

**République Algérienne Démocratique et Populaire
République Française
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

**Ecole Doctorale Algéro–Française
Université Mohamed Kheider- Biskra
Faculté des Lettres et des Langues
Filière de Français**



**Thèse en vue de l'obtention de Doctorat en Français
Option: Sciences du langage**

Intitulé

**POUR UNE APPROCHE COMMUNICATIVE DE
L'ENSEIGNEMENT–APPRENTISSAGE EXPLICITE
DE LA GRAMMAIRE FRANÇAISE**

**Présentée par:
KAHLAT Nadjoua**

**Encadrée par les professeurs:
BENSALAH Bachir & KASHEMA Laurent Masegeta Bin Muzigwa**

Jury de soutenance:

Professeur ABDELHAMID Samir; université de Batna.	PRESIDENT
Professeur BENSALAH Bachir; université de Biskra.	RAPPORTEUR
Professeur KASHEMA Laurent Masegeta Bin Muzigwa; université de Strasbourg.	CORAPPORTEUR
Professeur DAKHIA Abdelouahab ; université de Biskra.	EXAMINATEUR
Professeur MANAA Gaouaou ; université de Batna.	EXAMINATEUR
Docteur RAGGAD Fouzia ; université de Sétif.	EXAMINATEUR

Année Universitaire : 2011-2012

Dédicace

A mes parents qui étaient la cause de mon existence.

A tous mes étudiants qui étaient l'inspirateur de l'avancement de ma recherche.

A tout apprenant de grammaire prétendant se perfectionner en sa formation. J'espère que ce travail répond à leur question et/ou les invite à entrer de plein pied dans la recherche dans cette optique.

Remerciements

Ma sincère reconnaissance va à mon encadreur algérien de l'université de Biskra professeur BENSALAH Bachir, convaincu par le thème de ma recherche, qui s'est engagé avec une bonne foi jusqu'au bout de l'achèvement de ma recherche. Ma reconnaissance va également à mon encadreur français de l'université de Strasbourg professeur KASHEMA Laurent Masegeta Bin Muzigwa qui m'a guidée à distance, par e-mails, pendant ces cinq ans de ma recherche. Je les remercie profondément pour leur patience ainsi que pour leur aide destinée à l'amélioration du contenu de ma recherche.

Mes remerciement vont chaleureusement à tous les travailleurs de la bibliothèque de Portique de l'université de Strasbourg; c'était un grand plaisir d'avoir eu la chance de consulter les ouvrages de cette bibliothèque là et de bénéficier de ses richesses. A tous les travailleurs de la librairie de Kleiber de Strasbourg qui ont comblé mon désir de convoitise à un nombre important d'ouvrages. A tous les travailleurs du centre culturel français de Constantine qui ont su gardé l'image de Constantine; ville de savoir et des savants. A tous les responsables de l'école doctorale algéro-française et à tous ses coopératifs qui nous ont permis d'y accéder. A tous les membres de jury. A tous ceux qui m'ont aidée de près ou de loin dont le nom n'est pas cité ici, même si par un mot d'encouragement; je leur dis merci infiniment.

SOMMAIRE

INTRODUCTION GENERALE	7
CHAPITRE I: NOTIONS DE BASE DE L'APPROCHE COMMUNICATIVE	20
1. Précisions terminologiques	21
1.1. Approche notionnelle.....	21
1.2. Approche fonctionnelle.....	22
1.3. Approche interactionnelle.....	23
1.4. Approche cognitive.....	24
1.5. Approche communicative.....	26
2. Origines le l'approche communicative	26
2.1. Origines politiques.....	27
2.2. Origines scientifiques.....	29
3. L'approche communicative en rapport avec les méthodes antérieures	31
4. Objectifs de l'approche communicative	35
4.1. Travailler les composantes de la compétence communicative.....	36
4.1.1. Conception de D. Hymes.....	37
4.1.2. Conception de M. Canale et M. Swain.....	38
4.1.3. Conception de S. Moirand.....	39
4.1.4. Comment travailler la compétence de communication?.....	40
4.2. Réseaux d'échange dans un groupe- classe.....	42
4.2.1. Rôle de l'apprenant.....	45
4.2.2. Rôle de l'enseignant.....	45
4.2.3. Fonctionnement du groupe- classe.....	46
CHAPITRE II: ACTES DE LANGAGE: FONDEMENTS ET CONCEPTS	51
1. Fondements de base de la théorie des actes de langage	54
1.1. Critique de la philosophie analytique ancienne.....	54
1.2. Conception de L. Wittgenstein au langage.....	59
1.2.1. La signification.....	60
1.2.2. La règle.....	61
1.2.3. Le jeu du langage.....	62
1.3. Conception de Ch. W. Morris au système de signes.....	63

2. Concepts de base de la théorie des actes de langage	66
2.1. Constatif vs performatif.....	66
2.2. Performatif implicite vs performatif explicite.....	68
2.3. Acte de langage.....	72
2.3.1. Analyse de l'acte de langage selon J. L. Austin.....	73
2.3.2. Analyse de l'acte de langage selon J. R. Searle.....	76
2.3.3. Conception de H. P. Grice aux actes de langage.....	82

CHAPITRE III: LA COMPOSANTE GRAMMATICALE DANS UNE APPROCHE

COMMUNICATIVE..... 86

1. Formes de grammaire dans l'approche communicative	87
1.1. La grammaire sémantique.....	88
1.1.1. Aspect notionnel du sens: "La grammaire notionnelle".....	95
1.1.2. Aspect fonctionnel du sens: "La grammaire fonctionnelle".....	97
1.1.3. Les étapes de l'apprentissage de la grammaire sémantique.....	100
1.2. La grammaire discursive.....	102
2. Règles d'usage et règles d'emploi	105
2.1. Les règles d'usage.....	107
2.2. Les règles d'emploi.....	110
2.3. Orientation des exercices d'usage vers l'emploi.....	113
2.3.1. L'orientation des exercices à trous vers l'emploi.....	114
2.3.2. L'orientation des exercices structurels vers l'emploi.....	116
2.3.3. L'orientation des exercices de reformulation vers l'emploi.....	118

CHAPITRE IV: LA PROGRESSION GRAMMATICALE DANS UNE APPROCHE

COMMUNICATIVE..... 120

1. Les différentes centrations de la progression	123
1.1. La centration sur l'enseignant.....	124
1.2. La centration sur l'enseigné.....	124
1.3. La centration sur l'instrument éducatif.....	125
1.4. La centration sur la matière à enseigner.....	125
1.5. La centration sur la méthode.....	125
1.6. La centration sur l'objectif à évaluer.....	126
2. Examen des centrations de progression dans l'approche communicative	126
2.1. La décentration de l'enseignant.....	129

2.2. La centration sur l'enseigné	129
2.3. La nature communicative de l'instrument éducatif	130
2.4. L'évolution systémique et dynamique de la matière à enseigner	130
2.5. De la méthode à l'approche	131
2.6. La centration sur l'objectif à évaluer	132
3. Le rapport: progression d'enseignement vs progression d'apprentissage	132
4. Les différents principes d'élaboration d'une progression	136
4.1. La sélection	136
4.2. La gradation	138
4.3. Le syllabus	141
4.4. La programmation	143
4.5. Le curriculum	144
4.6. La progression	146
5. L'adaptation de la progression aux besoins langagiers	146
6. La progression grammaticale fonctionnelle–notionnelle dans un cours Communicatif	150
 <u>CHAPITRE V: CONCEPTION DU MANUEL DE LA GRAMMAIRE DE FLE</u>	
<i>DANS UNE APPROCHE COMMUNICATIVE</i>	155
1. Principes méthodologiques de l'élaboration d'un manuel de FLE	156
2. Conception générale du manuel	160
3. Compétences visées du manuel	161
3.1. Compétences générales	161
3.2. Compétences communicatives langagières	162
3.2.1. Compétence linguistique	163
3.2.2. Compétence sociolinguistique	166
3.2.3. Compétence pragmatique	167
4. Activités langagières du manuel	169
5. Niveaux d'utilisateurs de manuels	172
5.1. Formes et outils pédagogiques d'évaluation du manuel	175
5.2. Systèmes d'évaluation	178

CHAPITRE VI: GRILLE D'ANALYSE D'UN ENSEMBLE DIDACTIQUE

COMMUNICATIF DE GRAMMAIRE EXPLICITE "ESPACES 3 " 189

1. La grille descriptive	193
1.1. Description générale de l'ensemble "Espaces 3"	193
1.1.1. Type de matériel	193
1.1.2. Description de matériel	193
1.1.3. Public visé	193
1.1.4. Structure de matériel	194
1.1.5. Contenu de matériel	194
1.1.6. Méthodologie de travail	195
1.2. Description détaillée de la partie "grammaire"	196
1.2.1. Description de la rubrique "Grammaire"	196
1.2.2. Description de la rubrique "stratégies de conversation"	203
2. La grille d'évaluation	211
2.1. La compétence de communication dans la partie "grammaire"	211
2.2. La composante grammaticale dans la partie "grammaire"	214
2.3. La théorie des actes de langage dans la partie "grammaire"	216
2.4. Les activités grammaticales dynamisantes dans la partie "grammaire"	219
2.5. La progression grammaticale dans la partie "grammaire"	221
<u>CHAPITRE VII: QUESTIONS ET PERSPECTIVES</u>	226
1. Les activités grammaticales dynamisantes	228
1.1. La simulation	229
1.2. Le document authentique	232
1.3. Le jeu de rôle	235
1.4. Les exercices de conceptualisation grammaticale	243
2. D'autres perspectives, d'autres techniques pédagogiques	246
<i>CONCLUSION GENERALE</i>	256
Références bibliographiques	266
Annexes	276

INTRODUCTION GENERALE

L'enseignement de la grammaire de FLE est indissociable de son apprentissage. De nos jours, cette association "enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE" persiste au centre des questions constituant des problèmes en classe de FLE. Même si elle a fait couler beaucoup d'encre, cette question est encore posée tout en exposant toutes les formes possibles d'une structure interrogative: *qu'est-ce que enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE ? qui enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE ? quoi enseigner et/ou apprendre en grammaire de FLE ? pourquoi enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE ? comment enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE ?... etc.* En fait, cette diversité des formes interrogatives démontre l'importance des problèmes d'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE ainsi que l'importance d'y chercher des solutions.

Dès lors, le processus d'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE crée un champ d'investigation inépuisable et illimité tel qu'il s'est révélé aberrant de tenter le réduire à un ouvrage monolithe où la question est uniforme de même que sa réponse. En effet, la problématique de l'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE s'inscrit dans l'interdisciplinarité en préoccupant non seulement l'intérêt des linguistes et des didacticiens mais aussi des pédagogues, des sociologues, des psychologues,etc.

Malgré tous ces efforts qui ne datent pas d'aujourd'hui, la question demeure récurrente et la réponse est non définitive. Même si la lumière est focalisée sur un seul aspect, cette question fait surgir une variété de problèmes. Ainsi, le fait de chercher la manière avec laquelle se procède l'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE tout en se préoccupant de la quête d'une solution à la question-problème introduite par "comment ?" ne pourrait que mettre en valeur une question récurrente dont les origines remontent à

l'antiquité¹. Ce, justifie la pluralité des hypothèses traitant le problème de la méthode à suivre pour enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE ; comme il sert à légitimer notre intense et perpétuel intérêt accordé à ce champ d'investigation : ayant déjà avancé une hypothèse traitant cet aspect de problème à travers notre mémoire de magister², d'autres problèmes émergent ; ce qui nous a motivé à avancer cette présente recherche qui porte toujours sur la "méthode". Mais cette fois-ci, il ne s'agit pas de vérifier l'efficacité de la méthode adoptant le mode explicite comme stratégie de l'enseignement de la grammaire de FLE car cette hypothèse était déjà confirmée dans notre recherche antérieure ; mais il s'agit plutôt d'examiner les conditions de mise en place de l'explication grammaticale. En d'autres termes, l'objectif central de cette présente recherche est de parvenir à l'esquisse d'une méthode favorisant l'explication grammaticale dont les perspectives vont au-delà de la simple fin " lire et écrire correctement". Ainsi, cette recherche tend à décrire comment pourrait-on procéder dans un cours de grammaire explicite de FLE afin d'accéder les apprenants à une compétence de communication dans des situations aussi réelles que possible.

