif, pardon. Oui, "je ne lui téléphone pas" c'est bien.

Étud2- O zaman, je lui parle, je lui parle, je lui regarde.

Prof- Non, non. Regarder, est-ce qu'il y a, regarder à? Regarder?

Étud3- Quelqu'un.

Prof- Oui, je regarde quelqu'un, je regarde quelque chose. Donc c'est un autre pronom. Y grec seulement pour le lieu et le verbe plus "à". Attention pour les verbes de communication, donc parler, je parle à Marie?

Étud4- Je lui parle.

Prof- Je lui parle. Je parle à mes amis. Lui singulier. Pluriel?

Étud4- Je parle à elles.

Prof- Je parle à elles, non. Je leur parle."

Quand on extrait certaines phrases comme "Je téléphone à lui, non", "Pour les verbes de communication" elles n'ont aucun sens. Seulement dans le contexte où elles sont prononcées on peut comprendre leurs significations.

3.1.3. Exemple

Donner un exemple est un procédé qu'on utilise tant dans la classe qu'à l'extérieur. Dans le discours quotidien lorsque ce que l'on veut dire

n'est pas bien compris, on a tout de suite recours à un exemple qui illustre notre idée. Dans la classe aussi l'exemple joue un rôle essentiel car il nous permet de donner des informations sans utiliser des termes spécifiques et sans avoir recours à de longues explications.

On utilise l'exemple surtout quand on préfère ne pas avoir recours à d'autres procédés explicatifs pour telle ou telle raison ou quand ils nous paraissent insuffisants et peu efficaces. Par rapport à d'autres procédés, l'exemple a un caractère plus pratique. Un exemple peut-être souvent plus efficace que de plusieurs explications. D'abord parce que le risque de l'incompréhension de l'exemple est presque nul. De plus, comme il concrétise dans l'esprit de l'apprenant(recepteur) toute une situation de communication, il sert d'une sorte de matrice pour produire des énoncés semblables.

Le premier exemple ci-dessous illustre l'explication du sens d'un mot, le deuxième l'explication d'une règle au moyen de l'exemple:

Ex.1:

"Prof- Il y a des mots que vous ne comprenez pas dans le texte?

Etud1- Vandalisme.

Prof- Alors vandalisme, est-ce que quelqu'un connaît?

Non, le vandalisme c'est quand quelqu'un casse les choses. Par exemple quelqu'un rentre dans la faculté et casse toutes les chaises, tous les bureaux pour rien.

Etud2- Maniaque.

Prof- Un peu. Mais...C'est différent mais mmmh, c'est quand on casse quelque chose sans raison.

Étud1- Salak.

Étud2- Hiçbir neden yokken birşeyler kırmak.

Étud1- Agressif.

Prof- Mais contre les choses pas contre quelqu'un. Par exemple une personne la nuit casse toutes les cabines téléphoniques, les téléphones. Pourquoi? Comme ça, comme ça.

Étud2- hiçbir neden yokken.

Prof- C'est le vandalisme. Casser quelque chose qui appartient à tout le monde. Révolte oui, comme révolution.

Étud1- Qu'est-ce que ça veut dire?

Étud2- Ayaklanma ya.

Prof- Une révolte, vous n'êtes pas contents, vous vous révoltez. C'est une petite révolution."

Ex.2:

" Prof- ..Mais en général, quel est le rôle d'un pronom?...Que, à quoi sert un pronom? À quoi sert un pronom en général?

Étud1- Pour ne répéter les choses, le nom des choses.

Prof- Pour ne pas répéter le nom de choses, oui, voilà. Donc, par exemple, vous avez du fromage? Oui, j'ai du fromage. Bon, vous répétez. Comment faisons ne pas répéter? Oui, j'en ai. On utilise "en" pour remplacer un nom répété"

3.1.4. Question

L'Enseignante pose des questions pour faire découvrir le fonctionnement d'un aspect de la langue ou pour faire réutiliser la structure étudiée. La question de l'enseignant est toujours suivie de la réponse des apprenants, puis, de l'évaluation de l'enseignant. Ce dernier porte souvent un jugement sur les productions des apprenants. Il les corrige ou les apprécie en les répétant. Cela constitue pour les apprenants une information sur le point étudié de la langue et ainsi ils vérifient la validité de ce qu'ils ont compris.

L'exemple suivant illustre l'utilisation de la question comme un procédé qui sert à donner des explications.

Ex:

"Prof- ...Voilà. Ici complément. Je regarde qui? Ces enfants. Aussi attention à l'accord. J'ai regardé ces enfants.

Étud1- Je les ai...

Prof- Donc, "j'ai regardé", c'est quel temps? Quel temps, c'est quel temps?

Étuds- Passé composé.

Prof- Passé composé. O.K.

Étuds- Je les ai regardé.

Prof- O.K. Bon, est-ce que ça suffit? Je les ai regardé. Est-ce que ça suffit? Est- ce que c'est correcte?

Étud1- Si, oui.

Prof- Pensez à l'accord du participe passé."

3.1.5. Répétition

La répétition est un procédé auquel l'enseignant a très fréquemment recours durant le cours de langue. Elle sert à manifester une appréciation positive ou négative. L'enseignant répète donc les énoncés des apprenants soit pour les apprécier, soit pour les corriger. L'intonation de l'enseignant permet aux apprenants de distinguer une répétition positive de celle qui signale une erreur. L'Énoncé répété est souvent accompagné d'une explication précisant la cause de l'erreur ou d'une sollicitation.

Un autre avantage de la répétition est le fait qu'elle ne demande pas le recours au métalangage. L'Exemple suivant illustre l'emploi de la répétition pour apprécier et pour corriger.

Ex:

“Étud1- Je peux lire? Vous parlez en français à Isabel quand vous l'appellez? Oui, quand je l'appelle, je lui parle en français.

Prof- Oui, je lui parle en français.

Étud1- Parce que le verbe, communication.

Prof- Parce que c'est un verbe de communication.

Étud1- Parler à quelqu'un.

Prof- Parler à quelqu'un.”

3.1.6. Commentaire de la forme enseignée:

L'Enseignant fait un commentaire sur l'usage de la forme enseignée. Par exemple il dit “c'est facile”, “c'est difficile”, “C'est important” etc. Parfois il donne aussi des explications afin d'éviter certaines confusions et fautes possibles des apprenants. Voyons l'exemple suivant:

Ex:

“Étud1- Je leur l'offre.

Prof- Je...

Étud1- Je leur l'offre.

Étud1- Je le leur offre. (Rires) Je leur le offre.

Prof- Tu vois, tu sens que c'est plus mmh, c'est plus dur. Je le leur offre.

Étud1- Je le leur offre.

Prof- Tout à l'heure nous avons dit d'abord nous mettons le pronom de la personne, après le pronom de la chose. Mais bien sûr vous pensez il est très très simple et parfois ce n'est pas facile."

3.2. Le Déroulement du Cours

Afin de mettre en évidence les étapes principales du cours, on a schématisé ses parties comme suit:

Schéma1. Le Déroulement du Cours

Les Parties du Cours	La Durée	Le Contenu Séance I. (17.1.2000)
1 Pronom "En"	9 min.	_ L'enseignante explique le rôle des pronoms. _ Elle explique la règle d'utilisation de "en" dans les phrases affirmatives et négatives. • "en" remplace les noms précédés de "de" • "en" remplace les partitifs • "en" s'utilise avec les verbes qui se construisent avec "de" _ Elle explique une exception à la règle: de+pronom tonique _ Elle demande aux étudiants s'ils ont compris, répète la règle générale et leur demande s'ils ont des questions.
2 Pronom "Y"	14 min.	_ L'Enseignante explique le rôle du pronom "y" : "y" remplace les compléments de lieu _ Elle donne quelques exemples _ Elle explique une autre règle d'utilisation de "y": "y" remplace les nom de chose précédés de la préposition "à" _ Elle donne des exemples pour illustrer une autre utilisation de "y" remplaçant un complément de lieu et un nom précédé de "à" _ Ils font quelques uns des exercices du livre concernant "y" _ Un étudiant pose une question sur la place du pronom et l'enseignante explique la différence entre pronom tonique et pronom complément indirect.

3 Pronoms Directs	16min.	_ L'Enseignante passe aux pronoms directs _ Elle donne les exemples du livre _ Elle dit le rôle du pronom direct: Ils remplacent des noms de choses ou de personnes. Ils répondent à la question "qui" et "quoi" _ Ils font les exercices du livre concernant les pronoms directs _ L'Enseignante donne une explication pour éviter la confusion entre l'article défini "les" et le pronom complément direct "les". Elle dit que l'article s'utilise avec un nom et le pronom complément s'utilise devant un verbe _ Elle explique la règle d'accord du participe passé avec le pronom complément direct au passé composé et ajoute qu'elle va donner des exercices sur ce sujet pour faire plus tard. _ Ils font les exercices du livre.
4 Pronom Indirects	8 min.	_ L'Enseignante dit qu'ils vont voir les pronoms indirects qui remplacent le nom des personnes _ Elle donne quelques exemples _ Elle explique la règle générale: Les pronoms indirects remplacent des noms de personnes précédés de la préposition "à" _ Elle donne une autre règle d'utilisation des pronoms indirects: Ils s'utilisent avec les verbes de communication _ Elle dit qu'il y a une liste des verbes de communication dans leurs livres _ Elle demande aux étudiants s'ils ont compris et dit qu'elle va distribuer un dossier et qu'ils vont faire des exercices.
5 Exercice de Repérage	28 min.	_ Ils font quelques exercices avec deux pronoms (L'ordre des pronoms) _ L'Enseignante explique la consigne de l'exercice à faire, demande aux étudiants s'ils veulent une pause et ils décident de faire une pause. _ Après la pause, deux étudiants lisent le texte d'un dialogue _ L'Enseignante explique les mots inconnus _ Ils font une activité qui demande de trouver le nom que remplace chaque pronom dans le texte _ L'Enseignante explique les mots ou les parties non compris du texte.
6 Exercice (Résumé).	45 min.	Séance II. (19.1.2000) _ Ils font les exercices du livre sur tous les pronoms compléments.

3.3. Les Pronoms Compléments

3.3.1. "En"

L'enseignante annonce le sujet et la page. Elle demande aux étudiants le rôle d'un pronom. Un étudiant explique le rôle du pronom "en": "Remplace les noms précédés de la préposition." Un autre étudiant complète la réponse du premier étudiant: "Préposition 'de' ". L'enseignante répète sa question en précisant qu'elle demande le rôle d'un pronom en général. Un étudiant répond qu'un pronom sert à ne pas répéter les noms. L'enseignante répète en corrigeant la réponse de l'étudiant. Elle pose quelques questions pour faire utiliser la règle. Elle demande aux étudiants de faire des phrases complètes en utilisant le pronom. Un étudiant donne une réponse positive. L'enseignante répète la réponse de l'étudiant et attire l'attention sur la place de "en" dans une phrase négative. Elle pose quelques questions, elle répète les réponses des étudiants. Elle répète le rôle du pronom "en". Elle ajoute que "en" s'utilise avec des verbes qui se construisent avec "de". Elle demande aux étudiants s'ils connaissent les verbes qui se construisent avec "de", elle donne un exemple et demande "en" remplace quel nom. Un étudiant répond. L'enseignante répète la réponse de l'étudiant et précise qu'il s'agit d'un verbe qui prend "de". Elle répète quelques exemples du livre en posant des questions et elle demande aux étudiants de regarder la page où il ya des explications sur l'utilisation de "en". Elle lit la troisième règle d'utilisation de "en": Pour les noms de personnes, on utilise "de" suivi d'un pronom tonique. Elle demande aux étudiants quels sont les pronoms toniques. L'enseignante et les étudiants citent ensemble les pronoms toniques. L'enseignante dit que "nous,vous" ne changent pas, pronom tonique et pronom personnel sont pareils. Elle répète la règle. Elle pose une question pour faire réutiliser la règle. Un étudiant donne une réponse positive à sa question en remplaçant le nom par un pronom tonique. L'enseignante répète la réponse et elle dit que pour faire une phrase négative, il faut prendre le verbe entre "ne-pas". Ensuite, elle demande s'ils ont compris. Elle répète que "en" s'utilise avec "de" et dit qu'ils vont faire des exercices après. Elle passe au pronom "y".