Effectivement, la méthode la plus ancienne qui met en place le mode explicite de l'activité grammaticale est celle dite traditionnelle basée sur la démarche "Grammaire–Traduction"³ où l'enseignement de FLE était un enseignement explicite de la grammaire qui n'allait pas au-delà de la phrase.

¹ Les débuts de ces recherches faites sur la méthode d'enseignement des langues remontent à la Grèce antique dont les idées ont été reprises au XVII^e siècle, ce dernier a été couronné par la méthode traditionnelle constituée sur le calque de l'enseignement des langues anciennes (le grec et le latin). Voir. C.Germain: Evolution de l'enseignement des langues : 5000 dans d'histoire. Cle International, 1993.

² L'hypothèse de notre mémoire de magister propose de mener explicitement l'activité grammaticale en classe de FLE. Voir. Notre mémoire de magister dont l'intitulé est : *La méthode explicite comme stratégie de l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère: Cas des étudiants de la deuxième année du département de français de l'université de Batna.* 2006.

³ Pour l'explication détaillée de la méthode " Grammaire–Traduction", voir. Notre mémoire de magister. Idem.

Ce qui signifie que la connaissance de la langue française selon la conception traditionnelle équivalait à la connaissance par cœur des règles grammaticales et leurs exceptions tout en proposant des exemples du Bon usage* qui sont en rupture avec la communication de tous les jours.

De nos jours, la pratique de la méthode traditionnelle est préconisée voire son aspect explicite accédant à la compréhension du fonctionnement de la langue. D'ailleurs les didacticiens qui la recommandent *«justifient leur option par des arguments d'ordre pédagogiques (L'apprentissage en serait accéléré, rentabilisé plus sûrement), d'ordre éducatif (La réflexion méthodologique sur la langue étrangère serait en elle-même formatrice pour l'intelligence) ou d'ordre psychologique (Les adultes en particulier, "ont besoin de comprendre", ils "demandent des explications", il n'y a pas d'apprentissage sans que des processus réflexifs et cognitifs ne soient mis en oeuvres...etc.) »*⁴.

Donc, il ne s'agit ni de discuter l'impact indélébile de cette méthode sur l'évolution des méthodes de l'enseignement -apprentissage de la grammaire ni de diminuer sa valeur; elle a d'ailleurs pendant si longtemps servi à construire les manuels et les cours de français. Néanmoins, les enseignants, optant pour cette méthodologie, ont démontré que son application pourrait aboutir à des résultats avancés dans le cadre scolaire, c'est-à-dire pour des apprenants débutants qui visent seulement à comprendre et à produire des énoncés grammaticalement corrects grâce à la connaissance des règles d'usage. Quant à l'efficacité de cette méthode, notamment pour des apprenants avancés visant à communiquer dans des situations plus libres et plus réelles que le cadre scolaire,

* Le "bon usage" par référence à l'ouvrage de M. Grevisse ; LE BON USAGE où le bon français est essentiellement celui des auteurs connus ; le plus souvent des gens de Lettres.

⁴ H. Besse et R. Porquier : Grammaire et didactique des langues.Paris, Hatier/Didier.Lal, Credif, 1991.P: 98.

elle est démontrée défaillante du moment qu'elle n'aborde pas les règles d'emploi*, comme elle ne traite pas l'analyse des questions de visées attachées à la situation de communication et les implications du sujet parlant. Aussi, des questions « *comme par exemple* :

- *A quoi sert chacun de ces types de phrases spécifiquement?*
- *Quelles fonctions servent-ils à accomplir dans la communication?*
- *Quelles sont les autres significations qui se cachent souvent dans une phrase interrogative? »⁵ ;*

laissent croire qu'une phrase de type: "*Pouvez-vous me passer le sucre?* " donne autant d'interprétations au sens de Riegel :

- *« exprime-t-elle réellement une question portant sur la capacité ou non de l'allocuté à passer le sucre?*
- *demande-t-elle une réponse du genre oui/non?*
- *adoucit-elle un ordre et laisse-t-elle apparaître une demande faite de façon polie au moyen de l'interrogation?*

Ainsi, les types de phrases de base, ont-ils toujours la même interprétation? Dans le cas contraire, quels sont les éléments essentiels qui permettent des changements? »⁶. Toutes ces questions sont absentes dans un processus d'enseignement–apprentissage qui se réfère aux manuels de telle méthode. Ceci nous ne permet que de voir des apprenants incapables de comprendre et de s'en faire comprendre leur interlocuteur en français, des apprenants incapables de communiquer et de s'exprimer d'une manière plus sûre et plus libre en se servant de telle manière de la langue en question. De même, ce n'apporte pas de

* Les "règles d'usage" et les "règles d'emploi" seront traitées au chapitre III.

⁵ D.M. Riegel: La pragmatique et l'enseignement des langues. Université des sciences humaines de Strasbourg. France, Août, 1990. P. 111

⁶ D.M. Riegel. Idem.

progression* souple aux apprenants tant que ces derniers n'accèdent qu'à la compétence linguistique, c'est-à-dire à la composante grammaticale.

Autrement dit: l'absence des rapports pragmatiques** de discours dans un processus d'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire de FLE suivant la méthode traditionnelle démontre les limites de cette dernière. M. Swain, R. Lyster, B. Harley, J. Rebuffot et d'autres linguistes insistent sur le déficit que présente la méthode traditionnelle quant à l'enseignement explicite de la grammaire, alors qu' « *un enseignement explicite de la grammaire ne doit pas être interprété pour autant comme un retour aveugle au passé (à la méthode grammaire-traduction). (...) un enseignement grammatical en soi, hors contexte, détaché des emplois de la langue dans des situations signifiantes, serait à peu près équivalent à un enseignement totalement dépourvu de grammaire* »⁷.

Certes, l'acquisition d'une compétence linguistique grammaticale est «*une condition nécessaire, mais non suffisante pour pouvoir communiquer en langue étrangère*»⁸ comme le précise H. G. Widdowson: «*Nous reconnaissons volontiers que la capacité à produire des phrases est un élément essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Toutefois, il est important d'admettre que ce n'est pas la seule aptitude à acquérir par les apprenants. Connaître une langue ce*

* La notion de "progression" sera traitée au chapitre IV.

** Les rapports pragmatiques de la langue sont les relations que les éléments de langue entretiennent avec le monde réel, dans le cadre du discours, c'est-à-dire, lorsqu'ils sont employés concrètement dans telle ou telle situation, avec telle ou telle personne. Ce terme sera expliqué en détail au chapitre II.

⁷ C. Germain et H. Seguin: Le point sur la grammaire. CLE International. Collection Robert Galisson. DLE, 1998. P. 132.

⁸ J-P. Cuq et I. Gruca. Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Collection fle. Grenoble. France, 2002, dernière édition 2006. P. 245. À consulter également C. Germain et H. Seguin. Idem. PP. 38-40.

*n'est pas seulement comprendre, lire et écrire des phrases. C'est aussi savoir comment les phrases sont utilisées à des fins de communication.»*⁹. Ce qui revient à dire que la méthode traditionnelle, ainsi que les manuels qui adoptent cette méthode, ne fournit pas à l'apprenant la connaissance nécessaire qui sert à assurer la transmission appropriée du message linguistique sans malentendu, sans quiproquo: *«l'utilisation de la langue de façon appropriée contribue à l'amélioration de la communication et au maintien de bonnes relations sociales»*¹⁰, comme l'affirme D. M. Riegel.

De telles critiques ont amené à la construction de la première hypothèse de cette recherche qui peut être reformulée ainsi : *la méthode traditionnelle, soit-elle, ne permet pas aux apprenants d'accéder à une compétence communicative vu ses perspectives réduites à une compétence linguistique*. De ce, les questions suivantes s'élèvent:

- *Comment se devrait-il procéder pour parfaire les carences de la méthode traditionnelle?*
- *Quelle serait la méthode qui pourrait répondre aux exigences et aux objectifs actuels de l'enseignement-apprentissage du FLE? Quel serait le manuel le plus représentatif de ces objectifs?*
- *L'acquisition de la composante pragmatique communicative pourrait-elle élargir le champ de communication des apprenants du moment que l'acquisition de celle dite grammaticale n'est plus suffisante pour accéder à une communication réelle?*
- *la compétence pragmatique en FLE serait-elle acquise en associant les règles d'usage aux règles d'emploi ?*

⁹ H.G. Widdowson. Une approche communicative de l'enseignement des langues et apprentissage des langues. Traduit par Katsy et Blamont. Paris. Lal, Credif.Hatier, 1981. P. 11

¹⁰ D.M. Riegel. Idem. P. 136.

Toutes ces questions préoccupaient pour longtemps les linguistes et les didacticiens et c'est ainsi que les deux disciplines (linguistique et didactique) ont étendu leur domaine de recherche, tel qu'à partir des années soixante dix, l'accent est mis sur l'étude pragmatique des actes de langage* en valorisant la notion des besoins langagiers¹¹. Cette dernière notion va conditionner tous les programmes ainsi les manuels d'une nouvelle approche dite *Approche communicative*. L'avènement de cette approche était pour palier les lacunes des méthodes précédentes en répondant aux exigences linguistiques dans le Cadre européen**. Elle donne une large place à «*la grammaire explicite et à la conceptualisation*»¹² sans négliger la grammaire implicite comme l'a écrit D. Véronique:«*Il semble que l'approche communicative privilège une alternance entre activités faisant appel à l'implicite et à l'explicite*»¹³.

En fait, l'approche communicative a, par rapport à la méthode traditionnelle, comme particularité le fait de mettre en avant le concept de *compétence de communication* étant précisé par son précurseur D. Hymes comme un concept central de l'approche communicative permettant à l'apprenant de faire «*...savoir quand parler, quand se taire, de quoi parler, avec qui, quand, où et de quelle manière. Bref, il [l'apprenant] devient capable d'accomplir un répertoire d'actes de langage pour participer à des événements*

* Les actes de langage sont les unités minimales de base de la communication linguistique. Voir. L'explication détaillée de ce concept sera faite au chapitre II.

¹¹ La notion des besoins langagiers «*fait immédiatement référence à ce qui est directement nécessaire à un individu dans l'usage d'une langue étrangère pour communiquer dans les situations qui lui sont particulières ainsi que ce qui lui manque à un moment donné pour cet usage et qu'il va combler par l'apprentissage*». R. Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Hachette, F, 1985.P. 92. Notons seulement que cette notion sera traitée au chapitre IV.

** Les exigences du Cadre européen seront détaillées au chapitre V.

¹² J-P. Cuq et I. Gruca. Idem. P. 247.

¹³ E. Berard: L'approche communicative. Théories et pratiques. Cle international, 1991. P. 46.

de langage et pour évaluer leur réalisation par les autres. Cette compétence, de plus, forme un tout avec les attitudes, valeurs et motivations concernant le langage, ses caractéristiques et ses usages»¹⁴. Ainsi, l'apprenant de FLE ne cherche pas à parvenir à une seule compétence dite linguistique qui lui permet de lire et d'écrire des phrases grammaticales correctes, mais plutôt de parvenir à plusieurs compétences qui lui permettent l'utilisation et l'emploi des énoncés qu'il a produits dans une ou des situation(s) de communication donnée(s) ; ce qui lui nécessite d'être sensibilisé à un certain nombre de règles sociolinguistiques de la langue en question du moment où les règles sociales employées dans sa propre communauté ne correspondent très souvent pas à celles qui sont employées dans la communauté de la langue étrangère à laquelle il est confronté : un arabophone est obligé de connaître les règles sociolinguistiques d'emploi du français pour qu'il puisse utiliser les formes linguistiques appropriées en fonction de la situation et de l'intention de communication¹⁵. En plus, cela lui nécessite d'être conscient envers la diversité des discours: le français ne s'écrit pas comme il est parlé. De même, une lettre administrative ne s'écrit pas comme une carte postale amicale. Dans ce sens, il est aussi nécessaire de savoir comment compenser les "ratés" de la communication, c'est-à-dire de savoir comment utiliser des stratégies verbales et non verbales pour actualiser sa compétence en communication.

Donc, l'objectif primordial de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire de FLE dans une approche communicative consiste dans la nécessité d'avoir accès à une communication réelle et plus libre à travers la compréhension du fonctionnement des composantes communicatives du français: *«Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière*

¹⁴ D. Hymes: Vers la compétence de communication. Hatier, 1984. P. 277.

¹⁵ Voir. J-P. Cuq et I. Gruca. Idem. Voir également. C. Germain et H. Seguin. Idem.

*adéquate dans des situations de communication où l'apprenant aura quelque chance de se trouver en utilisant les codes de la langue cible»¹⁶. Cela montre une réelle constitution d'un champ scientifique de l'enseignement–apprentissage du français où les dimensions linguistique et extralinguistique, les savoirs verbal et non verbal et par conséquent les règles d'usage et d'emploi sont bien travaillés; ce qui entraîne à la formulation d'une seconde hypothèse fondée essentiellement sur la première hypothèse posée antérieurement ; en effet, la seconde hypothèse tente présenter une réponse aux questions suscitées de la critique de la méthode traditionnelle. C'est précisément la recherche d'une réponse à ces questions qui a fait avancer cette hypothèse qui propose de mener l'activité grammaticale explicite dans une perspective communicative ; autrement dit, *la seconde hypothèse de cette recherche présume que l'approche communicative pourrait mieux favoriser l'apprentissage explicite de la grammaire de FLE.**

Pour que nos hypothèses soient confirmées ou infirmées et que nos questions aient des réponses scientifiquement convaincantes, nous avons avancé cette recherche tout en suivant une démarche qualifiée de descriptive et d'analytique ; celle-ci sert à vérifier l'efficacité de l'approche communicative quant à la compatibilité de ces cours communicatifs de la grammaire explicite avec les compétences et le besoins des apprenants de fin de licence qui ne visent plus l'acquisition des règles d'usage du FLE; c'est-à-dire la compétence linguistique, étant considérées comme déjà acquises, alors qu'ils s'intéressent à ses règles d'emploi en vue de l'aboutissement à la compétence communicative.

¹⁶ C. Puren: Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris. Nathan. CLE International. Collection DLE ,1988. P. 372.

Donc, il s'agit de la recherche action qui vise à concevoir un programme, cours communicatifs de grammaire explicite du FLE dans une approche communicative, à partir de situations-problème : "les limites de l'enseignement-apprentissage des règles d'usage du français et l'absence de sensibilisation à l'importance des règles d'emploi pour accéder à des situations pragmatiques". Notre tâche s'appuie essentiellement sur l'observation, la description et l'analyse des cours communicatifs de grammaire explicite de FLE dans le manuel "Espaces 3"¹⁷. Effectivement, le choix de ce manuel n'était pas oiseux; il est effectué à partir des raisons suivantes:

D'abord, "Espaces 3" est un manuel de FLE dont l'objectif est l'acquisition de la compétence de communication, il offre davantage un enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française, comme il représente convenablement la population de notre recherche; il s'agit bien des apprenants de fin de cursus de graduation parce qu'ils constituent un public plus ou moins avancé en son apprentissage de FLE*.

Ensuite, l'examen du déroulement des cours de grammaire au sein de département de français de l'université de Batna a montré qu'il ne s'agit pas d'une activité grammaticale dans une perspective pragmatique-communicative, mais il s'agit plutôt seulement d'un cours sur la théorie grammaticale pragmatique. D'ailleurs, même les enseignants ne disposent pas de manuels communicatifs de grammaire explicite de FLE destinés à des apprenants avancés en leur apprentissage et un cours de grammaire explicite de FLE, même

¹⁷ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Méthode de français/Cahier d'exercices/Guide pédagogique. Hachette. Paris, 1991.

* Les détails concernant ce manuel seront étalés au chapitre VI.

pour les apprenants avancés*, est mené en suivant la méthode traditionnelle. C'est pourquoi, notre observation sera orientée vers le manuel communicatif de grammaire explicite de FLE destinés à des apprenants avancés en leur apprentissage.

Ainsi, le contenu de ce présent travail consiste dans sept chapitres qui peuvent être regroupés, selon la visée d'étude, en deux grands axes:

➤ **Le premier axe qui regroupe les quatre premiers chapitres sert à décrire et à analyser les fondements de base d'un processus d'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française; alors:**

- au premier chapitre, à travers la présentation des notions de base de l'approche communicative; il a été mis, dès le début de cette recherche, au point la conception terminologique de cette approche ainsi que son objet d'étude.
- au deuxième chapitre, à travers la présentation des fondements et des concepts des actes de langage comme une théorie grammaticale de référence dans une approche communicative; il a été démontré le renouvellement méthodologique qu'a marqué cette approche quant à l'acceptation de la composante grammaticale.
- au troisième chapitre, à travers la présentation de la composante grammaticale dans cette approche; les différents aspects de cette

* Le terme "apprenant avancé" employé par les didacticiens afin de désigner les apprenants ayant déjà acquis un seuil minimal dans une langue donnée, c'est-à-dire des apprenants ayant déjà accédé à la compétence linguistique. Dans notre cas; il s'agit des apprenants qui possèdent seulement la compétence linguistique en suivant la méthode traditionnelle.

composantes sont bien analysées tout en valorisant ses règles d'emploi accédant à une compétence de communication.

- au quatrième chapitre, à travers la présentation de la progression grammaticale dans cette approche; il a été examiné la souplesse de déroulement du processus d'enseignement–apprentissage de grammaire de FLE dans cette perspective.

➤ **Le second axe qui regroupe les trois derniers chapitres sert à développer le manuel de FLE dans une approche communicative dans toutes ses dimensions;** alors:

- au cinquième chapitre, à travers la présentation de la conception du manuel de la grammaire de FLE dans une approche communicative selon les exigences du Cadre européen qui était à l'origine de l'essor de cette approche; l'esquisse des critères d'élaboration d'un manuel dans cette perspective a été bien délimitée.
- au sixième chapitre, à travers la présentation de la grille d'analyse d'un ensemble didactique communicatif de grammaire explicite "Espaces 3"; il a été démontré le choix raisonnable de ce manuel dont la démarche assure une progression communicative.
- au septième chapitre, à travers des questions et des perspectives de mise en place des activités grammaticales proposées dans le manuel communicatif; les différentes techniques et outils pédagogiques sont développés dans le sens de pouvoir les exploiter de façon appropriée.

Telle était la démarche avec laquelle nous avons procédé à la vérification de l'efficacité de l'approche communicative pour l'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française.

CHAPITRE I:

Notions de base de l'approche communicative

Il se voit bénéfique et même indispensable avant de développer les différents aspects qui traitent l'enseignement–apprentissage explicite de grammaire française dans une approche communicative, de préciser au prime abord quelques notions terminologiques de cette approche ainsi que de mettre l'accent sur ses origines et ses objectifs.

En fait, les raisons qui ont conduit à introduire notre recherche par ce chapitre consistent notamment dans le fait de vouloir être précis du point de vue terminologiques une fois les concepts sont mis au point.

De surcroît, la discussion des origines et des objectifs de cette approche esquisse le champ de mise en œuvre du processus d'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française, ce qui rendre clair dès le début les objectifs d'enseignement–apprentissage dans cette perspective. De même, cela détermine le champ d'application de l'activité grammaticale. Ce, nous laisse prévoir les chapitres suivants.

1. Précisions terminologiques:

Approche communicative ou *approche notionnelle- fonctionnelle* ou *approche fonctionnelle* ou encore *approche interactionnelle* et/ou *cognitive* tendent aujourd'hui à désigner un seul et même corps de doctrines théoriques et méthodologiques. C'est pourquoi, il convient, avant de définir *l'approche communicative*, de préciser le sens de ces différents termes.

1.1. Approche notionnelle :

Du terme "notion" signifiant ici «*une catégorie d'appréhension ou mieux, de découpage du réel. Elle est évidemment variable selon les groupes humains*

pour lesquels la vitesse, la fréquence, la localisation, la forme ou la quantité ne sont pas conçue de façon identique. Une notion se traduit donc à travers les langues différemment: classificateurs, genre, nombre, flexion du nom, etc. L'intérêt d'une notion est lié à la fois à sa signification et à son rôle dans l'énonciation, c'est-à-dire dans les conditions effectives de la communication»¹⁸.

Ainsi, les notions sont liées aux formes grammaticales: ce sont des catégories sémantico- grammaticales, abstraites grâce auxquelles l'homme organise sa réalité; citant par exemple le "genre" est une notion en français fait référence en anglais à "meaning"; la localisation spatiale est encore une autre notion peut-être exprimée en français par: ici, là, où, dehors dedans, à l'ouest, à Paris, ...etc. Van Eck distingue deux types de notions: notions générales; ce sont des présentations grammaticales, autrement dit des catégories sémantico-grammaticales (exemple: espace, durée, inclusion, ...) et notions spécifiques; dépendent du lexique (exemple: restaurant, arbre, gentil, voler,...).¹⁹

1.2. Approche fonctionnelle :

Du terme "fonction" qui est *«une opération que le langage accomplit et permet d'accomplir par sa mise en oeuvre dans une praxis relationnelle à autrui et au monde»²⁰*. Donc, la fonction ici ne signifie pas le rôle qu'un mot peut jouer grammaticalement par rapport à autre mot dans une phrase (Fonction sujet, complément, ...), mais ce qu'on cherche à réaliser. C'est l'objectif du

¹⁸ P. Martinez: La didactique des langues étrangères. Que sais-je? Deuxième édition, novembre 1998. P. 71.

¹⁹ D. Coste et R. Galisson: Dictionnaire de didactique des langes. Hatier, 1976. In ; R. Galisson: D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Paris. Cle international, 1980. P. 22 (sous forme de note de bas de page).

²⁰ D. Coste et R. Galisson. Idem. In; P. Martinez. Idem

discours, c'est pourquoi on parle du besoin d'expression du sujet et de la raison de s'exprimer dans une situation donnée; par exemple: la fonction peut exprimer un apport d'information, un ordre, un conseil, une civilité, une invitation, une approbation, un désaccord, ...etc. En fait, les fonctions sont des catégories de fonctions de communication; elles indiquent ce que nous faisons avec le langage, comment nous agissons sur autrui à travers lui (référence en anglais "use").

Ainsi, **une approche notionnelle- fonctionnelle** s'appuie sur des descriptions des «*fonctions sociales remplies par les actes de paroles et leur contenus conceptuels*»²¹; autrement dit: c'est l'approche qui s'inscrit dans une perspective pragmatique²².

L'approche communicative étant considérée comme approche notionnelle-fonctionnelle ou fonctionnelle du moment qu'elle investit le "français fonctionnel" qui ne fait pas aujourd'hui référence qu'à des publics spécialisés, mais à tout public visé par un «*enseignement se fixant des objectifs langagiers précis et se donnant les moyens de les atteindre*»²³.

1.3. Approche interactionnelle :

Du terme "interaction" ; une notion qui tend à remplacer deux notions très utilisées dont la première est celle d'acte de communication qui est liée aux fonctions mises en jeu par toute communication (voir les travaux de Ch. Bally,

²¹ J.L.M.Trim, in: P. Martinez. Idem

²² Voir. J-P. Cuq: Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde. Cle international. Paris, 2003. P. 179.

²³ D. Lehmann:"Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français". In ; E.Bautier, D. Coste, R. Galisson, D. Lehman, L. Porcher, E. Roulet: Lignes de forces du renouveau actuel en D.L.E. Paris. Cle international, 1980. P. 128.

K. Bühler et R. Jakobson) et la seconde est celle d'acte de langage qui a été appliquée à l'enseignement- apprentissage des langues (voir les travaux de J.L. Austin et J.R. Searle)*. La notion d'interaction ajoute à ces deux notions un certain dynamisme interne en insistant sur la dimension au moins duelle de toute action langagière.