Tableau 2. La Fréquence des Procédés Explicatifs Utilisés Pour l'Explication de "En"

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	13
Phrase Type	8
Exemple	10
Répétition	8
Question	5
Commentaire de la Forme Enseignée	0
Total	44

3.3.2. "Y"

Un étudiant lit le rôle du pronom "y" et demande si c'est correct. L'enseignante dit qu'il sait bien lire et elle répète la phrase de l'étudiant. Elle donne un exemple. Elle dit que le "y" remplace les noms de lieu et de chose mais les noms qui sont précédés de la préposition "à". Elle répète la règle d'utilisation de "en" et "y" en implifiant: " 'En' préposition 'de', 'y' grec préposition 'à' " Un étudiant donne un exemple avec un complément de lieu et le remplace par "y". L'enseignante répète la phrase de l'étudiant et reprend l'exemple pour dire qu'il s'agit d'un lieu. Elle donne un autre exemple, remplace le complément de lieu par "y". Ensuite elle donne un autre exemple avec un verbe qui utilise "à" et dit que dans cet exemple "y" remplace un nom précédé de "à". Elle fait les trois exercices du livre en posant des questions et en répétant à chaque fois les réponses des étudiants. Elle dit "c'est la même chose pour les noms de personnes" pour rappeler la règle d'utilisation des pronoms toniques pour remplacer les noms des personnes. Elle donne un exemple et un étudiant remplace le nom par un pronom tonique. Mais un autre étudiant utilise "y". L'Enseignante répète la règle et remplace le mot par un pronom tonique. L'enseignante demande quel pronom il faut utiliser quand on écrit le mot "mes amis" féminin et pluriel. Un étudiant dit "J'y pense, je pense à elles", l'enseignante répète la réponse. Elle pose une autre question avec un verbe de communication. Un étudiant remplace le nom de personne par un pronom mais il le met après le verbe: "Je téléphone à lui" Un autre étudiant corrige la phrase L'Enseignante dit: "Je téléphone à lui, non. ".

Elle rappelle la règle avec les verbes de communication. Un étudiant demande la place du pronom dans une phrase négative. L'enseignante donne la forme négative de la phrase "Je ne lui téléphone pas.". Un autre étudiant donne deux exemples en utilisant les verbes "parler" et "regarder", il dit "je lui parle", "je lui regarde". L'Enseignante pose des questions pour savoir si le verbe "regarder" prend un complément indirect. Les étudiants disent que c'est "regarder qn." L'Enseignante dit qu'il faut utiliser un autre pronom. Elle répète que le pronom "y" s'utilise seulement pour remplacer les compléments de lieu et avec les verbes qui se construisent avec "à".

L'enseignante donne un exemple avec un verbe de communication: "Je parle à Marie" Un étudiant remplace le nom de personne avec un pronom tonique. Puis, l'enseignante répète la phrase en substituant le nom par un nom masculin pluriel et demande quel pronom il faut utiliser. Un autre étudiant dit "Je parle à elles" L'enseignante corrige la phrase et donne la forme correcte " Je leur parle" L'enseignante dit que "leur" ne prend pas -s devant un verbe. Puis, un étudiant donne un exemple avec le verbe discuter. L'enseignante dit que discuter utilise la préposition "avec", répète en corrigeant l'exemple de l'étudiant. Elle demande s'ils ont une question. À la suite d'une question inaudible des étudiants elle dit que c'est comme ça et il n'y a pas d'explication, puis elle dit que dans la première phrase, avec un verbe de communication "lui" et "leur" sont des pronoms toniques mais dans l'autre phrase avec un verbe qui utilise "à" "lui" et "leur" sont des pronoms compléments indirects qu'ils vont voir. Elle demande s'ils ont compris. Un étudiant dit "Si", un autre étudiant dit "Un peu" Un étudiant demande la page. L'enseignante dit la page.

Tableau 3. La Fréquence des Procédés Utilisés Pour l'Explication de "Y"

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	9
Phrase Type	16
Exemple	18
Répétition	9
Question	8
Commentaire de la Forme Enseignée	1
Total	61

3.3.3. Les Pronoms Directs

Un étudiant ouvre la page et dit qu'il est très vite. L'enseignante répète pour corriger sa phrase: "Tu es très rapide" Elle lit le premier exemple du livre puis elle demande aux étudiants si quelqu'un veut faire cet exercice lacunaire. Un étudiant lit la règle: "le pronom remplace le nom de chose ou de personne." L'enseignante répète la règle et demande aux étudiants comment savoir s'il faut utiliser pronom direct ou indirect. Un autre étudiant lit l'explication du livre: "Il faut poser la question 'qui' ou 'quoi' "

L'enseignante donne deux exemples et pose les questions "qui" et "quoi" pour trouver le pronom complément direct. Un étudiant pose une question pour savoir quels questions il faut poser pour trouver les pronoms compléments indirects. L'enseignante dit: "À qui, à quoi, de qui, de quoi". Elle répète les trois exemples du livre. Puis, elle fait les exercices. Elle pose des questions auxquelles les étudiants répondent en remplaçant le nom par un pronom complément. L'enseignante dit que "Les" n'est pas un article et qu'un article s'utilise avec un nom mais un pronom complément directe est placé avant le verbe, le verbe ne s'accorde pas avec le pronom. Un étudiant dit " Quand on utilise -s, umh être article." Les autres étudiants rient. L'Enseignante dit que le verbe s'accorde avec le sujet, elle répète l'exemple du livre "Je regarde les enfants" et elle pose la question " Qui est-ce qui regarde?" Puis elle pose

la question “Je regarde qui?” pour faire trouver le complément. Elle dit qu’il faut faire attention à l’accord et elle met la phrase “Je regarde les enfants” au passé composé “J’ai regardé les enfants”. Elle demande aux étudiants le temps de cette phrase. Ils disent que c’est le passé composé et ils remplacent le nom par un pronom: “Je les ai regardé” L’enseignante demande si ça suffit. Un étudiant dit oui, un autre dit -s. L’enseignante dit qu’il faut penser à l’accord du participe passé et demande pourquoi il faut mettre ou pas un -s. Les étudiants ne donnent pas la bonne explication. Puis l’enseignante rappelle la règle d’accord du participe passé avec le verbe être et donne un exemple. Elle dit que avec avoir il n’y a pas d’accord mais le participe passé s’accorde avec le pronom complément direct quand il est placé avant. Elle dit qu’elle va donner des exercices pour faire après et elle annonce la page où il y a des exercices sur l’accord du participe passé et les pronoms. Elle répète l’exemple du livre “Paul me regarde”. Un étudiant lit deux autres paradigmes :“ Paul te regarde, Paul nous regarde”. L’enseignante continue:“ Paul nous regarde, Paul vous regarde” et elle dit de faire attention à la personne. Un étudiant demande la page, l’enseignante annonce la page et dit qu’il faut faire attention entre le pronom complément direct et le pronom complément indirect.

Tableau 4. La Fréquence des Procédés Utilisés Pour l’Explication des Pronoms Directs

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	14
Phrase Type	10
Exemple	12
Répétition	7
Question	4
Commentaire de la Forme Enseignée	2
Total	49

3.3.4. Les Pronoms Indirects

L’enseignante dit qu’ils ont déjà vu que le pronom indirecte remplace le nom de chose précédé de la préposition “à” et que maintenant ils vont

voir le pronom indirect qui remplace le nom de personne, toujours précédé de la préposition "à". Elle donne un exemple avec le nom de personne. Un étudiant remplace le nom par un pronom indirect. Puis, l'enseignante donne un autre exemple avec un nom de chose. Un autre étudiant remplace le nom par un pronom. L'enseignante dit que le nom est placé après "à" mais ici, c'est une chose et qu'il faut faire attention à la différence. Elle résume en simplifiant la règle des compléments précédés de "à": "Pour une chose "y", pour une personne pronom indirect." Elle donne un exemple avec le verbe parler à. Un étudiant utilise le pronom indirect. L'enseignante répète la règle: "Donc "y" pour les choses, pronom indirect "lui" et "leur", pour les personnes."

Elle dit que dans le livre il y a une liste des verbes de communication. Elle ajoute qu'avec le verbe "penser à" on utilise un pronom tonique. Un étudiant donne un exemple mais mal place le pronom: "Je lui pense"

L'enseignante dit "pronom tonique", un autre étudiant dit "je pense à lui" Le premier étudiant demande en turc pourquoi on met le pronom après le verbe. L'autre dit qu'il s'agit d'une personne .L'enseignante demande si c'est compris. Elle dit qu'ils vont faire des exercices après et qu'ils ont déjà vu tout ça l'année précédente.

Tableau 5. La Fréquence des Procédés Utilisés Pour l'Explication des Pronoms Indirects

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	7
Phrase Type	8
Exemple	5
Répétition	3
Question	2
Commentaire de la Forme Enseignée	1
Total	26

3.3.5. Exercice de Repérage des Pronoms

L'enseignante dit qu'elle va distribuer un dossier où il y a un tableau et qu'ils feront des exercices. Elle commence à faire les exercices avec deux pronoms. Elle dit la phrase suivante " J'achete des fleurs" Un étudiant dit "je leur achète". Un autre étudiant dit "j'en achète, j'en achète à lui." L'enseignante répète la phrase. Un étudiant demande si "à lui" est correcte. L'enseignante demande comment il faut remplacer "à ma mère" par un pronom. (Un étudiant demande probablement pourquoi ils ont utilisé "en") L'enseignante explique que c'est le pronom "en" parce qu'il s'agit d'une quantité et ce n'est pas un complément direct. Elle répète la phrase "j'en achète à ma mère" et demande comment il faut remplacer "à ma mère". Un étudiant dit "J'en lui achète". Ensuite, l'enseignante explique l'ordre des pronoms: "D'abord la personne, ensuite la chose." Un étudiant demande à ses amis pourquoi ils n'ont pas appris à demander en français " Ça se dit comme ça? Est-ce que c'est correcte?" L'enseignante dit qu'ils vont juste regarder le dossier et ils vont faire les exercices après. Elle explique ce qu'il y a dans le dossier et elle demande s'ils veulent faire une pause et ils décident de faire une pause. Après la pause, l'enseignante lit la première phrase du texte d'un dialogue et dit que "lui" remplace "le commissaire" Deux étudiants lisent le texte. C'est un dialogue entre un commissaire et une agent de police qui se plaint de rester toujours dans le bureau, de ne pas faire un travail intéressant. Dans le dialogue il y a plusieurs pronoms compléments. Après la lecture du texte, l'enseignante demande s'il y a des mots inconnus. Un étudiant demande "vandalisme" L'enseignante demande d'abord si quelqu'un connaît ce mot mais elle n'a pas de réponse. Elle donne une explication: "c'est quand quelqu'un casse toutes les choses". Après elle donne un exemple: "Par exemple, quelqu'un rentre dans la faculté et casse toutes les chaises, tous les bureaux pour rien." Les étudiants proposent des synonymes. Un étudiant dit "maniaque". L'enseignante dit que c'est différent et c'est quand on casse quelque chose sans raison. Un autre étudiant dit "agressif". L'enseignante explique que c'est contre les choses et pas contre les personnes. Elle donne un autre exemple: "Par exemple, mmh, une personne la nuit casse toutes les cabines téléphoniques. Le téléphone. Pourquoi? Pour rien. Comme ça, comme ça." Elle donne une autre explication: "Quand vous cassez quelque chose qui n'appartient, qui appartient à tout le monde." Elle donne un autre mot synonyme: "Comme révolte, oui, comme révolution." Les étudiants qui ne connaissent pas le sens du mot "révolte", demande à leurs amis. Ensuite, l'enseignante