Ainsi, dans **une approche interactionnelle** *«le modèle d'apprentissage proposé (...) n'est centré ni sur l'enseignant, ni sur l'élève mais sur la relation qui s'établit entre participants»²⁴*; autrement dit: c'est une approche qui considère la notion de "relation" comme constitutive de toute communication²⁵. L'approche communicative est une approche interactive du moment qu'elle favorise *« l'apprentissage grammatical à travers des interactions et discussions entre les élèves sur les règles de langue»²⁶*.

1.4. Approche cognitive :

Du terme cognitif qui fait référence à la connaissance. Le cognitivisme considère *«les connaissances qu'un individu possède déjà sont le principal déterminant de ce que cet individu peut apprendre, qu'il s'agisse d'une situation d'apprentissage implicite (expérience quotidienne) ou explicite (exercice scolaire).»²⁷*. En fait, la théorie cognitive s'appuie sur deux aspects centraux: La prise en compte du caractère orienté des comportements et la conception des

* Les détails sur ces travaux seront présentés tout en avançant ce présent travail.

²⁴ H. Besse: Méthodes et pratiques des manuels de langues. Didier, 1985. P. 139.

²⁵ Voir: J-P. Cuq. Idem. P. 134.

²⁶ J.Courtillon: "La grammaire sémantique et l'approche communicative". In; ... Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Le français dans le monde. Recherches et applications. Février- mars, 1989. P. 118.

²⁷ D. Gaonic'h: Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Didier, 1991. P. 107.

acquisitions fondée sur la notion d'organisation des indices issus de l'environnement²⁸. Donc, "un comportement de langage" selon cette théorie ne serait pas *«une succession de mouvements de lèvres et du larynx, ni même un "flot de parole"; ce serait essentiellement une activité de communication visant à transmettre un message ou à obtenir quelque chose à travers des productions verbales. Le caractère global des comportements est aussi marqué par le type de relations que l'organisme entretient avec son environnement»*²⁹.

Ainsi, *une approche cognitive considère que «tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend»*³⁰; l'école chomskyenne linguistique adhère à une telle vision de l'activité langagière en adoptant l'innéité de la faculté du langage³¹.

L'approche communicative est une approche cognitive du moment que la psychologie cognitive met la participation de l'apprenant en cœur de son apprentissage: *«Dans cette conception, la pensée joue un rôle fondamental dans la découverte des règles qui permettent de produire de nouveaux énoncés et la mémoire à long terme intègre les nouvelles informations aux connaissances antérieures, ... »*³².

²⁸ Pour plus de précision; à consulter D. Gaonic'h. Idem

²⁹ D. Gaonic'h. Idem. PP. 66- 67.

³⁰ H. Besse. Idem. P.: 46.

³¹ Voir. J-P. Cuq. Idem. P. 45.

³²J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 247. A consulter également: D. Gaonic'h: "Psychologie cognitive et approche communicative en didactique des langues étrangères", 1982. In ; Revue de phonétique appliquée 61-62-63, 159-175.

1.5. Approche communicative* :

Après avoir éclairci le sens de ces différents termes d'appellation, il est temps pour mettre la lumière sur *l'approche communicative*; il est à souligner que cette diversité de dénomination de cette approche recouvre la diversité de ses pratiques. D'ailleurs, le terme "*approche*", de «*l'anglais approach, peut renforcer le caractère flou et mal défini de cette méthodologie. De fait, durant ces dernières années, le terme "approche communicative" a été utilisé pour faire référence à des pratiques et des démarches d'enseignement très diverses*»³³.

C'est par souci donc de prudence que les didacticiens préfèrent l'appellation "approche" et non "méthode" du moment qu'elle n'est pas comme une méthode constituée solide et homogène, elle est cependant de caractère transitoire, varié et ouvert.

2. Origines de l'approche communicative:

Comme toute méthode, l'approche communicative ou approches communicatives³⁴ s'est développée en relation avec le contexte socio- historique dans lequel elle s'est émergée.

Vers la fin des années soixante, on assiste en France à un mouvement de réaction face aux méthodes précédentes dites Audio- Orale et Audio- Visuelle

* Ce point ne donne pas une définition complète à ce qu'une approche communicative; il s'agit seulement d'une précision du terme. Les informations détaillées sur cette approche seront présentées dans les points qui font suite à ce chapitre.

³³ E. Berard. Idem. P. 06.

³⁴« Nous utiliserons le singulier pour des raisons de commodité même si le pluriel nous semble mieux rendre compte de la diversité des mises en pratique de l'approche communicative». Voir. E. Berard. Idem. P. 10. (Sous forme de note de bas de page).

(Structuro- Globale- Audio- Visuelle: S.G.A.V). De ce, les chercheurs révèlent les origines à la fois scientifiques et politiques de cette approche; l'étant considérée comme «*un croisement de facteurs politiques et de nouvelles théories de référence*»³⁵.

2.1. Origines politiques:

Pour le premier type de facteurs qui révèle les origines politiques de l'approche communicative date depuis la création de la Communauté européenne et l'élargissement de l'Europe ce qui a fait sentir de nouveaux besoins d'ordre linguistique pour une meilleure communication. Ainsi, dès 1971, le Conseil de l'Europe se penche sur cette question en faisant appel à des linguistes de l'Ecole anglaise pour «*d'une part, pour promouvoir la mobilité des populations et favoriser l'intégration européenne par l'apprentissage des langues, et, d'autre part, pour inciter les adultes à apprendre les langues étrangères, mettant ainsi en valeur de nouveaux besoins sociaux et professionnels. Leurs analyses vont être centrées sur un seuil minimum en deçà duquel un adulte ne peut se débrouiller en langue étrangère*»³⁶.

Donc, après avoir analysé les besoins de communication minimaux et identifier les structures grammaticales et le lexique susceptibles d'y répondre dans chaque langue, le Conseil aboutit à la publication du "*Threshold level English*", de J.A. Van Eck et L.G. Alexander, en 1975 pour l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère qui a été traduit en 1976 à "*Un niveau Seuil*" pour le français langue étrangère par l'équipe de CREDIF de l'ENS de Saint-

³⁵ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 244.

³⁶ J-P.Cuq et I. Gruca. Ibidem. Pp. 244-245.

Claud et de l'université de Neuchâtel dans le cadre du Conseil de l'Europe (D. Coste, J. Courtillon, V. Ferenczi, M. Martins- Baltar, E. Papo et E. Roulet), puis dans la même année à *"National syllabuses"* de D. Wilkins et en 1979, L. Porcher et Alii ont fait une adaptation de *"Un niveau Seuil"* pour des contextes scolaires.

En effet, le document de base a été poursuivi par un groupe d'experts présidé par le professeur J. L. M. Trim³⁷. L'apport essentiel de cet ouvrage consiste en deux points; « *[le premier] qu'il dresse pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message.[le second] ...réside dans la typologie des catégories de publics potentiels et des domaines sociaux d'activité langagière qu'il dresse et qu'il croise, faisant ainsi jaillir la notion de besoin qui va conditionner tous les programmes de l'approche communicative et offrir la possibilité d'une utilisation "à la carte" des matériaux d'apprentissage* »³⁸.

Dès lors, le Conseil de l'Europe, dans le but de développer son projet fait apparaître des documents tels:

- *"Un niveau Seuil, présentation et guide d'emploi"* de E. Roulet, Strasbourg, conseil de l'Europe, 1976.

- *"Décrire et enseigner une compétence de communication, remarques sur quelques solutions de continuité"*, in E. Roulet et H. Holec: *L'enseignement de la compétence de communication en langues secondes*. Neuchâtel. Université, 1976.

³⁷ J. L. M. Trim, R. Richterich, J. A. Van Eck et D. A. Wilkins: *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg. Conseil de l'Europe, 1973.

³⁸ J-P. Cuq et I. Gruca. *Ibidem*. P. 245.

- Le numéro 42 de la *Revue de phonétique appliquée*, consacré aux actes du IV^e colloque international S.G.A.V, tenu à l'université de Mons, Belgique, 1977.

- *L'identification des besoins des adultes apprenants une langue étrangère*, de J. L. Richterich. Conseil de l'Europe, 1977.

2.2. Origines scientifiques:

Quant au second type de facteurs témoignant les origines scientifiques de l'approche communicative, consiste dans le contexte linguistique dans lequel elle est apparue. Effectivement, l'approche communicative apparaît où la grammaire générative et transformationnelle de N. A. Chomsky est en plein apogée où la langue est conçue par N. A. Chomsky, non comme un instrument de communication mais comme un moyen d'expression de la pensée.

En fait, l'influence de Chomsky était indirecte sur la didactique des langues étrangères grâce à sa fameuse distinction entre "*compétence*" et "*performance*"* à travers son ouvrage "*Aspects of the theory of syntax, 1965*". Ce dernier a provoqué une réaction chez le sociolinguiste D. Hymes, en 1972, qui lui reproche de ne pas tenir compte des aspects sociaux du langage: «*il ne s'agit pas simplement d'acquérir la compétence linguistique de L₂, mais aussi sa compétence communicative, c'est-à-dire les normes contextuelles et situationnelles qui régissent concrètement les emplois de L₂, qui leur confèrent des fonctions communicatives réelles* »³⁹.

* "Compétence" et "performance"; deux concepts clefs de la théorie générative et transformationnelle de Chomsky. L'explication de ces deux termes a été déjà faite dans notre mémoire de magister. Idem. Pp. 37-38.

³⁹ H. Besse. Idem. P. 48.

Par la suite, d'autres chercheurs vont s'intéresser à la nature des conditions sociales de la production du langage tel le philosophe de langage J. L. Austin et son disciple J. R. Searle dont l'objet de leur réflexion porte sur *"le langage ordinaire"*⁴⁰ conçu comme un instrument de communication ; *«ils partent de l'observation de certaines phrases, quand elles sont énoncées dans certaines conditions (statuts, rôles des interlocuteurs, circonstances, ...) réalisent (perform en anglais) ce qu'elles disent; ainsi: Je te promets de venir ce soir est en elle-même, quand elle est énoncée sincèrement, à un moment et dans un lieu adéquat, la "promesse" qu'elle énonce; de même: La séance est levée, prononcée par celui qui préside cette séance, "lève", de fait, la séance, mais écrite par un journaliste qui rend compte de cette dernière, ne fait que "décrire" ce qui s'est passé.»*⁴¹.

Bien que ces courants de recherches linguistiques ainsi que l'avènement de différents besoins linguistiques dans le cadre d'une Europe élargie constituent les facteurs scientifiques et politiques pour l'apparition de l'approche communicative, la critique des méthodes audio-orale et audio- visuelle a eu le mérite d'avoir donné en définitive la naissance à l'approche communicative. Cette critique, en fait, pourrait laisser concevoir l'approche communicative comme une rupture épistémologique avec les méthodes antérieures étant donné qu'elle a amené à un renouveau méthodologique incontournable.

⁴⁰ Les précisions sur ce travail seront présentées dans les chapitres suivants, à travers notamment la théorie des actes de langages dans l'ouvrage de J. L. Austin: Quand dire, c'est faire. Paris. Seuil, 1970 qui montre comment on fait des choses avec des mots une fois on tient compte non seulement des régularités morpho- syntaxiques, mais aussi des conditions pragmatiques de leurs emplois.

⁴¹ D. Besse. Ibidem.

3. L'approche communicative en rapport avec les méthodes antérieures : (Structuro-Global-Audio-Visuel):

Les nécessités de l'enseignement- apprentissage des langues sont en perpétuelle évolution ce qui justifie le renouveau méthodologique tout au long de l'histoire didactique ainsi que la constitution d'une nouvelle doctrine qui tourne autour l'approche communicative.

La méthode audio- visuelle qui précède l'apparition de cette approche a tant souffert, autant de la lourdeur de son matériel doté d'une démarche assez empirique, d'une théorie linguistique héritée de la méthode audio- orale⁴², du béhaviorisme conditionné⁴³ et de l'image et de son enregistré.

Certes, la présence de "visuel" convient particulièrement à certains apprenants, de même qu'un enseignement tout "auditif", nonobstant, il se voit caduque aujourd'hui de s'en servir du moment que cette méthode ne s'intéresse qu'à la compétence linguistique, ce qui donne des résultats décevants pour un public avancé et aux exigences actuelles (politiques et scientifiques) qui réclament le passage à une compétence communicative*.

Bien qu'à certain stade de l'évolution des méthodes S.G.A.V, vers la fin des années soixante**, la langue s'est faite plus variée et plus riche pour qu'elle soit compatible à certains sociolectes ou variétés régionales et aux contextes

⁴² Il s'agit bien de la théorie linguistique structurale qui a été déjà expliquée à travers notre mémoire de magister. Pp. 70-72. (Le thème a été, de même, cité sous forme de note de bas de page).

⁴³ Voir. Notre mémoire de magister. Ibidem.

* Les termes de compétence linguistique et compétence communicative vont être traités profondément dans les points suivants.

** C'est une période de passage entre les méthodes S.G.A.V et l'approche communicative; une étape intermédiaire qui constitue la deuxième génération des méthodes S.G.A.V tel le témoigne De Vives Voix.

scolaires. Il reste en pratique difficile d'assurer une véritable communication, une communication authentique, du moment que ces méthodes ne manifestent pas la thématique "pragmatique" qui dénote l'histoire de l'époque et la réalité des transformations sociales. Donc, l'évolution des méthodes S.G.A.V vers une plus grande souplesse d'utilisation *«permet d'apprendre, relativement rapidement, à communiquer oralement (en face-à-face et dans des situations conventionnelles: salutations, diverses transactions, ...etc.) avec des natifs de la L2. Mais elle permet beaucoup moins aisément d'apprendre à comprendre ces natifs quand ils parlent entre eux, ou quand ils s'expriment dans leurs médias (radio, télévision, journaux). C'est que la langue qu'ils utilisent alors n'est pas tout à fait la même que celle des dialogues de départ (...), et que, surtout, les conditions de production et de réception présupposées connues des lecteurs et des auditeurs habituels des médias ne sont pas celles qui apparaissent dans les situations des manuels»*⁴⁴.

En fait, ces méthodes demeurent comme étant des opérations de répétition automatiques des contenus systématiques, rigoureux et présélectionnés, ce qui prête mal à une utilisation souple et à une adaptation. *«Les fondateurs du S.G.A.V étaient conscients de cette banalisation culturelle; c'est pourquoi ils ont cherché à développer tout un matériel (films animés en particulier) visant à donner aux étudiants des informations plus précises sur la culture de la L2, mais celui-ci a rarement été intégré aux pratiques des manuels au moins ceux de la première génération »*⁴⁵.

Effectivement, *Le Niveau 2* présente cette tentative de changement didactique en définissant des principes qui sont sensiblement différents de ceux de *Niveau 1*

⁴⁴ H. Besse. Ibidem. P. 45.

⁴⁵ H. Besse. Ibidem.

pour débutants appliqués dans la première génération des méthodes audio-visuelle; d'ailleurs, il pourra même être lu comme une critique implicite du *Niveau I*⁴⁶, mais cela a marqué un décalage profond des principes ce qui a posé un réel problème.

L'apparition de *C'est le printemps*⁴⁷ tente également d'avoir une réponse à ce besoin de changement didactique en conservant des éléments de la méthode audio-visuelle (priorité de l'oral, l'utilisation des images fixes, dialogue, exercices systématiques) et en faisant introduire de nouveaux principes.

Or, la rigidité de la démarche audio-visuelle avec ses règles systématiques et ses exercices automatiques, au lieu d'être sécurisants, provoquent une démotivation de l'apprenant.

Ainsi, la naissance de l'approche communicative étant considérée comme nécessaire et même évidente: *«Elle se caractérise par le refus de certains "tabous" des méthodes audio-orale et audio-visuelle. On accepte la traduction en L1 (...). On réhabilite les explications grammaticales, (...). On cherche à présenter une L2 plus proche de celle réellement utilisée par les natifs, plus "authentique", (...). Enfin, la progression de l'enseignement n'est plus déterminée en fonction de la matière à enseigner (vocabulaire et grammaire), mais en fonction du public auquel on s'adresse (...) aux besoins en L2 exprimés par les étudiants.»*⁴⁸. De même, il est clair à travers ces caractéristiques* que l'approche communicative est une remise en cause des méthodes S.G.A.V.

⁴⁶ Voir. F. Debyster; in ; Le français dans le monde. Numéro 73, 1970.

⁴⁷ J. Montredon et Alii: *C'est le printemps*1. Cle international, 1976.

⁴⁸ H. Besse. Ibidem. P. 46.

* Des précisions détaillées sur ces caractéristiques seront présentées tout en avançant cette recherche.

Dans ce qui suit seront présentés quelques extraits de critiques qui portent sur divers aspects des méthodes S.G.A.V:

- ✓ **N. A. Chomsky** met en doute l'efficacité des théories de référence des méthodes S.G.A.V: «...*Il est difficile de croire que la linguistique ou la psychologie aient atteint un degré de connaissance théorique qui leur permettent de servir de base à une "technologie de l'enseignement des langues"*»⁴⁹.
- ✓ **L. Porcher** signale le décalage qui existe entre cette méthode et le contact direct des apprenants avec la langue étrangère du moment que les dialogues proposés sont très éloignés de la réalité: «*L'image de la communication n'a rien à voir avec la réalité; en effet le type de situation présentée est presque toujours le même: 2 à 4 personnes qui parlent à leur tour sans chevauchement, sans hésitation, sans reprise, sans bruit de fond, sans ratés.*»⁵⁰.
- ✓ **E. Roulet**, de la même manière met en questions la conception systématique, conditionnée et rigide de la langue définie par cette méthode⁵¹.
- ✓ **D. Coste** affirme les résultats décevants de cette méthode dont le progrès est long: «*Les cours audio-oraux et audio- visuelles existant aujourd'hui*

⁴⁹ N. A. Chomsky: "Théorie linguistique". In, le français dans le monde. Numéro 88. Hachette Larousse, 1972. P. 06.

⁵⁰ L. Porcher: "Incertitudes subjectives sur la linguistique et la didactique". In; R. Richterich et H.G. Widdowson: Description, présentation et enseignement des langues. CREDIF. Hatier, Lal, 1981. P. 25.

⁵¹ E. Roulet: "L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés". In; ELA n° 21, Didier, 1976. Pp. 47- 48.

conduisent assez rarement l'élève au-delà de ce qu'il est convenu d'appeler le "niveau 1" de l'apprentissage»⁵².

4. Objectifs de l'approche communicative⁵³:

Comme tout changement didactique, l'approche communicative balance entre rupture et continuité; en effet, pour R. Galisson: *«il n'y a pas de rupture dans les objectifs, comme cela avait été le cas entre les méthodologies directe et traditionnelle. On continue à enseigner "la langue" et non "à propos de la langue", mais on fait mieux la différence entre le système (qui postule une compétence linguistique) et l'emploi (qui postule une compétence de communication).»⁵⁴*. Donc, sans qu'elle soit comme une "rupture épistémologique" avec les méthodes précédentes, l'approche communicative met en place de nouveaux principes et de nouvelles conceptions dont les objectifs et les contenus sont essentiellement communicatifs.

D'ailleurs, c'est bien dit à travers sa dénomination: *«Comme l'indique son appellation, l'approche communicative a pour objectif essentiel d'apprendre à communiquer en langue étrangère.»⁵⁵*

⁵² D. Coste: "Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère". In; Langue française, n° 8, décembre 1972. Le FDM, n° 87, 1972. A. A. Bouacha: La pédagogie du français langue étrangère, Hachette, 1978. Pp. 19-20.

⁵³ En ce point, il ne s'agit ni de déterminer les apports théoriques (théories linguistiques,...) sous-jacente à cette approche, ni les contenus à délimiter (outils didactiques,...). En fait, tout un chapitre sera consacré pour chacun de ces deux éléments. Il s'agit donc de préciser la notion de "compétence de communication" et ses répercussions sur la relation enseignant- apprenant; autrement dit, sur la dynamique du groupe- classe.

⁵⁴R. Galisson. D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Paris. Clé international, 1980. P. 14.

⁵⁵ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 244.

En fait, la définition des objectifs et des contenus de cette approche nourrissent de l'analyse des différentes micro-composantes/micro-compétences qui constituent une composante/compétence plus complexe dite: composants/compétence communicative. Cela est justifié par le fait que communiquer aujourd'hui n'est pas seulement maîtriser la langue requise par la situation de communication*, certes, c'est une condition nécessaire, mais insuffisante; il faut aussi développer d'autres savoirs et d'autres savoir-faire verbal et non verbal, autrement dit: d'autres compétences (Skills en anglais). Ainsi, on comprendra aisément que travailler les différentes composantes communicatives est l'objectif primordial de cette approche: *«cette notion de compétence de communication est la clé de voûte de l'approche communicative en didactique du français langue étrangère»*⁵⁶.

4.1. Travailler les différentes composantes de la compétence communicative:

Il est nécessaire, avant d'expliquer ce point, de mettre l'accent sur la notion de "*compétence de communication*" ou "*compétence communicative*". Effectivement, cette notion a été créée par D. Hymes. Par la suite, elle a été abordée par M. Canale & M. Swain et S. Moirand avec des analyses diversifiées. Or, cette diversité d'analyse converge vers quatre composantes essentielles⁵⁷ et ne constitue pas des difficultés d'utilisation comme l'a signalé

* Ce point fait allusion à la compétence linguistique qui s'intéresse seulement à la langue comme un système ayant une seule dimension linguistique dont le but est de le savoir verbal; c'est-à-dire, les règles d'usages grammaticaux.

⁵⁶ H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendaux: Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère. Cle international, 1990. P. 51.

⁵⁷D'autres chercheurs considèrent que cette compétence complexe repose sur un ensemble d'au moins cinq micro-composantes. Or, *«En règle générale, on peut distinguer quatre composantes essentielles»*. J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 245.

D. Hymes: *«L'absence d'un modèle général unique ne constitue pas un désavantage pour l'étude de la compétence de communication par rapport à l'étude de la grammaire.»*⁵⁸.

Dans ce qui suit seront présentées les différentes analyses apportées à propos de ces composantes communicatives; en commençant d'abord par celle de D. Hymes l'étant considéré le précurseur de cette notion.

4.1.1. Conception de D. Hymes:

La notion est issue de la sociolinguistique américaine et plus particulièrement des travaux de D. Hymes⁵⁹ dont l'objet d'étude est l'ethnographie de la communication. D. Hymes a priori, fait distinguer deux types de compétences: *«les membres de la communauté linguistique ont en partage une compétence de deux types: un savoir linguistique et un savoir sociolinguistique ou, en d'autres termes, une connaissance conjuguée de normes de grammaire et de normes d'emploi»*⁶⁰.

Ensuite, grâce à sa réflexion critique* sur les notions fameuses de N. A. Chomsky: *Compétence/ performance* et *grammaticalité/acceptabilité* il est arrivé à la formulation de quatre types de règles développés à partir de la notion de compétence linguistique: *«L'un des concepts les plus importants que va développer Hymes est celui de compétence de communication, qui fait pendant à la notion de compétence linguistique développée par Chomsky. Pour*

⁵⁸D. Hymes: Vers une compétence de communication. CREDIF. Hatier. Lal, 1984. P. 185.

⁵⁹ Voir. D. Hymes. Idem. PP. 17-118.

⁶⁰ D. Hymes. Idem. P. 47.

* Cette réflexion critique a été déjà présentée à travers le point: "origines scientifique de l'approche communicative".

communiquer, il ne suffit pas de connaître la langue, le système linguistique: il faut également savoir s'en servir en fonction du contexte social»⁶¹.

Donc D. Hymes fait dégager les quatre règles suivantes qui ont été rapidement utilisées en didactique et ont été bien précisées:

-*La première règle:* "dans quelle mesure, quelque chose est possible sur le plan systémique, c'est-à-dire peut être généré par le système en question".