explique le mot "révolte" en donnant un exemple: "Une révolte, vous n'êtes pas content, vous vous révoltez. C'est une petite révolution." Elle demande s'il y a d'autres mots inconnus. Un étudiant demande "hasard" et l'expression "et comme par hasard". L'enseignante demande d'abord si quelqu'un connaît et elle n'a pas de réponse. Elle dit "Alors, "et comme par hasard" comment je peux expliquer "et comme par hasard"? " On entend les rires des étudiants. L'enseignante donne un exemple pour expliquer cette expression: "Par exemple, je peux rencontrer quelqu'un par hasard. Ça veut dire que ce n'est pas prévu. Je ne sais pas, je ne savais pas. Ooh, c'est toi." Un étudiant dit le mot en turc "tesadüf, surprise". L'enseignante répète "surprise". et dit que c'est une expression. Un autre étudiant demande "l'agence de police". L'enseignante dit "le commissariat." Elle commence à l'activité de repérage des pronoms. Elle lit une phrase puis elle dit que "lui" remplace "le directeur régional". Elle lit la deuxième phrase "Je vous laisse cette fiche" et elle dit "laisser quelque chose à quelqu'un". Elle dit quel mot remplace "vous". Un étudiant lit la suite du texte. L'enseignante demande une question pour faire trouver le pronom: "Vous les entrez dans l'ordinateur. Vous entrez quoi?" Un étudiant répond: "Cette fiche". L'enseignante dit qu'à chaque fois ils utilisent les pronoms différents. L'enseignante lit les autres phrases et dit quel nom remplace le pronom utilisé. Un étudiant demande le mot "sur le terrain". L'enseignante répond: "Ah oui, d'accord. Oui, généralement on dit "sur le terrain". C'est à dire là où quelque chose se passe. Par exemple, il y a un crim à la faculté. Où est le terrain?" Un étudiant répond: "À la faculté". L'enseignante dit: "La faculté. 'y' c'est le lieu d'accord?" Un autre étudiant demande le sens de "J'en ai assez". L'enseignante l'explique en donnant des exemples: "Ça suffit. J'ai assez de cela." Elle fait la suite de l'exercice, elle lit la consigne "Vous répondez affirmativement en utilisant le pronom qui convient". Elle demande s'ils connaissent "affirmativement", un étudiant dit son sens en turc: "olumlu". Un autre étudiant répond en utilisant le pronom "y". L'enseignante demande de réfléchir un peu et dit la préposition que prend le verbe visiter. "Visiter qn. visiter qch. ou rendre visite à qn." Elle donne un exemple. Un étudiant répète l'exemple de l'enseignante.

Tableau 6. La Fréquence des Procédés Utilisés Pendant l'Exercice de Repérage des Pronoms

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	25
Phrase Type	16
Exemple	14
Répétition	5
Question	2
Commentaire de la Forme Enseignée	0
Total	62

3.3.6. Exercices Sur Tous les Pronoms (Résumé)

L'Enseignante annonce qu'ils vont terminer les pronoms compléments puis ils vont voir ou corriger les pronoms relatifs complexes. Elle dit qu'ils peuvent poser des questions sur le programme le lendemain et les étudiants disent que les dates des examens sont affichées. L'enseignante demande quels exercices les étudiants devaient faire ce jour-là.

Elle dit qu'elle n'a pas corrigé les feuilles(de devoir ou d'examen) puis elle dit la page des exercices qu'ils devaient faire. Un étudiant demande quelle page. L'enseignante répète la page et elle dit qu'il faut terminer à six heures. Elle dit la page, demande de s'asseoir à un étudiant et annonce l'heure du cours de lendemain. Elle lit la consigne de l'exercice et répète la page. Elle lit le premier exercice. Un étudiant répond en remplaçant deux noms par les pronoms qui conviennent. L'enseignante répète la réponse. Elle demande de prendre le tableau qu'elle avait distribué aux étudiants. Un étudiant lit le deuxième exercice et répond. L'enseignante demande à quelques étudiants s'ils suivent. Elle dit que c'est sur la feuille, page cent vingt-deux. Elle répète le premier exercice, un étudiant répond. L'enseignante répète la réponse et demande aux étudiants de continuer. Un étudiant lit la question et utilise le pronom direct mais il ne sait pas quel pronom il faut utiliser pour remplacer le pronom indirect. L'enseignante explique la préposition du verbe "poser qch. à qn." et elle dit que c'est une personne. Les étudiants

font des phrases "Je lui en pose" " J'en lui pose". L'enseignante dit que c'est "Je lui en pose" et d'abord la personne. Elle leur dit de regarder le livre. Les étudiants vérifient la règle et l'enseignante dit qu'en général, d'abord la personne. Un étudiant lit la troisième phrase et il répond " Vous dites au revoir aux étudiants quand vous les quittez? Oui, quand je les quitte, je leur dis au revoir" Un autre étudiant demande si on peut dire "Je leur en dis". L'enseignante dit que c'est "dire au revoir à quelqu'un". Le troisième étudiant lit le quatrième exercice et il répond en remplaçant le nom par un pronom indirect. Ensuite, il dit que c'est un verbe de communication. L'enseignante répète sa phrase en corrigeant. Quelques étudiants parlent entre eux hors du sujet. Le premier étudiant demande au sujet de l'exercice précédent pourquoi on ne dit pas "je leur en dis". L'enseignante demande pour comprendre la question "Pourquoi pas 'en'?" et elle dit: "Je leur dis au revoir, ensemble" Un étudiant explique à son ami en turc. Puis, l'enseignante dit: "plus court, on ne peut pas" Le premier étudiant propose "Je les leur dis" et l'enseignante accepte "Je le leur dis" Un étudiant lit l'exercice suivant: "Vous offrez à boire quand vous les invitez?" et répond " Oui, quand je les invite, je les en offre". Les autres étudiants disent: "Je leur offre à boire" Un autre dit "je leur en offre" Un troisième étudiant dit: "Je leur offre". L'enseignante dit que c'est pluriel. Un étudiant répète "je leur offre" L'enseignante dit: "Je leur offre à boire. D'accord" Elle répète la phrase en utilisant les noms "J'offre du vin à mes amis" Un étudiant dit: "J'en offre" L'enseignante dit qu'il s'agit d'une quantité, que "en" remplace "du vin" et que "offrir quelque chose", c'est un verbe sans préposition. Un étudiant lui demande d'écrire les pronoms. L'enseignante cite les pronoms toniques et demande de regarder le tableau. Elle dit que c'est un verbe sans préposition et demande quel pronom il faut utiliser. Un étudiant dit "Je leur l'offre" et autre dit "Je le leur offre" ensuite "Je leur le offre" Les étudiants rient. L'enseignante rappelle l'ordre des pronoms. Elle dit qu'on met d'abord le pronom de la personne, après le pronom de la chose. Elle dit que parfois ce n'est pas facile et que "du vin" c'est une quantité. À la suite d'une question inaudible d'un étudiant, l'enseignante dit qu'elle ne sait pas comment les Français apprennent le français. Elle dit: "comme les turcs apprennent le turc. Pareil. Comme ça...Les français sont très intelligents...J'en doute, j'en doute." Puis, elle dit: "phrase six" Un étudiant lit la sixième phrase et répond: "Vous racontez vos aventures à votre frère quand vous le revoyez? Oui, quand je le revois, je le raconte mes aventures" L'enseignante lui demande de répéter la phrase. L'étudiant la répète. Un autre étudiant dit: "Je les raconte" L'enseignante répète la phrase: "Je raconte mes

aventures à mon frère.” Le premier étudiant dit: “je les leur”, un autre dit: “Je les lui raconte”. L’enseignante explique d’abord: “ Construction sans préposition, pluriel, ‘les’. Personne, construction avec ‘à’, une personne donc, lui. Donc maintenant je, les, lui raconte.” Un étudiant demande si c’est parce que “les aventures” est pluriel qu’on doit dire “Je les leur raconte”. L’enseignante dit que “les” remplace “les aventures” et que “leur” pour plusieurs personnes mais “mon frère”, c’est une personne. Un autre étudiant demande si c’est “raconter quelque chose à quelqu’un”. L’enseignante l’affirme. L’étudiant dit: “c’est pourquoi ‘lui’ ”

Un étudiant lit la phrase suivante et donne la réponse. L’enseignante répète la réponse et dit quel pronom remplace quel nom. Un des étudiants lit la phrase suivante “Vous apportez des fleurs à Marie quand elle vous invite à dîner? Oui, quand elle m’invite à dîner, je lui apporte des fleurs.” Étudiant 2 dit “Je lui en apporte”. Étudiant 1 dit “Je lui les apporte, je les lui apporte” L’enseignante répète la phrase “J’apporte des fleurs à Marie” puis, elle explique que “des” pluriel mais c’est quantité, c’est indéfini, donc “en”. Elle dit que c’est “je lui en apporte” Elle substitue l’article défini à l’article indéfini et fait la phrase “J’apporte les fleurs à Marie” puis, répète en utilisant les pronoms “Je les lui apporte” Elle dit que la place de “lui” a changé dans la deuxième phrase et que quand c’est une quantité, il faut utiliser “en”. Un étudiant dit: “J’en apporte à lui” L’enseignante dit “non” et répète la phrase correcte, elle dit qu’on utilise les pronoms toniques avec le verbe “penser à qn.” Elle donne un exemple pour remplacer le nom d’une personne “Je pense à lui” et pour une chose “ J’y pense”, “penser à Paul, quelqu’un”. Elle donne l’exemple “penser aux vacances” et demande quel pronom complément il faut utiliser. Un étudiant répond “J’y, y, y” L’enseignante répète la réponse et dit que pour les personnes on utilise le pronom tonique. Elle dit “exercice deux” et continue les exercices du livre. Un étudiant lit la consigne et le modèle. L’enseignante répète la phrase. L’Étudiant explique “Parce que ‘ressembler à qn’ ” Chaque étudiant lit un exercice et donne la réponse . L’enseignante répète à chaque fois les réponses des étudiants. Elle dit de faire les exercices de la page suivante. Mais un étudiant dit qu’il y a la suite de l’exercice qui demande de mettre à la forme négative toutes les phrases de l’exercice premier. Un étudiant les met à la forme négative.

L’enseignante passe aux exercices de la page suivante et lit la consigne. Premier étudiant la relit et lit le modèle. Puis, il lit la première question et donne la réponse: “ Vous parlez de vos enfants pendant le cours de français? Oui, j’en parle pendant le cours de français.” Étudiant 2

corrige la phrase "Je parle d'eux" L'enseignante explique que c'est 'parler de quelqu'un' et il faut utiliser un pronom tonique. Le premier étudiant fait la phrase négative "je ne parle pas d'eux." Le troisième étudiant lit l'exercice suivant et donne la réponse. Les autres étudiants continuent à faire l'exercice. L'enseignante répète chaque réponse. Elle demande de continuer par l'exercice suivant. Il faut répondre aux questions en utilisant un pronom complément direct, indirect, "en", ou, "y". Les étudiants lisent les questions et donnent des réponses. À chaque fois l'enseignante répète la réponse. Après la réponse incorrecte d'un étudiant, l'enseignante la corrige. Elle dit que c'est une construction avec préposition "à", "aller à qn." et c'est une personne. Elle demande aussi de regarder le tableau. Puis l'étudiant utilise le bon pronom et dit "Elle ne lui va pas bien" L'enseignante pose les trois questions du troisième exercice, les étudiants répondent oralement.

Tableau 7. La Fréquence des Procédés Utilisés Pendant les Exercices Sur Tous les Pronoms (Résumé)

Procédé Explicatif	Nombre
Simplifier	35
Phrase Type	24
Exemple	45
Répétition	39
Question	3
Commentaire de la Forme Enseignée	3
Total	149

3.4. La Participation des Apprenants

Dans le groupe classe que nous avons observé, les étudiants orientent les explications de l'enseignant en répondant à ses questions, en demandant une appréciation, en lui posant des questions pour demander une autre explication quand celle de l'enseignant n'est pas comprise. On voit bien que le déroulement du cours, la durée consacrée à l'explication de chaque point grammatical, sont organisés selon la conviction de l'enseignant sur la compréhension ou la non

compréhension des étudiants. Les signes de non compréhension comme des questions ou des réponses incorrectes des étudiants, oblige l'enseignant à donner une autre explication et à s'attarder un peu plus sur la structure étudiée.

Dans l'extrait suivant, suite à l'explication de l'enseignant un étudiant pose une question pour en savoir plus:

“ Prof- ...Alors, donc les pronoms directs... Bon, je regarde le garçon.

Étud1- Je le regarde.