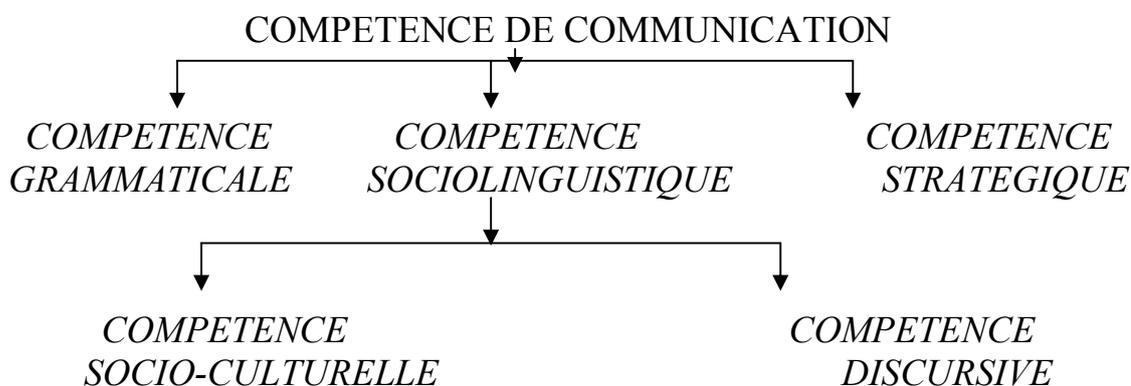
-*La deuxième règle:* "dans quelle mesure, quelque chose est disponible en vertu des moyens d'exécution donnés".

-*La troisième règle:* "dans quelle mesure, quelque chose est appropriée par rapport au contexte et à la communauté dans laquelle ce quelque chose est utilisé et évalué".

-*La quatrième règle:* "dans quelle mesure, quelque chose est en fait produit, si son occurrence existe".

4.1.2. Conception de M. Canale et M. Swain:

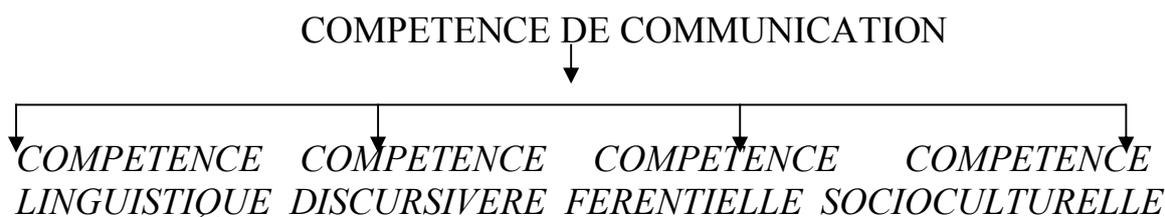
M. Canale et M. Swain considèrent que la compétence de communication inclut quatre composantes. On peut les récapituler dans le schéma suivant:



⁶¹ C. Bachman, J. Lindenfeld et J. Simonin: Langage et communications sociales. CREDIF. Hatier, 1981. P. 53.

4.1.3. Conception de S. Moirand:

S. Moirand donne une analyse plus précise en identifiant quatre composantes qui peuvent être schématisées de la manière suivante:



Bref, les différentes composantes de *la compétence de communication*⁶² selon ces diverses analyses évoquées ci-dessus sont définies ainsi:

- ✓ ***La compétence linguistique/ La compétence grammaticale*** est la connaissance des règles et des structures grammaticales; en effet, c'est une composante qui ne prend en compte que «*la seule dimension linguistique de la communication, et qui constitue un savoir verbal, c'est-à-dire une capacité à comprendre et à produire une infinité de phrases grammaticales*»⁶³.
- ✓ ***La compétence sociolinguistique***; pour M. Canale et M. Swain, elle inclut une *compétence socioculturelle* et une *compétence discursive*.
- ✓ ***La compétence socioculturelle***; pour S. Moirand, c'est «*l'appropriation des règles sociales et des normes d'interaction entre les individus et les*

⁶² Il est clair maintenant, après avoir présenté ces différentes composantes, que la compétence de communication prend en compte la dimension linguistique (savoir-faire verbal) et extra-linguistique (savoir-faire non verbal) de la communication, c'est-à-dire qu'elle constitue «*une connaissance pratique (donc pas nécessairement explicitée) du code et des règles psychologiques, sociologiques, culturelles, qui permettent son emploi approprié en situation.*». R. Galisson. Idem. P. 14.

⁶³ R. Galisson. Idem. P. 14.

institutions, la connaissance de l'histoire culturelle et des relations entre les objets sociaux»⁶⁴.

- ✓ **La compétence discursive**; pour S. Moirand, c'est *«la connaissance et l'appropriation des différents types de discours et de leur organisation en fonction des paramètres de la situation de communication dans laquelle ils sont produits et interprétés»⁶⁵.*
- ✓ **La compétence référentielle**; pour S. Moirand, *«c'est la connaissance des domaines d'expérience et des objectifs du monde et de leur relation»⁶⁶.*
- ✓ **La compétence stratégique**; pour M. Canale et M. Swain: elle compense le manque au niveau de la compétence linguistique et de la compétence sociolinguistique. Pour S. Moirand: elle n'intervient qu'au moment de l'actualisation de la composante de communication.

4.1.4. Comment travailler la compétence de communication?

Le fait de travailler la compétence de communication implique une mobilisation simultanée de ses différentes composantes en adaptant les formes linguistiques à la situation de communication et à l'intention de communication: *«que ce soit pour l'oral ou pour l'écrit, on apprend à communiquer en apprenant à savoir adapter les énoncés linguistiques en fonction de la situation de communication (statut social des interlocuteurs, rang, âge, lieu de l'échange, canal, etc.) et en fonction de l'intention de communication (demander une information, donner un ordre, convaincre, etc.). Dans cette perspective, le sens*

⁶⁴ S. Moirand: Enseigner à communiquer en LE. Hachette, 1982. P. 20.

⁶⁵ S. Moirand. Idem.

⁶⁶ S. Moirand. Idem.

réside davantage dans l'interaction des interlocuteurs que dans un simple message transmis par le locuteur »⁶⁷.

Afin d'éviter tout risque de confusion entre travailler une compétence linguistique et travailler une compétence de communication, l'extrait d'exemple suivant* se voit très expressif:

Exemple:

«Supposons la situation de dialogue suivante: "Au bureau des objets trouvés du terminus d'une ligne de banlieue, M^{me} Pépin voudrait savoir si le parapluie qu'elle a oublié dans le train, la veille, a été rapporté. L'employé l'interroge sur la provenance et l'heure d'arrivée dudit train en gare, sur la couleur de son parapluie, sur la forme de la poignée, etc. Puis il va chercher une demi-douzaine de parapluie, qu'il pose devant elle, sur le comptoir. Sans hésitation, M^{me} Pépin montre l'un d'eux et déclare, "Le voilà, c'est le mien!" J'ai fait abstraction du dialogue entre les deux locuteurs, pour ne m'intéresser qu'au traitement de l'énoncé de la dame, selon le type méthodologique mis en œuvre.

Dans le cadre de la méthodologie qui vise l'accès à la compétence linguistique, l'enseignant verra dans cet énoncé un problème de forme (déictiques et possessifs) et, sur le modèle structural sous-jacent, fera pratiquer de exercices de commutation formelle du genre:

- "Le voilà, c'est le sien";

- "Le voilà, c'est le leur";

- "Le voilà, c'est le nôtre";

⁶⁷ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 246.

* L'exemple est assez long pour des raisons pédagogiques : pour une explication plus simple et plus claire.

- "Le voilà, c'est le tien";

Par contre, dans le cadre de la méthodologie qui vise l'accès à la compétence de communication, l'apprenant situera le problème au niveau du contenu du discours, c'est-à-dire du message exprimé. Il verra dans cet énoncé des actes de paroles pouvant être ainsi paraphrasés: "Je reconnais mon parapluie, puisque c'est le mien, rendez-le-moi" (Reconnaissance- Demande de rendre). Il cherche alors par des exercices de variations paramétriques (qui sont aussi des exercices de commutation, mais sociolinguistiques cette fois: changement d'humour, de statut, de rôle, etc., des interlocuteurs), à montrer comment les mêmes actes de paroles peuvent s'actualiser à travers des réalisations verbales et non verbales très différentes. Par exemple:

-si la dame est vexée d'avoir subi un interrogatoire en règle, elle dira d'un air pincé, en désignant son parapluie:

"Faudrait m'le rendre maintenant!";

-si elle est fatiguée par une longue journée de travail, elle bougonnera:

"Celui de droite. Quelle affaire pour récupérer son bien!";

-si elle craint les foudres de son mari, elle soufflera:

"Le rose, au bout, c'est bien lui, Ouf!";

-si elle est un peu précieuse, elle minaudera:

"Tout au bout, dans une housse rose, je crois reconnaître le mien...";

-etc. »⁶⁸.

4.2. Réseaux d'échange dans un groupe- classe:

Dans les méthodes antérieures, l'enseignement d'une langue étrangère se qualifie de passif et d'institutionnel où le centre d'intérêt de tout projet éducatif

⁶⁸R. Galisson. Ibidem. Pp. 14- 15.

était de savoir "*comment enseigner*" sans se soucier de connaître celui à qui on enseigne, c'est-à-dire c'est à l'enseignant et à l'élève* de se soumettre aux règles prescrites autoritairement par l'institution dans une seule et même stratégie d'enseignement valable pour tous sans tenir compte de besoins** et des compétences du public visé.

Or, cela contredit radicalement les finalités didactiques d'une approche communicative. Celle-ci met l'apprenant au centre d'intérêt de tout projet éducatif; ce qui est essentiel donc est de "centraliser" l'attention sur "*à qui enseigner*" pour mieux maîtriser le "*comment?*". Ainsi, les soucis de l'approche communicative s'orientent vers quatre questions fondamentales:

-A qui enseigner?

-Pour quoi faire?

-Quoi enseigner?

-Comment enseigner?

pour aboutir à la détermination des:

-publics visés;

-objectifs à atteindre;

-contenus à délimiter;

-théories, méthodologies et pédagogie à mettre en œuvre.

En effet, l'ensemble de ces questions auxquels correspond l'ensemble de ces réponses constituent la pierre de touche d'un cours communicatif; le Conseil de l'Europe les exigent vivement dans tous ses documents pour l'identification

* Le terme "élève" ici désigne un public contraint et captif par opposition au terme "apprenant".

** "Besoins langagiers" comme théorie linguistique seront traités en détail au "chapitre IV".

des besoins langagiers qui a été effectuée à l'époque «*par questionnaires, avec une systématique peu habituelle dans une enquête à grande échelle*»⁶⁹ en s'intéressant au profil du demandeur (vécu scolaire, statut social, etc.), à la formation et à l'expérience de l'apprenant, le type d'enseignement, le cadre d'accueil, les moyens, etc. Par conséquent, les modalités d'apprentissage deviennent prééminentes, du moment que l'apprenant est prééminent, et les différentes conceptions de la langue, du processus d'enseignement-apprentissage ainsi que le rôle de l'enseignant et de l'apprenant et même la dynamique du groupe- classe reconnaissent un changement flagrant.

Quant à la langue, on l'avait déjà expliqué dans le développement de la composante communicative, marque une double dimension adaptative à la situation de communication et à l'intention de communication pour tenir compte des besoins langagiers des apprenants; elle n'est plus seulement cet instrument de communication rigide, mais est essentiellement un moyen d'interaction sociale: «*la réduction de la communication à l'utilisation instrumentale d'une langue est inacceptable*»⁷⁰.

De cette manière, le processus d'enseignement- apprentissage devient beaucoup plus un processus d'apprentissage créateur plutôt soumis à des mécanismes internes qu'à des influences externes, c'est-à-dire qu'il constitue un processus actif qui déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible d'être influencé avant tout par cet individu.

⁶⁹ R. Richterich et J. L. Chancerel: L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère. Conseil de l'Europe, 1977. In; P. Martinez. Idem. P. 70.

⁷⁰ R. Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Paris. Hachette, 1985. P. 51. In; H. Boyer, M. Butzbach et M. Pendanx. Idem. P. 56.