Prof- Je le regarde. Qui veut bien les(...) remplir? Bon c'est perdu le dossier? Alors les pronoms directs.

Étud2-Remplacer le nom de chose ou de personne.

Prof- Remplace les noms de chose ou de personne. Oui, mais comment, comment savoir, si nous allons utiliser pronom direct ou indirect? Je la...

Étud3- Il faut poser la question “qui” ou “quoi”.

Prof- Bien, oui, donc complément d'objet direct ou complément d'objet indirect. Donc je regarde qui? Le garçon hein. Je regarde quoi? La neige. Qui ou quoi.

Étud4- “Qui” directe. “Quoi”?

Prof- Non, “qui” ou “quoi” direct.

Étud4- “Qui” “quoi” direct. Indirect?

Prof- “À qui”, “à quoi”, “de qui”, “de quoi”.”

De même façon que l'enseignant, certains étudiants expliquent la règle après avoir prononcé une phrase afin d'être sûr de l'avoir bien compris. Le fait que l'enseignante répète l'explication de l'étudiant valide l'entrée appropriée par ce dernier. L'extrait suivant illustre ce cas:

“Étud1- Je peux lire? Vous parlez en français à Isabel quand vous l'appellez? Oui, quand je l'appelle, je lui parle en français.

Prof- Oui, je lui parle en français.

Étud1- Parce que le verbe, communication.

Prof- Parce que c'est un verbe de communication.

Étud1- Parler à quelqu'un.

Prof- Parler à quelqu'un.”

3.5. Commentaire des Résultats

Quand on considère l'ensemble de la séquence enregistrée et transcrite, on constate que la démarche adoptée par l'enseignant est

déductive qui se réalise en trois étapes:

1- L'explication par l'enseignant de la règle générale et des règles d'emploi.

2- Quelques exemples donnés par l'enseignant (Les exemples du livre, en général)

3- Exercices de pratique faits par les apprenants suivis de l'évaluation de l'enseignant.

C'est aussi la structure du livre de grammaire (Grammaire Progressive du Français) qu'utilisent l'enseignant et les apprenants. Dans cet ouvrage on trouve sur la page gauche les règles d'utilisation d'une unité linguistique, suivies de quelques exemples qui les illustrent et sur la page droite des exercices d'application.

Quant à la fréquence des procédés explicatifs, les résultats montrent que dans les quatre premières parties où les règles sont expliquées, l'enseignante a recours aux procédés explicatifs plus fréquemment que dans les deux dernières parties où ils font les exercices.

Afin de mieux voir la durée totale consacrée aux explications et celle consacrée aux exercices, nous pouvons obtenir deux parties principales selon le type d'activité. Le tableau suivant peut nous donner une idée sur la proportion de la durée des parties et le nombre de procédés utilisés dans chacune de deux parties:

Tableau 8. Le Type d'Activité et le Nombre de Procédés Utilisés

Parties	Durée(Min.)	Nombre de Procédés
1 (Explications)	47	180
2 (Exercices)	73	211
Total	120	391

Si on regarde la fréquence de chaque procédé selon les différentes parties du cours, on constate que simplifier, phrase type, question et exemple sont les procédés plus fréquemment utilisés dans les 4

premières parties (explication des règles) que dans les deux dernières parties (exercices). Ce qui est significatif dans la fréquence de répétition, ce procédé est très peu utilisé dans la partie 5 qui est consacrée à un exercice de repérage des pronoms dans un texte, 5 fois dans une durée de 28 minutes. Quant au commentaire de la forme enseignée, il est le procédé le moins utilisé. Dans la première et cinquième parties, il n'a pas été utilisé, dans la deuxième et quatrième parties il a été utilisé une fois, dans la troisième partie deux fois et dans la sixième partie trois fois.

Une autre constatation peut se faire sur la terminologie de l'enseignante. On remarque qu'elle utilise à un certain niveau les termes métalinguistiques qui sont ceux du livre en général et qu'elle opte pour une terminologie simplifiée. Cela peut être expliqué par le souci de se faire comprendre de l'enseignante.

Comme elle ne connaît pas la L.M. des apprenants, l'enseignante n'a pas la chance de comparer les règles grammaticales de la langue enseignée et celles de la L.M. des apprenants. Elle n'a pas non plus la possibilité d'expliquer les règles en L.M. des apprenants. Elle peut donc seulement s'appuyer sur la connaissance grammaticale des apprenants en L.E. On constate dans la séquence enregistrée que l'enseignante, avant d'expliquer une règle, consultant souvent les apprenants pour savoir ce qu'ils en savent. À partir des énoncés et des mots utilisés par eux, elle donne des explications. Ce qui peut être interprété comme la prise en compte du bagage métalinguistique des apprenants.

4. CONCLUSION

L'Objectif de l'étude présente est de décrire les procédés explicatifs de l'enseignante dans un cours de grammaire et de donner leurs fréquences selon les différentes parties du cours. Nous allons discuter dans cette partie les résultats obtenus.

Quand l'enseignante a recours à tel ou tel procédé?

Phrase type: L'Enseignante a recours à "phrase type" plus fréquemment quand elle explique les règles.

Simplifier: Dans les quatre premières parties où les règles sont expliquées et la cinquième partie consacrée à un exercice de repérage des pronoms, l'enseignante utilise "simplifier" plus fréquemment que dans la dernière partie où ils font les exercices sur tous les pronoms.

Exemple: De même, ce procédé a été utilisé plus fréquemment dans les premières parties du cours. Pendant la cinquième partie où on fait l'exercice de repérage il a été utilisé moins souvent que dans les autres parties.

Question: Il a été très peu utilisé dans les deux dernières parties qui ont été consacrées aux exercices.

Répétition: La répétition a été utilisée à proportion égale dans toutes les parties. Seulement dans la partie d'exercice de repérage, ce procédé a été très peu utilisé.

Commentaire de la forme enseignée: C'est le procédé le moins fréquemment utilisé. Une fois dans la deuxième et quatrième parties, deux fois dans la troisième partie, trois fois dans la dernière partie, dans la première et cinquième partie il n'a pas été utilisé.

On constate que, quand l'enseignante explique les règles, elle utilise plus fréquemment phrase type, simplifier, exemple. Quand elle fait l'exercice de repérage elle utilise simplifier, phrase type, exemple et pendant l'exercice de pratique qui reprend tous les pronoms

compléments, elle utilise simplifier, exemple et répétition.

Quelle est la fréquence d'utilisation des procédés explicatifs?

Dans le tableau suivant nous pouvons voir le nombre total d'utilisation de chaque procédé explicatif en 120 minutes:

Tableau 9. Le Nombre Total d'Utilisation des Procédés Explicatifs

Procédé Explicatif	Nombre Total
1- Exemple	104
2- Simplifier	103
3- Phrase Type	81
4- Répétition	51
5- Question	21
6- Commentaire de la Forme Enseignée	7

Comme l'indique le tableau ci-dessus, exemple est le procédé le plus fréquemment utilisé. Simplifier est le deuxième mais son score est très proche de celui de l'exemple. Phrase type occupe le troisième rang, répétition le quatrième et question le cinquième rang. Commentaire de la forme enseignée est le procédé le moins fréquemment utilisé.

Comment l'enseignante utilise-t-elle les procédés explicatifs?

Simplifier: On peut constater deux points remarquables dans le discours de l'enseignante;

-Elle évite les termes spécifiques et préfère plutôt les termes du langage courant. Comme on voit dans les exemples suivants, elle utilise "Construction avec préposition 'à' ", "Offrir quelque chose, verbe sans préposition" au lieu des termes métalinguistiques comme "Complément d'objet direct, complément d'objet indirect".

De même, quand elle explique que les pronoms toniques de la première et de la deuxième personne pluriel, et des pronoms personnels "nous, vous" sont pareils, elle dit : "Oui, là ça ne change pas. Oui, nous vous. ", "États-Unis, c'est quoi? C'est le lieu."

-Elle fait des phrases très courtes qui résument la règle. Par exemple, la phrase suivante: " 'En' préposition 'de', 'y' grec préposition 'à' " est le résumé de la règle: " 'en' s'utilise pour remplacer les mots précédés de la préposition 'de', 'y' grec s'utilise pour remplacer les mots précédés de la préposition 'à' "; et la phrase suivante: " Faites bien attention à la différence, pour une chose 'y' grec mais pour une personne pronom indirect." résume la règle: " 'y' grec remplace le nom de choses, les pronoms indirects remplacent le nom de personnes."

Nous pensons que simplifier évite le recours à un métalangage très spécifique et facilite ainsi le transfert du savoir grammatical. C'est pour cela qu'on utilise très souvent ce procédé dans la classe de langue afin d'adapter les données de la linguistique à un objectif pédagogique.

Phrase Type: L'Enseignante utilise phrase type:

1- Pour donner des instructions. Par exemple elle dit "oui ou non, hein." qui peut être interprété dans le contexte comme "répondez à la question par oui ou non."; "négatif" comme "faites la forme négative de la phrase."; "Pronom tonique" comme "il faut utiliser un pronom tonique".

2- Pour rappeler la règle: "Pour les verbes de communication...", "'y' grec seulement pour le lieu et le verbe plus 'à' ".

3- Pour poser des questions: "O.K. Bon, est-ce que ça suffit? 'je les ai regardé', est-ce que ça suffit? Est-ce que c'est correct?"

4- Pour évaluer les productions des apprenants:

"Étud- Je téléphone à lui.

Prof- donc, je téléphone à lui, non."

Exemple: L'enseignante donne un exemple juste après l'explication d'une règle pour l'illustrer:

Ex:

" Prof- Donc le 'y' grec remplace les compléments de lieu. Par exemple, je vais à Ankara.

Étuds- J'y vais.

Prof- J'y vais. Donc c'est le lieu..."

Question: Quand elle pose des questions, l'enseignante utilise en général les mots du langage courant: "...Quel est le rôle d'un pronom? Que, à quoi sert un pronom? À quoi sert un pronom en général?"

En posant des questions, elle veut aussi vérifier ou rappeler les acquis antérieurs des apprenants:

"...Pour les noms de personne, on utilise 'de' suivi d'un pronom tonique. Quels sont les pronoms toniques?"

Elle pose des questions aussi pour vérifier si les apprenants ont compris la forme étudiée:

"Penser aux vacances, penser aux vacances, donc quel est le pronom complément que je vais utiliser?"

Étud- J'y, y,y."

Répétition:

1-L'Enseignante peut répéter l'énoncé produit par l'apprenant sans rien ajouter:

"Prof-Est-ce que Marc ressemble beaucoup à sa mère?"

Étud-Oui, il lui ressemble beaucoup.

Prof-Oui, il lui ressemble beaucoup."

Elle répète l'énoncé en le corrigeant:

"Étud-Parce que le verbe, communication.

Prof-Parce que c'est un verbe de communication."

2-Elle répète l'énoncé de l'apprenant en ajoutant une appréciation positive ou négative:

"Prof- Je lui parle. Je parle à mes amis. Lui singulier. Pluriel?"

Étud- Je parle à elles.

Prof- Je parle à elles non, je leur parle."

3-La répétition de l'enseignante peut être suivie d'une explication ou d'une sollicitation:

"Étud- Je lui en pose.

apprenants de découvrir le fonctionnement des pronoms dans un contexte précis.

L'enseignante, ne connaissant pas la langue maternelle des étudiants, donne des explications bien sur en langue étrangère. Cela peut constituer d'une part une situation avantageuse pour les étudiants, d'autre part avoir des inconvénients. C'est une avantage parce que cette situation oblige les étudiants à communiquer en L.E. On doit faire remarquer que c'est une vraie situation de communication car les étudiants ne parlent pas pour faire un exercice d'entraînement mais pour demander une information. Donc ils ne sont pas concentrés sur la forme parce que le plus important pour eux est de comprendre le contenu des énoncés.

Dans la classe que nous avons observée, seulement certains étudiants communiquaient avec l'enseignante. Ces derniers arrivaient à se faire comprendre bien qu'ils fassent des phrases incomplètes ou incorrectes. Les autres étudiants discutaient avec leurs amis en langue maternelle. Il nous paraît que cette situation peut être interprétée comme un signe d'insuffisance du niveau atteint par ces étudiants.

Certains étudiants qui préfèrent parler en L.M. craignent à notre avis de ne pas comprendre les explications qu'ils jugent vitales. On a observé que ces étudiants voulaient vérifier en L.M. à la suite de chaque explication s'ils avaient bien compris. Il est possible que cela soit le résultat d'un manque de confiance en eux-mêmes chez ces étudiants.

Nos données nous montrent que l'enseignante essaie de prendre en compte le patrimoine métalinguistique des étudiants. Car avant d'expliquer une règle, elle demande aux étudiants s'ils la connaissent. Elle construit ses explications à partir des mots des étudiants. Mais elle est aussi dépendante des explications de la méthode utilisée.

Le discours de l'enseignante est composé en général des phrases types, comme le style télégraphique. C'est à dire l'enseignante fait attention quand elle parle: elle évite les mots qu'elle suppose inconnus des étudiants, elle parle lentement, elle répète plusieurs fois les phrases pour se faire comprendre. Donc c'est un discours qu'on ne rencontre pas dans une vraie situation de communication, en parlant avec des locuteurs natifs d'une langue. Ce type de discours que Krashen appelle "caretaker speech" ne favorise pas beaucoup une entrée riche pour l'apprentissage.

Dans l'extrait suivant un étudiant essaie de montrer qu'il peut faire la distinction entre un article et un pronom complément:

"Prof- Ne les regardez pas. Donc, toujours "ne pas". Donc, attention "les" ce n'est pas un article. Je ne les regarde -s olmaz.

Etud- O zaman article olur.

Etud- Parce que je...

Prof- Article plus nom. Mais "les" plus verbe, "les" n'est pas un article.

Etud1-Quand on utilise -s mmh, être article. (Conversation)

Etud2- Parce que c'est le verbe je.

Prof- Hihi.

Etud1- Quand on utilise -s, c'est un article."

Dans l'extrait suivant les apprenants proposent plusieurs possibilités et quand l'enseignante dit l'ordre correct des pronoms, un étudiant paraît ne pas avoir compris cette exception. Mais il n'arrive pas à exprimer ce qu'il pense:

"Prof-(En même temps que les étudiants) Poser quelque chose à quelqu'un. (...)Donc, poser à. Professeur, une personne.

Etud1-Quand je le vois, j'en pose. ...Je lui pose.

Etud2- Je lui pose, je lui pose la question.

Prof- Je lui pose ...Je lui pose la question. Professeur. Maintenant poser quelque chose, des questions.

Etud1- J'en lui pose.

Etud2- J'en lui pose.

Etud2- Je lui en pose.

Prof- Je lui en pose. En, d'abord la personne.

Etud3- J'en lui pose?

Prof- Him?

Etud3- J'en lui pose."

L'extrait suivant montre que l'enseignante s'appuie sur la compétence grammaticale des apprenants afin qu'ils trouvent enfin la forme correcte:

"Etud1- Je leur l'offre.

Prof- Je....

Etud1- Je leur l'offre.

Annexe1.La Transcription de la Première Partie. Le Pronom "En"

Prof- Page quatre vingt six. Le pronom en. Que remplace, oui, quel est le rôle d'un pronom? Quel est le rôle d'un...

Etud1- Remplace les noms précédés de la préposition.

Etud2- Préposition de.

Prof- Oui, pour en. Mais en générale. Quel est le rôle d'un pronom? Que, à quoi sert un pronom? A quoi sert un pronom en générale?

Etud1- Pour ne répète les choses, le nom des choses.

Prof- Pour ne pas répéter le nom des choses, oui, voilà. Donc, par exemple, vous avez du fromage? Oui, j'ai du fromage, bon. Vous répétez, comment faisons ne pas répéter? Oui, j'en ai. On utilise en pour remplacer un nom répété de. Vous avez des enfants? Exercice orale. Vous avez des enfants?

Etud- Non, non.

Prof- (Rires.) Oui.

Eutd- Oui, j'en ai.

Prof- Oui ou non hein.

Etud- Non, malheureusement.

Prof- Donc, faites la phrase complète en utilisant le pronom. Oui ou non.

Etud1- Oui, j'en ai.

Prof- Oui, j'en ai.

Etud- Non, je n'en ai pas.

Prof- Voilà, non, je n'en ai pas. Regardez bien, ne pas, donc plus en plus avoir.

Etud- Oui, j'en bois.

Prof- Oui, j'en bois. Non, je n'en bois pas. Moi, j'ai de la salade. Tu as rien compris.

Etud- Oui, j'en mange.

Prof- Oui, j'en mange. Non, je n'en mange pas. Oui. Donc, vous avez des enfants? oui, oui j'en ai douze.

Etud- On iki tane.

Prof- j'en ai douze donc le chiffre après. Ici, on utilise en pour donc les, en remplace donc les noms qui sont précédés de de. Mais aussi, on utilise en avec les verbes qui se construisent avec de. Comme par exemple. Quels sont les verbes qui se construisent avec de que vous connaissez? Parler de quelque chose par exemple. Il parle de son travail. Donc, parler de quelque chose. Oui, il en parle. donc en remplace quoi?

Etud- De son travail.

Prof- Son travail. Hein, en remplace son travail. Mais on utilise en parce

qu'il y a un verbe qui utilise de.de ce projet?

Etud- Oui, il s'en occupe.

Prof- Oui, il s'en occupe. Bien. Elle revient de la piscine? Oui, elle en revient. Attention hein, si vous regardez page quatre vingt six. Pour les noms de personne, on utilise de suivi d'un pronom tonique. Quels sont les pronoms toniques?

Etud- Moi, toi...

Prof- Moi, toi, lui, elle, elle, nous...

Etud- Notre, votre.

Prof- (Discussion des étudiants.) Oui, là ça ne change pas. Oui, nous, vous.

Etud- Nous, vous, eux, elles.

Prof- Voilà hein. Surtout, donc nous vous c'est la même chose hein, mais, moi, toi, tui, elle, nous, vous, eux, elles. Donc, pour les nom de personne, on utilise de suivi la pronom tonique. Par exemple, vous parlez de votre frère? Oui, quoi?

Etud-Oui, je parle de lui.

Prof- Oui, je parle de lui. La négation hein. Nous prenons le verbe entre ne pas. Ça va pour en? Donc, en sutilise avec de.

Annexe2.La Transcription de la Deuxième Partie. Le Pronom "y"

Prof-Maintenant, question? Non. Nous allons revoir, nous allons....toujours. Quatre vingt dixhuit. Le pronom y. Nous ferons des exercices après, on reprend les pronoms.

Etud- Remplacez les compléments de lieu. N'est-ce pas?

Prof- Tu sais bien lire. Donc, le y grec remplace les compléments de lieu. Par exemple, je vais à Ankara.

Etud- J'y vais.

Prof- J'y vais. Donc, y c'est le lieu. Mais aussi y grec remplace les noms de choses, de lieu mais les noms de chose qui sont précédés, avant de la préposition à. En préposition de, y grec préposition à. Donc...

Etud- O zaman, je vais aux Etats-unis.

Prof- Je vais aux Etats-unis...

Etud- J'y vais.

Prof- Oui, je vais aux Etats-unis, oui, parce que aux Etats-unis c'est quoi? C'est le lieu. Hein. Je vais en France, j'y vais. Parce que c'est le lieu. Mais si je dis par exemple, je pense à mon pays, est-ce que c'est le lieu? Quand je dis je pense à mon pays? C'est penser à.

Etud- J'y penser, j'y pense.

Prof- Donc, verbe plus préposition à donc, j'y pense. Je participe à ce projet. Je participe à ce projet? J'y participe. Je réfléchis à ta proposition?

Etud- J'y réfléchis.

Prof- Oui.A cinq heure ou à six heure? (Conversation.) Vous allez à l'aéroport. Vous allez à l'aéroport. A cinq heure ou à six heure? J

Etud- J'y vais à cinq heure.

Prof- J'y vais à cinq heure. O.K. Vous êtes à Paris pour deux ou trois mois? Vous êtes à Paris pour deux ou trois moi?

Etud- J'y suis, j'y suis....A deux mois.

Prof-hihi, pour deux ou trois mois? J'y suis pour deux mois, j'y suis pour trois mois. O.K. Vous allez chez le dentiste mardi ou mercredi?

Etud- J'y vais aller...j'y vais....

Prof-J'y vais hihi, j'y vais.....O.K. Donc, la même chose pour les noms de personne. Par exemple, je pense à mes amis.

Etud- Je pense à eux.

Etud2- J'y pense.

Prof- Utilise le pronom tonique. Pour le nom de personne, on utilise les pronoms toniques. Mes amis, pluriel, donc, à eux.

Etud- Je pense à eux.

Prof- Je pense à eux. Si j'écris mes amis comme ça...

Etud- J'y pense, je pense à elles.

Prof- Hıhı, je pense à elles.à Paul?

Etud- Je téléphone à lui.

Etud2- Je lui téléphone.

Prof- Donc, je téléphone à lui non.

Etud- Je lui, je lui...

Prof- Pour les verbes de communication....

Etud- Si c'est négation. (Discussion des étudiants)

Prof- Oui, ah négatif pardon, oui, je ne lui téléphone pas, c'est bien.

Etud- O zaman, je lui parle, je lui parle, je lui regarde.

Prof- Non, non. Regarder, est-ce qu'il y a regarder à? Regarder?

Etud- Quequ'un.

Prof- Oui, je regarde quelqu'un, je regarde quelque chose. Donc, c'est un autre pronom. Y grec seulement pour le lieu et le verbe plus à. Attention pour les verbes de communication, donc parler, je parle à Marie?

Etud- Je lui parle.

Prof- Je lui parle. (Discussion des étudiants) Je parle à mes amis. Lui singulier. Pluriel?

Etud- Je parle à elle.

Prof- Je parle à elles, non. Je leur parle.

Etud- Je leur parle.

Prof- Attention, leur, il n'y a pas de s. Hein, devant un verbe, il n'y a pas de...(Discussion des étudiants) Non, je discute, discute, parler. Donc je discute avec Paul.

Etud- Avec Paul?

Prof- Hıhı, donc, c'est une autre préposition, donc je discute avec lui.

Demander à. Question? (Discussion des étudiant. Une étudiante pose une question) C'est comme ça. Il n'y a pas d'explication. Comment on peut expliquer. C'est comme ça.....la prendre comme ça. (Discussion des étudiants) Là, c'est le lieu. Lui et leur pour... Mais ici c'est un pronom tonique hein, eux, elles, ici ce n'est pas un pronom, tonique. C'est un pronom complément indirect. Nous allons voir. Donc, pronom complément indirect, lui, masculin ou féminin, leur, pour masculin féminin complément indirect. Vous avez compris?

Etud- Si.

Etud2- Un peu.

Annexe3. La Transcription de la Troisième Partie. Les Pronoms Compléments Directes.

Prof- Donc, ici, pronom tonique, ici, pronom complément indirect, que nous allons voir maintenant.

Etud- Page?

Prof- Page quinze. Page quatorze d'abord.

Etud- Je suis très vite.

Prof- Tu es très rapide. Alors. Donc, les pronoms directs. Bon, je regarde le garçon.

Etud- Je le regarde.

Prof- Je le regarde. Quiveut bien les.....remplir?.....Bon, c'est perdu le dossier. Alors, les pronoms directs.

Etud- Remplacez le nom de chose ou de personne.

Prof- Remplace les noms de chose ou de personne. Oui, mais comment, comment savoir si nous allons utiliser un pronom directe ou indirecte? Je la.....

Etud- Il faut poser la question qui ou quoi.

Prof- Bien, oui, donc complément d'objet directe ou complément d'objet indirecte. Donc, je regarde qui? Le garçon hein. Je regarde quoi? La neige. Qui ou quoi.

Etud- Qui directe mi?

Prof- Non, qui ou quoi directe.

Etud- Qui, quoi directe. Indirecte?

Prof- A qui, à quoi, de qui, de quoi. Mais nous...page cent dix huit. Donc, je regarde le garçon, je le regarde. Je regarde la fille, je la regarde. Je regarde les enfant...

Etud- Je les regarde.

Prof- Je regarde la neige...

Etud- Je les, je la...