4.2.1. Rôle de l'apprenant:

L'approche communicative porte toutes ses priorités sur l'apprenant jusqu'à proposer *«non seulement d'apprendre à communiquer mais aussi d'apprendre à apprendre»*⁷¹. L'apprenant dans cette perspective se montre autonome; *«il est mis en situation d'être l'acteur autonome de son apprentissage»*⁷². Il n'est plus quelqu'un qui reçoit passivement de l'enseignant un ensemble de stimuli externes. Au contraire, il est communicateur, partenaire ou encore plus un négociateur* responsable de son apprentissage: *«A la recherche de son autonomie, (l'apprenant) participe à l'élaboration du programme, aux choix des documents didactiques, à leur mise en œuvre»*⁷³.

Ainsi, l'apprenant est perçu comme égal à l'enseignant*. Ce dernier n'intervient que plus tard à la fin de la séance.

Dans le point suivant, on va voir comment le rôle de l'enseignant doit s'adapter à l'évolution du rôle de l'apprenant.

4.2.2. Rôle de l'enseignant:

Dans une approche communicative, la place de l'enseignant est bien changée mais elle a toujours son avantage qui consiste en un rôle moins directif

⁷¹ H. Boyer, M Butzbach et M. Pendanx. Idem.

⁷² P. Martinez. Idem. P. 76.

* "Négociateur"; dans le sens positif du terme: il ne s'agit pas de "contestation", mais de "concertation".

⁷³ R. Galisson. Ibidem. PP. 48- 49.

* Culturellement, l'enseignant conserve toujours un important respect de la part des apprenants. Sans vouloir cesser cette image, l'enseignant se doit d'aller vers eux et de pouvoir établir le climat de confiance (ce qui sera expliqué dans le point suivant) à travers une relation de type "partenaires égaux" qui s'inspire du fait qu'avec les apprenants adultes, il se produit une certaine rééquilibration des savoirs entre participants de l'acte éducatif du moment que l'apprenant adulte peut posséder d'autres connaissances spécialisées que l'enseignant maîtrise plus ou moins bien.

et diversifié. En effet, c'est un rôle très délicat parce qu'il n'est pas aisé d'assister l'apprenant dans l'auto- structuration de ses connaissances sans imposer ni son savoir ni son pouvoir. Cela va dégager une atmosphère de sécurité psychologique qui encourage l'apprenant à la parole. Donc, l'enseignant écoute attentivement, se libère des contraintes de la méthode et se transforme en un animateur disponible à remplir des rôles très diversifiés.

En fait, *«le rôle de l'enseignant est triple. Il doit être:*

-organisateur et gestionnaire de formations;

-conseiller des apprenants (ou encore "tuteur");

*-interlocuteur des apprenants.»*⁷⁴.

De cette manière, l'enseignant est tantôt (selon les besoins et les objectifs d'apprentissage) un facilitateur, tantôt un guide, tantôt un organisateur; alors il encourage, guide, explique, corrige et même répète ce que l'apprenant vient de structurer.

H. Holec *« le décrit comme un formateur et un conseiller»*⁷⁵.

4.2.3. Fonctionnement du groupe- classe:

Du moment que la relation entre enseignant- apprenant, dans une approche communicative, est de type *partenaires- négociateurs*, les échanges communicatifs dans un groupe- classe sont inscrits dans un discours communicatif "démocratique" ce qui donne lieu à la prise de parole de la part des apprenants, autrement dit: le réseau d'échange communicatif dans cette perspective n'est plus celui dit "centralisé" où tout doit passer par l'enseignant puisque tout part de lui et tout revient à lui.

⁷⁴ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 140.

⁷⁵ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem.

Donc, il s'agit d'un lieu d'acceptation du discours de l'autre ce qui entraîne à nouer *des circuits de communication décentralisés à géométrie variable*, c'est-à-dire qu'en un cours communicatif, ce ne sont pas seulement les réseaux d'échanges qui sont décentralisés, mais la disposition des membres (groupe-classe) de ces réseaux est également décentralisée pour créer un climat favorisant les interactions entre apprenants (apprenant et apprenant, apprenant et groupe, groupe et groupe) et de même entre enseignant et apprenants (enseignant et apprenant, enseignant et apprenants). Ainsi, la redistribution de rôle des partenaires de communication exclut la forme verticale* du réseau: il y a destinataire et destinataire qui sont libres, l'un questionne, l'autre répond, se tait et/ou questionne à son tour.

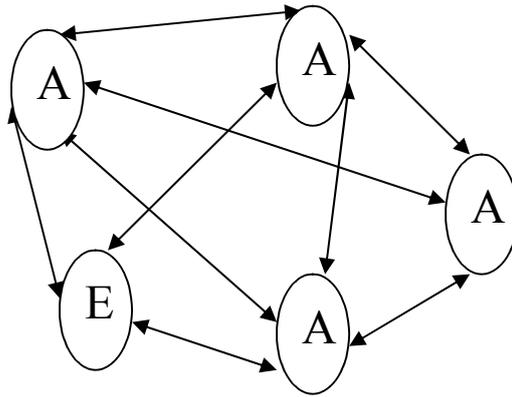
Effectivement, il *«revient à l'enseignant d'organiser le travail du groupe, de proposer des documents et des activités, d'explicitier des points de fonctionnement de la langue et de la communication lorsque ceci est nécessaire. Mais le groupe d'apprenants peut intervenir en retour sur certains éléments: programmation des contenus, types de documents, activités. Ceci peut se réaliser dans le cadre d'une négociation enseignant/apprenant»*⁷⁶.
Bref, la dynamique du group-classe dans une approche communicative peut-être schématisée de la manière suivante⁷⁷:

* La forme verticale du réseau d'échange caractérise la communication dont les partenaires sont de statuts inégaux tel le cas du "professeur- élève" selon les méthodologies traditionnelles.

⁷⁶ E. Bérard. Idem. P. 58.

⁷⁷ Voir. R. Galisson. Ibidem. PP. 52- 53.

***Schéma de réseau d'échange décentralisé:**

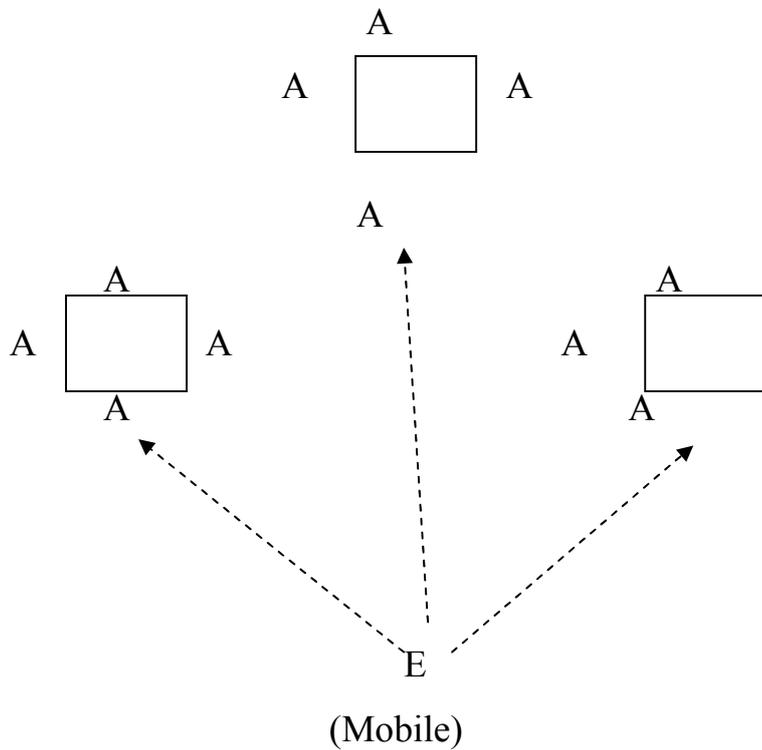


A: Apprenant.

E: Enseignant.

↔ : La question peut venir aussi bien d'un sens que de l'autre.

***Schéma de la disposition du groupe- classe:**



A: Apprenant.

E: Enseignant.

-----> : Déplacement de l'enseignant.

Commentaire:

La disposition du groupe- classe n'est plus verticale; elle est en forme de circuit ce qui donne lieu à des relations de type très variées entre les partenaires du réseau d'échange ; ce dernier n'est plus centralisé du moment que la question peut venir aussi bien d'un sens que de l'autre ainsi que l'enseignant n'est plus au centre du réseau d'échange; il n'est qu'un membre partenaire qui se déplace facilement entre les apprenants en cassant la barrière.

On distingue:

- Des relations intra- personnelle (avec soi-même);*
- Des relations interpersonnelles (entre deux personnes);*
- Des relations de type "face-à-face" (un groupe restreint: sous groupe);*
- Des relations plus large (public auditoire plus large: tout le groupe).*

****La communication interhumaine dans un groupe- classe:***

Après avoir délimité le rôle de l'apprenant et de l'enseignant dans un cours communicatif ce qui a amené à préciser le fonctionnement du groupe- classe dans cette perspective, il convient de souligner, en guise de synthèse, que depuis l'apparition de l'approche communicative, une des missions les plus importantes des enseignants est devenue de réaliser des interactions avec les apprenants par le déclenchement de prise de parole. Cela sert à évoluer les capacités de déduction et de découverte chez les apprenants qui se doivent accéder à la construction autonome de leur savoir.

C'est pourquoi, l'enseignant n'est plus le point focal de la classe: toutes les interactions ne passent plus par lui. C'est à lui d'instaurer un climat de confiance et d' "adapter" le contenu du cours aux besoins langagiers des apprenants. Il est donc un facilitateur d'apprentissage en attirant l'attention de l'apprenant sur sa

manière d'apprendre et il est animateur qui demande l'implication de l'apprenant pour se ranger (les deux ensembles) dans une véritable relation interhumaine.

Ainsi, il est de droit de comparer *la dynamique du groupe-classe* afin de communiquer le FLE à un *travail théâtral* où l'enseignant de langue est l'acteur, la scène est la classe et la pièce est la formation : l'enseignant arrive et porte son masque d'enseignant, il oublie tout ce qui se passe à l'extérieur et tout ce qu'il doit faire et entre dans son rôle ; les apprenants aussi jouent un rôle dans cette pièce et ils sont même son évolution.

CHAPITRE II:

Actes de langage: Fondements et concepts

Les actes de langage constituent la phase initiale et essentielle de la pragmatique linguistique à laquelle l'approche communicative fait recours aux dits de E. Bérard: «*L'approche communicative fait permanence référence à la pragmatique. Cette utilisation de la pragmatique au niveau de l'enseignement du français langue étrangère peut être minimaliste: seul le concept d'acte de parole est retenu et plusieurs problèmes restent en suspens*»⁷⁸. En fait, les actes de langage «*sont les unités minimales de base de la communication linguistique*»⁷⁹ et c'est à l'approche communicative que revient le mérite de l'émergence de cette notion.

L'évolution de cette approche dont les débuts étaient sous forme d'une critique des méthodes précédentes dites S.G.A.V puis sous forme d'une mise en relief du concept de *communication*, a entraîné à une réhabilitation de l'activité grammaticale* grâce à la genèse de la notion de *l'acte de langage* qui constitue toute une théorie dite *théorie des actes de langage*. L'approche communicative à ce stade d'évolution «*essaie de lier actes de langage et interaction. Cette phase se termine par une demande de reprise en compte du grammatical (...) par un glissement de la grammaire de la phrase au discours* »⁸¹

En fait, la théorie des actes de langage constitue les grandes lignes de la grammaire pragmatique que prône l'approche communicative voir sa vision pragmatique sur les énoncés: «*La pragmatique est contrôlée par des principes*

⁷⁸ E. Bérard. Idem. P. 25.

⁷⁹ D.M. Riegel. Ibidem. P. 115.

* Dans les méthodes S.G.A.V, l'activité grammaticale est implicite et reléguée au second lieu; ce qui importe en premier lieu est l'aspect oral de la langue.

⁸¹ H. Portine: "Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. *Grammaire et action en didactique des langues* ". In; S. Bouquet. Le français dans le monde: Théories linguistiques et enseignement du français au non francophones. Cle international, 2001. Idem. P. 92.

qui, d'une façon ou d'une autre, déterminent la forme du comportement linguistique, par rapport à la fonction communicative»⁸².