Prof- Je la regarde. Je connais Martine depuis quinze ans.

Etud- Je le, je la.

Prof- Je connais Martine depuis.....Martine, je la connais. (Discussion des étudiants) Ma mère arrose les fleurs le soir. Ma mère arrose les fleurs le soir.

Etud- Ma mère les, les arroser. Ma mère les arroser.

Prof- Les arrose le soir. O.K. Je lis le monde, le journal, je lis le monde de temps en temps. Je le lis de temps en temps. O.K. Vous achetez le journal le matin? Vous achetez le journal le matin?

Etud- Oui, je l'achete. (Ensemble)

Prof- Oui, je l'achete le matin. Non...

Etud- Je ne le achete pas.

Prof- Je ne l'achete pas le matin. O.K. Merci. (Conversation) Négatif.

Etud- Je ne les regarde pas.

Prof- Ne les regardez pas. Donc, toujours ne pas. Donc, attention les ce n'est pas un article. Je ne les regarde s olmaz.

Etud- O zaman article olur.

Etud- Parce que je...

Prof- Article plus nom. Mais les plus verbe, les n'est pas un article.

Etud- Quand on utilise s ııı, être article. (Conversation)

Etud2- Parce que c'est le verbe je.

Prof- Hihi.

Etud- Quand on utilise s, c'est un article.

Prof- Regarde, le verbe s'accorde avec quoi? Le verbe s'accorde avec le sujet. Regarde, verbe. Qui est-ce qui regarde? je. Donc, je, e. Attention hein.

Etud- E göre nasıl söyliycez? e ye göre. (Discussion)

Prof-Voilà. Ici, complément. Je regarde qui? Ces enfants. Aussi attention à l'accord. J'ai regardé ces enfants.

Etud- Je les ai...

Prof- Donc, j'ai regardé, c'est quel temps? Quel temps, c'est quel temps?

Etud- Passé composé.

Prof- Passé composé. O.K.

Etud- Je les ai regardé(Tous ensemble.)

Prof- O.K. Bon, est-ce que ça suffit? Je les ai regardé. Est-ce que ça suffit? Est-ce que c'est correcte?

Etud- Si, oui.

Prof- Pensez à l'accrd du participe passé.

Etud- Hiı, participe passéyle akord yapılır demi?

Etud2- S.

Etud1- Non. Çoğul olduğu zaman.

Prof- Alors, pourquoi s, pourquoi non? (Discussion des étudiants.)

Prof- Je regarde qui? Ces enfants.

Etud- Pluriel. Singulier.

Prof- Participe passé, J'ai regardé. (Discussion des étudiants.)

Avec avoir, avec le verbe être le participe passé s'accorde avec le sujet. Par exemple, je suis, je suis....(Discussion) Marie, féminin d'accord, est arrivée à l'heure. O.K? Ici, avec être le participe passé s'accorde avec le sujet. Avec avoir non. Mais, il s'accorde avec complément d'objet directe quand il est placé avant. J'ai regardé qui? Les enfants. Les enfants placé avant.

(Discussion des étudiants.) Je vous donnerai après les exercices pour en faire....Page cent quatre vingt deux. Par exemple, Paul regarde moi. Paul....

Etud- Paul me regarde.

Prof- Me regarde. Hihi, Paul regarde quoi? Hihi, Paul...

Etud- Paul te regarde. Paul nous regarde.

Prof- nous regarde, Paul vous regarde, attention à la personne. O.K.?

Etud- O.K.

Annexe4. La Transcription de la Quatrième Partie. Les Pronoms Compléments Indirectes.

Prof- Pronom directe, pronom indirecte.

Etud- Cent cinquante?

Prof- Cent dixhuit. Cent cinquante? Cent dixhuit. Donc, attention entre le pronom complément indirecte et le pronom directe. Le pronom indirecte, nous avons vu qu'il remplace les choses hein? Précédé de la préposition à. Maintenant le pronom indirecte remplace les personnes. Toujours, précédé de la préposition à. Par exemple, je téléphone à Jean, qu'est-ce que l'on met?

Etud- Je lui téléphone.

Prof- Je lui téléphone. Donc, Jean, personne. je pense à mon travail, ici chose.

Etud- J'y pense.

Prof- Attention, à, à mais ici c'est une chose. Bon, je pense à mon travail, j'y pense hein. Faites bien attention à la différence. Pour une chose y grec, mais pour une personne, pronom indirecte. Je parle aux étudiants?

Etud- Je leur parle.

Prof- Pluriel. Je leur parle.Ça c'est, faire attention. Attention. A, pronom indirecte lui,le. Lieu oui, plus chose. Alors, tu n'avais pas appris, maintenant tu apprends. Donc y grec pour les choses, pronom indirecte lui leur, pour les personnes. Vous avez ici une liste de verbe hein, pour les verbes de communication en générale. Donc attention, penser à, on utilise un pronom tonique. Je pense à, nous avons dit tout à l'heure.

Etud- Je lui pense.

Prof- Pronom tonique.

Etud- Je pense à lui.

Prof- Je pense à lui.

Etud1- Neden?

Etud2- Çünkü burda bir kişiden bahsediyor.

Prof- Est-ce que ça va? A peu près? Nous allons faire des exercices après. Normalement tout ça vous avez vu. Vous avez déjà vu. L'année dernière. Je vous distribuerai un dossier. Il y a un tableau. Bon. (Discussion des étudiants) Vous verrez hein, nous faisons des exercices, vous regarderez, la page sept, huit.

Annexe5. La Transcription de la Cinquième Partie. Les Exercices de Repérage des Pronoms.

Prof- Si j'achete des fleurs.

Etud- je leur achete.

Etud2- J'en achete. J'en achete à lui.

Prof- Bon, j'achete des fleurs. J'en achete. J'en achete à ma mère..

Etud- A lui olmaz mı hocam?

Prof- Bon, maintenant, j'en achete à ma mère. Comment je vais remplacer à ma mère par un pronom? Alors pourquoi oui...parce que nous venons de dire j'achete quoi? Des fleurs. Quoi, nous avons dit que il faut utiliser un pronom direct. Mais ici, c'est une quantité, donc de. donc il faut utiliser en. Donc maintenant j'en achete à ma mère. Donc, maintenant ici, verbe plus à. Plus personne.

Etud- J'en lui achete.

Etud2- J'en achete.

Prof- J'en lui achete. Bon, nous avonsNous avonsdans l'ordre. D'abord la personne, ensuite la chose. D'abord la personne. (Discussion des étudiants.)O.K. en general la personne plus la chose. O.K. On vous donne les exercices pour....

Obs- Ne dedin Galip? Ne dedin bir daha tekrar eder misin? Bi daha söyler misin? Ne dedin?

Etud- Şimdi türkçede mesela, işte öyle mi, olur mu, gibi şeyleri

Obs- Şöyle denir mi.

Etud- bu tür kullanımların fransızcada karşılıklarını bulup diyoruz mesela (bruit.)

Obs- Peki onu nasıl soruyorsunuz? Nasıl soruyorsunuz onu? Öyle demek istediğinizde yapıyorsunuz, öyle sormak istediğinizde mesela?

Etud- Nilgün'ü kullanıyoruz. (Conversation) Nilgün, böyle kullanılıyor mu? Je lui en achete. (Conversation)

Prof-Bon juste on va regarder le dossier, nous allons faire les exercices après.une petite pause? Donc, vous avez un texte ici, vous allez retrouver les pronoms, et voire à quoi ils correspondent. Quels sont les mots qu'ils remplacent? Page trois. Vous avez un tableau. Il reprend ce que nous avons dit. Ici pour les personnes, ici pour les choses.exercices que nous allons faire après la pause et une page de devoir. Vous voulez une pause? Prendre un quart d'heure de pause?

Etud1- Si tu veux.

Etud- Comme tu veux. (Conversation)

Prof- Que voulez vous?

Après la pause.....

Prof- ...Le commissaire. Qui veut être....C'est lui? C'est lui d'accord. Le commissaire.

Etud1- Je m'en vais. Le directeur régiment.....

Etud2- Qu'est-ce que j'en fait?

Etud1- Eh bien, on a

Etud2- Monsieur le commissaire, je veux vous dire un mot.

Etud1-

Etud2- Ecoutez commissaire, je travaille dans votre service depuis six mois et depuis six mois vous ne m'avez pas donné untravail intéressant.....Ce sont les autres qui les font. quand il y a une ungence ce sont les autres qui y vont et qu'on parle à ça. Les autres, ce sont toujours les hommes. Je n'ai appris, je n'ai pas fais l'école de police pour être secrétaire.

Etud1-

Etud2- Tenez les comme vous voulez.

Etud1-.....

Prof- Il y a des mots que vous ne comprenez pas dans le texte?

Etud- Vandalisme.

Prof- Alors, vandalisme. Est-ce que quelqu'un connaît? Vandalisme, non, personne ne connaît? Le vandalisme, c'est quand quelqu'un casse toutes les choses. Par exemple, quelqu'un rentre dans la faculté et casse toutes les chaises, tous les bureaux pour rien.

Etud- Maniaque.

Prof- Un peu. Mais....c'est différent mais ıııııııh, c'est quand on casse quelque chose sans raison.

Etud- Salak.

Etud2- Hiçbir neden yokken birşeyler kırmak.

Etud1- Agressif.

Prof- Mais contre les choses. Pas contre quelqu'un. Par exemple, ııııııh, une personne la nuit, casse toutes les cabines téléphoniques. Le téléphone. Pourquoi? Pour rien. Comme ça, comme ça.

Etud- Hiçbir neden yokken.

Prof- C'est le vandalisme. Quand vous cassez quelque chose que n'appart, qui appartient à tout le monde. C'est la personne qui casse. Comme révolte, oui, comme révolution.

Etud1- Qu'est-ce que ça veut dire?

Etud2- Ayaklanma ya.

Prof- Une révolte. Vous n'êtes pas content, vous vous révoltez. C'est une petite révolution.

Etud1- Oğlum ayaklanma ya, devrimle ilgisi yok. isyan.

Prof- Les autres mots, y a pas de problème?

Etud- hasard?

Prof- Enquête? La même chose. Le hasard. Par hasard. Qu'est-ce que c'est? Le hasard, par hasard?

Etud- Je peux regarder le dictionnaire?

Prof- Alors, et comme par hasard, comment je peux expliquer et comme par hasard?(Rires) Le hasard, bon, par exemple je peux rencontrer quelqu'un par hasard, ça veut dire que ce n'est pas prévu. Je ne sais pas, je ne savais pas. Ooh, c'est toi.

Etud- Tesadüf. Sürpriz.

Prof- Surprise. Le hasard, donc et comme par hasard, c'est une expression. Et comme par hasard.

Etud- C'est une agence de police.

Prof- Le commissariat. Autre chose?

Etud- Le directeur régionale.

Prof- Voilà donc, dire à quelqu'un donc lui, le directeur régionaux. Exercice activité deux. Un coup de Non, non, dites lui que je suis à la préfecture. Ensuite, oui tenez, je vous laisse cette fiche. Hihi, laisser quelque chose à quelqu'un. Vous égale O.K.

Etud- Qu'est-ce que j'en fais.

Prof- Qu'est-ce que j'en fais? Qu'est-ce que j'en fais? Qu'est-ce que je fais? Je... Vous les entrez dans l'ordinateur. Vous entrez quoi?

Etud- Cette fiche.

Prof- Oui, à chaque fois, on utilise les pronoms différents. Je peux vous dire un mot? Vous, remplace....un mot, à vous. Quelque chose à quelqu'un. mais dites le vite. Dire quelque chose, le verbe mot. Ce que vous voulez dire. Je suis passé.

Eutd1- Ce sont les autres.

Prof- Oui, vous ne m'avez pas donné. Me, m'avez pas donné O.K. Me, à moi, vous n'avez pas donné à moi. **Etud-**

Prof- Hein, qui les font, les autres qui les font. Les égale les Oui, les autres qui y vont.

Etud- Qui y vont. A la préfecture.

Prof- Où se passent les enquêtes?

Etud-

Prof- Ah oui, d'accord. Oui, généralement on dit sur le terrain. C'est à dire là où quelque chose se passe. Un préfet par exemple un commissaire va dire je vais sur le terrain. (Les étudiants ne comprennent pas le mot terrain.) C'est le lieu, c'est loin. (Discussion des étudiants.) Le terrain, sur le terrain, ça veut dire sur le lieu où quelque chose se passe. (Les étudiants parlent entre eux.) Par exemple, il y a un crim à la faculté. Où est terrain?

Etud- A la faculté.

Prof- La faculté. Y c'est le lieu d'accord? Ensuite...

Etud- J'en ai assez.

Prof- j'en ai assez, c'est comme s'en aller. A voir, donc j'en ai assez, j'ai assez de cela. Ça suffit, mais en avoir assez. Voulez-vous, par exemple, voulez-vous d'autres exercices?

Etud- J'en ai assez de moi. Non, non, non, par exemple.

Prof- (Rires) Par exemple. C'est tout je m'en vais. Bon, ça va, tu as compris. Donc en avoir assez hein. (Conversation)

Obs- Il va faire attention la prochaine fois, quand il donne des exemples quoi.

Prof- Alors, la suite de l'exercice. J'en ai assez. Je n'ai pas fais l'école de police pour être secretaire.

Annexe6. La Transcription de Sixième Partie. Les Exercices sur tous les Pronoms.

Prof. Bon, alors nous allons corriger. Ils ne viennent pas, c'est leur problème. Donc les pronoms complément. On termine..... les pronoms complément. Nous allons corriger ou voir aujourd'hui les pronoms relatifs complexes. Il reste un cours demain. Comme ça nous corrigerons les exercices sur les pronoms relatifs complexes. Si vous avez des questions sur le program on peut voir demain. Les dates ne sont pas affichées. (les étudiants parlent en même temps) C'est affiché? Ah. (Les étudiants parlent entre eux.) Alors, quels étaient les exercices que vous deviez faire aujourd'hui? Je n'ai pas corrigé, je n'ai pas lu. (Les étudiants parlent en turc) Bon il y'avait des exercices page cent vingt-deux et cent vingt trois.

Etud1- Quelle page?

Etud2- Cent vingt deux.

Prof- Cent vingt deux, cent vingt trois.

Etud- Yüz yirmi iki.

Prof- Allez. Il faut terminer aujourd'hui donc si vous terminez pas à dix-huit heure, nous terminons à dix-neuf heure. Donc page cent vingt deux. Le premier exercice. Tu peux t'asseoir. (Un étudiant pose une question sur l'heure du cours) Jusqu'à dix heure? Vous devez répondre aux questions. Exercice un, page cent vingt deux. Vous racontez votre journée à votre amie quand vous la voyez.

Etud1- Quand je la vois, je lui raconte ma journée.

Prof- Oui, quand je la vois, je lui raconte ma journée. Alors, vous aller prendre le tableau avec vous?

Etud- Oui. (Aux autres étudiants- Tablomuz vardı ya bi tane şu) Voilà.

Prof- Donc, prenez avec vous ce tableau hein, pour

Etud2- Vousaux voisin quand je le rencontre. Oui, quand je le rencontre vous lui dites.

Prof- Oui, vous suivez? Non. Page cent vingt deux ou sur la feuille. Tu as perdu ta feuille? Tu as perdu?

Etud- Non.

Prof- (.....) C'est bon, vous êtes tous mmmh, ok? Donc je relis pour la première phrase. Vous dites bonjour quand vous la rencontrez?

Etud- Oui, quand je la rencontre.....

Prof- Je lui dis pas bonjour. Oui, quand je la rencontre, je lui dis bonjour. Continuez.

Etud- Vous pouvez posez les question au professeur quand vous le voyez? Oui, quand je vais, je le vais...

Prof-(en même temps qu'un autre étudiant) je le vois

Etud- Ah, je le vois j'en lui..

Prof- Je...

Etud- les poser.

Etuds- les poser?

Etud- J'en lui pose.

(Les étudiants discutent en langue maternelle.)

Prof- Alors, quand vous le voyez, quand je le vois....

Etud1- Je les poser.

Etud2- J'en lui pose.

Prof- Alors, si je mets le pronom pour professeur, poser des question.....

Etud1- Poser quelqu'un.

Prof- (En même temps que les étudiants) Poser quelquechose à quelqu'un.

(...)Donc, poser à. Professeur, une personne.

Etud1- Quand je le vois, j'en pose. ...Je lui pose.

Etud2- Je lui pose, je lui pose la question.

Prof- Je lui pose ...Je lui pose la question. Professeur. Maintenant poser quelque chose, des questions.

Etud1- J'en lui pose.

Etud2- J'en lui pose.

Etud2- Je lui en pose.

Prof- Je lui en pose. En, d'abord la personne.

Etud3- J'en lui pose(interrogatif)

Prof- Hıı?

Etud3- J'en lui pose.

Prof- Regardez bien dans le livre hein!

Etud- Haa doğru...

Prof- Généralement, d'abord la personne, après...

Etud- La troisième exercice.

Prof- troisième phrase?

Etud- Hıhı.

Prof- Hıhı.

Etud- Vous dites aurevoir au étudiants quand vous les quittez? Iııh, oui, quand je les quitte, je leur dit aurevoir.

Etud2- Je leur en dis.

Etud1- En olmaz orda.

Prof- Dire aurevoir, je leur dis, aurevoir.

Etud2- Onu söyledim ama, onu söyledim. (Discussion entre les étudiants)

Prof- Dire aurevoir à quelqu'un.

Etud- Je peux lire? Vous parlez en français à Isabel quand vous l'appellez.

Oui, quand je l'appelle, je lui parle en français.

Prof- Oui, je lui parle en français.

Etud- Parce que le verbe, communication.

complément? donc dans le tableau. Petit tableau.

Etud1- Je leur l'offre.

Prof- Je....

Etud1- Je leur l'offre.

Etud1- Je le leur offre. (rires.) Je leur le offre.

Prof- Tu vois, tu sens que c'est plus mhh,c'est plus dure. Je le leur offre.

Etud- Je le leur offre.

Prof- Tout à l'heure, nous avons dit d'abord nous mettons le pronom de la personne, après le pronom de la chose. Mais bien sûr vous pensez, il est très très simple et parfois ce n'est pas facile.

Etud1- Avotre avis.

Prof- Bon.

(Discussion des étudiants) Du vin, c'est quantité. (Discussion)

Prof- Comment ils apprennent cette langue les français? Comme les turcs apprennent le turc. Pareil. (...)

Comme ça ...les français sont très intelligents....J'en doute, j'en doute.

Etud1- Ah, doute, doute.

Prof- J'en doute.

Etud1- J'en doute.

Prof- ... Tu as raison. J'en doute. Bon alors. ... Phrase six.

Etud- Vous racontez vos aventures à votre frère quand vous le, quand vous le revoyez?Oui, quand je le revois je le raconte mes aventures.

Prof- Quand je le revois.....répète.

Etud- Quand je le revois, je le raconte mes aventures. Yanlış tabiki.

Etud2- Je les raconte(ils répètent ensemble)

Prof- Je raconte mes aventures à mon frère. Bon, alors,

Etud1- Je les leur...

Etud2- Je les lui raconte.

Prof- Lui, il est tout seul, oui,

Etud1- Les leur.

Prof- Construction sans préposition, pluriel, les. Personne, construction avec à, une personne, donc lui. Donc maintenant je, les, lui raconte.

Etud1- Dans cette phrase, les aventures, c'est pluriels, à cause de ça on va dire je les leur raconte, non?

Prof- Les, aventures, O.K.?

Etud1- D'accord.

Prof- Et leur, pour des personnes, plusieurs personnes mais mon frère, seulement une personne.

Etud2- Je veux poser une question.

Prof- Hihi.

Etud2- Raconter quelquechose à quelqu'un n'est-ce pas?

Prof- Hihi, hihi.

Etud2- C'est pourquoi lui.

Etud2- Vous répondez toujours à vos enfants quand ils vous parlent?
Quand ils me parlent je leur réponds toujours.

Prof- je, oui.

Etud- oui, je suis de ton avis.

Prof- Je leur réponds toujours.

Etud3- Je les leur réponds.

Prof- vous répondez toujours à vos enfants, oui? Quand ils vous parlent, hihi. Donc, quand ils me parlent, ils, mes enfants parlent à moi, quand ils me parlent je réponds à mes enfants pour leur. Oui.

Etud1- Vous apportez des fleurs à Marie quand elle vous invite à dîner? Oui, quand, ne? Quand elle m'invite à dîner je lui apporte des fleurs.

Etud2- Je lui en apporte.

Etud1- Je lui les apporte. Je les lui apporte.

Prof- J'apporte des fleurs à Marie. Donc...

Etud- Je les lui apporte iste.

Prof- Attention, ici des pluriel mais quantité. On ne sait pas, pluriel des fleurs, indéfini. Donc des quantité, donc en.

Etud- J'en lui apporte.

Prof- Je, Marie, lui en apporte. donc regardez bien ici. Lui, en. Par contre si je dis ...

Etud1- apporte quelque chose à quelqu'un?

Prof- Oui. Par contre si je dis j'apporte les fleurs à Marie...

Etud1- Je les lui apporte.

Prof- Je les lui apporte. Donc le des c'est une quantité. Regardez bien, lui, lui, il n'a pas la même place hein. ...Lui plus en (...) Quand c'est une quantité en.

Etud- Mais lui, en...

Prof- Oui, lui est placé avant. (Discussion des étudiants)

Etud- J'en apporte à lui.

Prof- J'en apporte à lui? Non, non, je lui en apporte. On va utiliser les... pronoms toniques, pour le verbe, avec le verbe penser à quelqu'un. Je pense à lui.

Etud- Je pense à lui, je pense à toi.

Prof- J'y pense et je pense à quelque chose.

Etud- Penser à quelque chose.

Prof- Penser à quelque chose, o zaman penser à quelque chose...penser à quelqu'un. Penser, aux vacances.

Etud- Seyahat etmeyi düşünüyorum.

Prof- et penser à Paul. Quelqu'un.

Etud1- Qui est-ce Paul?

Prof- Je ne sais pas. Qui est-ce Pierre? On a vu l'interrogation tout à l'heure. Ça explique. Comment il est Pierre? Où habite Pierre? Est-ce que Pierre est

beau? Je ne sais pas. Penser aux vacances, donc ...

Etud1- Est-ce qu'il a...

Prof- Non, est-ce qu'il est.

Etud1- Est-ce qu'il est aussi séduisant? Geri kalanını da sen getir. (Rires)

Prof- Je comprends la questionle dire en français. Penser aux vacances, penser aux vacances donc quel est le pronom complément que je vais utiliser? Je pense aux vacances, je pense aux vacances.

Etud- J'y, y, y.

Prof- J'y pense. mais...(les étudiants parlent en même temps.) Non, pour les personnes, on utilise le pronom tonique. J'y pense, ça veut dire que je pense à quelque chose. Mais je pense à lui, je pense à elle, je pense à vous, ça, il s'agit de personne. O.K.? Alors, mais Pierre, je ne connais pas Pierre. ...Alors, bon, O.K. pour l'exercice un? exercice deux.

Etud- Répondez selon le modèle. Est-ce que....

Prof- Est-ce que Marc ressemble beaucoup à sa mère?

Etud- Oui, il lui ressemble beaucoup.

Prof- Oui, il lui ressemble beaucoup.

Etud- parce que ressemble à quelqu'un.

Prof- Ressembler à quelqu'un.

Etud- ressembler pardon.

Etud2- Est-ce que Patrick plaît beaucoup à votre grand-mère? Oui, il lui plaît beaucoup.

Prof- Oui, oui, il lui plaît beaucoup.

Etud1- Cette robe va bien

Prof- Cette robe va bien à votre femme?

Etud- Oui, elle lui va bien.

Prof- oui, elle lui va bien. elle lui va bien.

Etud- Est-ce que cette.... convient à

Prof- Aller bien à quelqu'un. Hıhı.

Etud- Oui, elle leur convient, super.

Prof- Oui, elle leur convient.

Etud- Plait ne demek? Qu'est-ce que ça veut dire.

Prof- Plaire à quelqu'un. Plaire à quelqu'un. tu connais? Votre neveu ressemble beaucoup à votre frère non?

Etud- Oui, il lui ressemble beaucoup.

Eud-Oui, ils leur paraît compliqué.

Prof- Oui, ils leur paraît compliqué.

Etud- Burda j'imagine düşünceme göre demek mi?

Prof- Je pense, j'imagine.

Obs.- J'imagine, je pense, d'après moi, bence, hayır, bence anlamında orda, öyle düşünüyorum yani demek j'imagine, je pense.

Etud- Yani şöyle mi bence?

Obs.- Sanırım öyle.

Etud- Sanırım böyle mi?

Obs- Gibi. (discussion)

Prof- Bon, ıııııh, donc l'exercice un page cent vingt trois.

Etud- Mettez les réponses de l'exercice précédent à la forme négative. Non, il ne lui ressemble pas beaucoup. Non, il ne lui plaît pas beaucoup.

Prof- Ah oui.

Etud- Non, elle ne lui va pas bien. Non, elle ne leur convient pas. Elle ne leur convient pas. Elle ne lui ressemble pas beaucoup.

Prof- Il ne lui ressemble pas beaucoup, oui.

Etud- Non, il ne lui paraît pas compliqué.

Prof- Ah, attention là. Cet exercice paraît compliqué aux étudiants. Il ne leur paraît pas compliqué.

Etudiant- Oui, c'est bien ça.

Prof- Tout est correcte, bien. Répondez à la forme affirmative ou négative. Exercice un page cent vingt trois.

Etud1- Répondez à la forme affirmative ou négative. Vous avez besoin de dictionnaire? Oui, j'en ai besoin. Non, je n'en ai pas besoin.

Prof- Oui.

Etud- Vous parlez de vos enfants pendant leur cours de français? Oui j'en parle pendant le cours de français.

Prof- Alors.

Etud2- Oui, je parle d'eux.

Prof- Oui...

Etud3- Vous parlez de vos enfants pendant le cours de français.

Prof- Je parle de mes enfants pendant le cours de français. Je mais personne. Parler de quelqu'un. Donc on utilise pronom tonique. Donc je parle d'eux. Parler de quelqu'un. On utilise le pronom tonique.

Etud- Non, je ne parle d'eux pas.

Etud2- Je ne parle pas d'eux.

Prof- Non, je ne parle pas d'eux. Oui.

Etud- Vous prenez du café au restaurant? Oui, j'en prends. Non, je n'en ııh, je n'en prends pas.

Prof- Je n'en prends pas. Oui.

Etud- Vous mettez cravate le week-end? Oui, j'en mets mets le week-end. Non, je n'en mets pas le week-end.

Prof- Vous avez uneOui, j'en ai une.

Etud- Jamais?

Prof- Oui, j'en ai une de week-end. (Discussion des étudiants) Vous mettez une....

Etud- Non, je n'en mets, pas le week-end.

Etud- Vous recevez beaucoup de prospectus? Oui, j'en reçois ıııh, j'en re... oui, j'en reçois beaucoup. Non, je n'en reçois pas beaucoup.

Prof- Voilà, donc, j'en reçois beaucoup, je n'en reçois pas beaucoup. Donc pourquoi on met une? Hii, donc vous regardez sur cette page.

Etud- Nous avons compris.

Prof- C'est bien. Quand la quantité estil faut la rajouter après. ...Vous avez des enfants? Oui, j'en ai un, j'en ai deux.

Etud- Je n'en ai rien.

Prof- Non, je n'en ai pas.

Etud- Vous avez une carte de credit? (Rires) Vous avez une carte de credit? Oui, j'en ai un, une.

Prof- Oui, j'en ai une.

Etud- Non, je n'ai pas.

Prof- Non, je n'en ai pas. (Rires) ...On continue.

Etud- Utilisez le pronom complément, le, la, les, leur, lui, en, y. Est-ce que votre fille regarde souvent la télévision? Non, il ne la regarder, regarde pas souvent. Est-ce que vous, est-ce que vous utilisez cette machine? Oui, je l'utilise.

Prof- Oui, je l'utilise.

Etud- Oui, je l'utilise. Est-ce que vous allez au cocktail à quatre heure? Oui, j'y vais à quatre heure.

Etud- Est-ce que vous...

Prof- Oui, j'y vais, oui, j'y vais ça suffit.

Etud- J'y vais ça suffit.

Etud- Est-ce que vous mettez du sucre dans votre café? Non, je ne mets pas dans votre...

Prof- Non, je n'en mets pas. Hih.

Etud- Est-ce que les enfants vont à la piscine aujourd'hui? Non, ils n'y vont pas aujourd'hui. Est-ce que vous téléphonez souvent à votre mère? Oui, je lui téléphone souvent.

Prof- Oui, je lui téléphone souvent oui.

Etud- Est-ce que cette couleur va bien à la secrétaire à votre avis? Non, cette couleur ne la va pas bien.

Etud2- Elle ne lui va, va bien pas.

Prof- Construction avec préposition à. Aller à quelqu'un. Personne.

Regardez le tableau. C'est une personne. La secrétaire est une personne.

Le verbe aller à quelqu'un. Construction des phrases. Donc...

Etud- Elle ne lui va pas bien.

Prof- Elle ne lui va pas bien.

Etud2- Va bien pas n'est-ce pas?

Etud- Est-ce que les étudiants parlent souvent de leur pays? Oui, ils parlent en souvent.

Prof- elle ne lui va pas bien. Alors, est-ce que les étudiants parlent souvent de leur pays? oui, ils en parlent, parler de quelque chose. Ils en parlent, oui. Les étudiants. Alors, (Discussion des étudiants.) Alors, juste oralement, je

pose les questions vous, vous répondez., négatif.
Faites-vous des mots croisés? Faites-vous des mots croisés?

BIBLIOGRAPHIE

BESSE, H. - PORQUIER, R. **Grammaire et Didactique des Langues**, 1984, Paris, Crédif-Hatier.

CICUREL, F. **Parole Sur Parole**, 1985, Paris, CLE International.

DABENE, L.- CICUREL, F. - LAUGA-HAMID, M. C.- FOERSTER, C. **Variations et Rituels en Classe de Langue**, 1990, Paris, Crédif-Hatier.

FUCHS, C. **La Paraphrase**, 1982, Paris, Presse Universitaire de France.

GALISSON, R. **D'autres Voies Pour La Didactique des Langues**, 1982, Paris, Crédif-Hatier.

GAONAC'H, D. **Théories D'apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère**, 1987, Paris, Hatier.

GAY, L.R. **Educational Research, Competencies for Analysis and Application**, Third Edition, Mc. Millan Publishing Comp. N.Y. 1987.

GERMAIN, C-SÉGUIN, H. **Le Point sur la Grammaire**, 1998, Paris, CLE International.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**, 1982, England, Pergamon Press.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**, 1981, England, Pergamon Press.

KRAMSCH, C. **Interaction et Discours Dans La Classe de Langue**, 1984, Paris, Hatier-Crédif.

REY-DEBOVE, J. **Le Métalangage**, Armand Colin/Masson, Paris, 1997.

LES ARTICLES

ANDREWS, S. "Why Do L2 Teachers Need to Know About Language? Teacher Metalinguistic Awareness and Input for Learning" in *Language and Education*, Vol.13, No:3,1999.

BESSE, H. "L'hypothèse, la Règle et la Loi" in *FdM*, Février-Mars 1989, Numéro Spécial: "Et la Grammaire", pp.103-112, Paris, Hachette.

BESSE, H. " Le discours Métalinguistique De La classe" in *Enclaves*, numéro spécial, pp. 102-107,1980.

BIALYSTOK, E. "Analysis and Control in the Development of Second Language Proficiency" in *SLA*. No: 16, 1994, Cambridge University Press.

BIALYSTOK, E. "Explicit and implicit Judgements of L2 grammaticality" in *Language Learning*, vol:29, no:1.

BIALYSTOK, E. "Connaissances linguistiques et Contrôle des Activités de Langage" in *FdM*,.No: spécial, fev.mars.1990.

BOUCHARD,R-DE NUCHEZE,V. "Formulations Métalangagières Et Situations Exolingues" Actes du VI em Colloque international " Acquisition d'une langue étrangère: Perspectives et Recherces ", Aix-en-Provence, 26, 28 juin, 1986,coll. linguistique,no: 20, Didier Erudition.

BOURGUIGNON,C.H.- DABENE, L. "Le Métalangage: Un Point De Rencontre Obligé Entre Enseignant de Langue Maternelle et de Langue Etrangère" in *FdM*, No: 177, mai-Juin 1983, pp.45-49.

BOURGUIGNON, C. H.- CANDELIER, M. "Réflexion Guidée Sur La Langue Maternelle et Apprentissage d'une Langue Etrangère" in *Les Langues Modernes*, no; 2-3, 1984, pp.147-160.

CANDELIER, M. ,"La Reflexion Sur La Langue D'où vient-elle et Q'en Ferons-nous?" in *Les Langues Modernes*,.1986, No: 2, pp.59-72, Paris, Université Paris V.

CICUREL, F. "La Conquête du Sens" in *FdM*. No: 183. pp. 40-46.

COSTE, D. " Les Rituels De La Classe" in *FdM*. No: 183.

COURTILLON, J. "La Grammaire Sémantique Dans l'Approche Communicative" in FdM, Février-Mars 1989, Numéro Spécial: "Et la Grammaire" pp. 113-122, Paris, Hachette.

COURTILLON, J. "Que Devient La Notion De Progression?" in FdM. No: 153.

DESCLES, J. P. " À La Recherche Des Catégories Grammaticales" in FdM, Février-Mars 1989, Numéro Spécial: "Et la Grammaire" pp. 50-60. Paris, Hachette.

FORTUNE, A. "Grammar Practice Books" in ELT Journal, vol, 52/1. Jan. 1998. Oxford University Presse.

GAONACH'H, D. " Les Stratégies Attentionnels Dans L'utilisation d'une Langue Etrangère" in FdM. Numéro spécial, fev.mars, 1990.

GAONACH'H D. "Psychologie Cognitive et Approche Communicative en Didactique des Langues Etrangères" in Revue de Phonétique Appliquée, No: 61-63, 1982.

KILROE, P. "Making Grammar Explicit in The Classroom: An illustration Using The Spanish Subjunctive" Texas Papers in Foreign Language Education, vol.1, no:2. Fall, 1988, p:90-100.

KUMARAVADIVELU, B. "Critical Classroom Discours Analysis" in TESOL QUARTERLY- Vol. 33, No:3, Automne 1999.

LAMY, A. Grammaire et Enseignement du Français,

Mc. LAUGHLIN, B. " Conscious Versus, Unconscious Learning" Tesol Quarterly, vol:24. No:4, winter 1990.

MOHAMMED, A. M. " Learner- Centered Grammar instruction" in Forum, vol:35. No: 1, jan. 1997. P.50-51.

ODLIN, T. "On The Nature And Use Of Explicit Knowledge" IRAL, vol. XXIV/2, may 1986.

PICA, T. " Research On Lague Learning: How Can it Respond To Classroom Concerns?" in Working Papers in educational Linguistics, vol:5

,number:2, 1989.

PORQUIER, R. "Quand apprendre, C'est Construire du Sens" in FdM, Février-Mars 1989, Numéro Spécial: "Et la Grammaire" pp. 123-132. Paris, Hachette.

PORQUIER, R. et GAONAC'H, D. " Approche Cognitive et Didactique des Langues:Des Processus Aux Exercices" in FdM. Numéro spécial.(Table ronde.) 1990.

POTTIER, B. " Sémantique et Grammaire" in FdM, Février-Mars 1989, Numéro Spécial: "Et la Grammaire" pp. 34-39. Paris, Hachette.

PY, B. "Les Stratégies d'Acquisition En Situation d'interaction" in FdM. No: spécial,1990.

ROBINSON, P. " Learning Simple And Complex Second Language Rules Under implicit, incidental, Rule-Search And instructed Conditions" in SLA, 18, 27-67, 1996, Cambridge University Presse.

WINITZ, H. " Grammaticality Judgement As a Funtion Of Explicit and implicit Instruction in Spanish" in The modern Language journal No: 80, pp. 33-49, 1996.