Cette sous-discipline linguistique (la pragmatique) est présentée par une constellation de linguistes philosophes tels L. Wittgenstein, Ch.W. Morris, J.L. Austin et H.P. Grice, mais bien évidemment elle n'a trouvé son expression classique d'approche linguistique qu'avec J. L. Austin et sa fameuse théorie pragmatique "*les actes de langage*". C'est pourquoi toute discussion faite de la pragmatique implique nécessairement une reconnaissance de l'influence importante de la pensée de J. L. Austin et de ses travaux qui ont abouti à l'avancement de la théorie des actes de langage exposée dans son ouvrage posthume *How to do things with words* publié en 1962 (En traduction française: *Quand dire, c'est faire*, 1970)⁸³.

Effectivement, les origines de cette théorie ne sont pas linguistiques mais philosophiques même si elle donne un grand intérêt à la communication, c'est-à-dire au langage envisagé dans son utilisation; d'ailleurs son fondateur J. L. Austin qui était philosophe analytique «*n'avait pas le projet d'innover en créant une discipline (la pragmatique), mais bien celui de donner une impulsion nouvelle à la philosophie du langage*»⁸⁴ à travers la mise en valeur des aspects pragmatiques du langage.

¹⁰⁴ D.M. Riegel. Ibidem. P. 112.

⁸³ L'ouvrage rassemble douze conférences tenues par J. L. Austin à l'université de Harvard en 1955 dans le cadre de *Williams lectures*. Probablement, l'auteur a eu cette intention de structurer ses conférences en une théorie en vue de publication, mais il n'en a pas eu l'occasion comme c'était le cas avec F. De Saussure le fondateur du Structuralisme et de la linguistique moderne. J. L. Austin a dit dans une note brève que ses idées «*ont pris forme en 1939. [Il les a utilisées] dans un article sur "Other Minds", publiés dans les proceedings of Aristotelian Society, Supplementary Volume XX (1946), pages 173....*». J.L. Austin.: *Quand dire, c'est faire*, 1970. P. 33.

⁸⁴ M. Bracops: Introduction à la pragmatique. *Théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck et Larcier. S. A, 2006. P. 32.

1. Fondements de base de la théorie des actes de langage:

Pour élaborer sa théorie grammaticale pragmatique des actes de langage, J. L. Austin s'est fortement basé sur les points suivants:

1.1. La critique de la philosophie analytique ancienne:

Avant de dresser la critique de J. L. Austin, il se voit utile de préciser en quoi consiste la philosophie analytique ancienne. Celle-ci a accordé un intérêt singulier et indissociable au langage et à la logique, autrement dit: à la philosophie du langage⁸⁵ et à la logique mathématique* d'où la relation étroite entre la philosophie du langage et la philosophie de la logique jusqu'à la II^e guerre mondiale bien clairement manifesté par les membres du cercle de Vienne et de l'empirisme logique: C'étaient des philosophes, des mathématiciens et des logiciens qui avaient pour but de construire un langage commun à tous les domaines de la science (langage logique); une langue formelle à la description et à l'interprétation de la réalité (langage artificiel et formel décrivant le monde). Ces chercheurs s'attachent à la conception qui postule qu'un *"un système logique comme un langage"* en se basant sur la structure transparente explicite des langages artificiels à travers le système des *Principes mathématiques* de B. Russel et A. Whitehead pour l'étude des problèmes philosophiques de la structure des propositions langagières, c'est-à-dire: ils avaient adopté l'idée que tous les langages existants (langage ordinaire des langues naturelles ou langage

⁸⁵ M. D. Frege compare la relation entre la philosophie analytique et la philosophie du langage à celle entre la théorie de connaissance et la philosophie classique. Voir. M.D. Frege: Philosophy of language. Duch worth, 1971. P. 666 sq.

* Les fondateurs de la logique mathématique tels G. Frege et B. Russel ont aussi fondé la philosophie analytique ce qui a donné une place privilégiée à la logique dans les premières analyses de la philosophie analytique jusqu'à la II^e guerre mondiale.

artificiel fabriqué) manifestent, réalisent et même incarnent une seule chose et un seul langage dont les principes sont ceux tirés des études faites sur le langage artificiel de la logique; le langage ordinaire a été négativement conçu par ses défauts d'obscurité et de complication (lacunes, imprécisions, ambiguïtés,...).

De ce fait, les *propositions langagières* selon la philosophie analytique ancienne sur le modèle du langage artificiel ne sont que des affirmations (déclarations, assertions) qui se divisaient en *propositions synthétiques* à valeur de vérité ou de fausseté et en *propositions analytiques* à valeur toujours de vérité.

En fait, cette idée de représenter les phrases prononcées en deux états de choses vraie ou fausse n'est pas nouvelle; elle remonte au IV^e siècle avec Aristote qui a conçu le langage comme un moyen d'accomplissement d'une série d'acte de parole (utilisation réelle du langage) où le discours est celui dans lequel «...réside le vrai et le faux»⁸⁶. Ainsi, comme l'avaient signalé A. Reboul et J.M. Moeshler, «*toutes les phrases (mis à part les questions, les phrases impératives et les exclamations) peuvent alors être évaluées comme vraies ou fausses. Elles sont vraies si la situation qu'elles décrivent s'est effectivement produite dans le monde; elles sont fausses dans le cas contraire. Ainsi, la phrase "Anne et Jacques écrivent La pragmatique aujourd'hui" est vraie puisque, au moment où nous écrivons ce paragraphe nous sommes en train d'écrire le livre en question*»⁸⁷.

De même, dans les phrases assertives tel l'exemple de F. Récanati⁸⁸:

(1) Le chat est sur le paillason (vraie ou fausse)

⁸⁶ S. Bouquet. Le français dans le monde. Idem.

⁸⁷ A. Reboul et J. Moeshler. La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication. Seuil, septembre, 1998. P. 27.

⁸⁸ F. Récanati.: La Transparence et l'Enonciation. Seuil. Paris, 1979. P. 27.

(2) Aucun célibataire n'est marié (toujours vraie)

L'énoncé (1) est marqué soit vrai soit faux selon qu'il décrit la situation réelle ou le contraire; alors que l'énoncé (2) est marqué comme toujours vrai du moment qu'il décrit une situation absolument réelle.

Effectivement, cet exemple est une projection des principes mathématiques du langage artificiel sur le langage en général étant donné que le langage ordinaire est négativement conçu.

Néanmoins, cette conception "ancienne" du langage s'est peu à peu anéantie après la II^e guerre mondiale tout en récusant l'idée du langage unique et en donnant plus d'intérêt aux langues naturelles: La pluralité des systèmes logiques a imposé et même a positivisé (par les positivistes logiques) la pluralité des langages, ce qui a entraîné à la primauté des langues naturelles par rapport à la logique; vision avancée par les philosophes du langage ordinaire (héritiers des positivistes logiques) dont les deux illustres représentants sont J. L. Austin et L. Wittgenstein.

J. L. Austin, en tant que philosophe du langage ordinaire, remarquait *«que le langage "ordinaire" n'est pas aussi banal qu'on serait porté à le croire. Même les mots courants sont employés de façon plus subtile, et pour effectuer des distinctions beaucoup plus nombreuses, que les philosophes ne l'ont pensé. Et c'est précisément parce qu'elles sont ordinaires et courantes que les expressions du langage "ordinaire" sont précieuses»*⁸⁹. L'intérêt donné au langage ordinaire selon J. L. Austin n'est pas pour lui-même, dans son essence; d'après lui: *«Le langage nous sert de truchement pour observer les faits vivants qui constituent notre expérience et que nous aurions trop tendance, sans lui, à ne pas avoir»*⁹⁰; *c'est pourquoi «préférerait-il appeler cette façon de philosopher non pas une*

⁸⁹ J. L. Austin. Idem. P. 13.

⁹⁰ J. L. Austin. Idem.

analyse du langage, tout simplement, mais une "phénoménologie linguistique", c'est-à-dire philosophie qui traite du langage en vue d'étudier les phénomènes»⁹¹.

De cette manière, l'ancienne analyse a été mise en cause notamment quand « *Austin estimait la philosophie soumise à un nombre considérable d'illusions ou préjugés* »⁹² qui résident dans la présentation de la phrase comme un état de choses vraie ou fausse: « *Cette hypothèse quant au caractère descriptif des phrases, Austin la baptise de façon évocatrice, du nom d'illusion descriptive* »⁹³.

J. L. Austin a évoqué cette expression "**illusion descriptive**" en sa première conférence⁹⁴ pour cesser croire à la conception que toute phrase est affirmation (elle n'est ni interrogative ni impérative ni exclamative), doit nécessairement décrire le monde et peut être évaluée comme vraie ou fausse, aussi pour contredire l'idée que toute phrase qui n'est ni vraie ni fausse ou elle est l'expression du non-sens est une phrase qui représente un des défauts" du langage ordinaire à ne pas tolérer.

Dès le début, J. L. Austin s'est montré irrité envers ces confusions qu'a faites l'ancienne analyse entre phrase ou proposition et énoncé (sentence/utterance)* et entre affirmation ou énoncé et énonciation

⁹¹ J. L. Austin. Ibidem. P. 15.

⁹² J. L. Austin. Ibidem. P. 10.

⁹³ A. Reboul et J. Moeshler. Idem. P. 27.

⁹⁴ J. L. Austin. Ibidem. P. 39.

* Les phrases sont des unités de la langue alors que les énoncés sont des exemples de la parole.

(statement/utterance)*; il a distingué l'énoncé de l'énonciation dont il n'est qu'une instance et il s'est appuyé sur la constatation de nombreuses phrases, qui ne décrivent pas le monde et ne peuvent pas être évaluées en terme de vérité ou de fausseté sans qu'elles soient des phrases interrogative ou impérative ou exclamative, pour donner de véritable légitimation aux phrases de la langue naturelle appelées de non-sens.

Dans ce qui suit, sera présenté un échantillon de ces phrases qui ne sont pas utilisées pour décrire la réalité, mais pour la modifier; ces phrases ne disent rien de l'état présent ou de l'état passé du monde, elles le modifient ou elles cherchent à le modifier⁹⁵.

Exemples:

Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit.

Je te promets d'arrêter de fumer.

Je t'ordonne de te taire.

L'énoncé de la première phrase fait passer la personne à laquelle on s'adresse de l'état de non chrétien à l'état de chrétien; donc il s'agit d'un changement du monde sans le décrire et sans l'évaluer comme vrai ou faux. De même, l'énoncé de la deuxième phrase sert à créer un engagement moral qui n'existait pas auparavant en changeant du monde sans le décrire ni l'évaluer comme vrai ou faux. Egalement, l'énoncé de la dernière phrase cherche à imposer le silence en passant d'un état bruyant à un état silencieux du monde sans le décrire ni l'évaluer comme vrai ou faux. Ainsi, il s'agit toujours dans ces

* L'énoncé désigne toute séquence linguistique produite dans une langue donnée alors que l'énonciation est l'acte par lequel un énoncé est réalisé effectivement à un moment donné, dans un lieu donné et par un locuteur donné.

⁹⁵M. Bracops. Idem. P. 33.

exemples de modifier ou chercher à modifier le monde sans le décrire et sans l'évaluer comme vrai ou faux.

J. L. Austin est venu à penser que des phrases telles celles présentées ci-dessus ressemblent à des affirmations mais elles sont partiellement affirmatives: «*On est venu à voir que bon nombre de mots fort embarrassants, insérés dans des affirmations apparemment descriptives, ne servent pas à indiquer un caractère supplémentaire et particulièrement étrange de la réalité qui est rapportée, mais à indiquer (je ne dis pas à rapporter) les circonstances dans lesquelles l'affirmation est faite, ou les réserves auxquelles elle est sujette, ou la façon dont il faut la prendre, et autre chose de ce genre.*»⁹⁶.

Cela justifie l'évocation de l'expression "*illusion descriptive*" ainsi que le fait de préférer l'emploi de *constatif** souligné par J. L. Austin au lieu de *descriptif*.

1.2. La conception de L. Wittgenstein au langage:

On a tant considéré L. Wittgenstein qui était élève de Russel comme un partisan de la philosophie logique du moment que son ouvrage *Tractatus logico-philosophicus* (1921) le témoigne: Effectivement, les débuts de L. Wittgenstein étaient connues par une conception logique et arithmétique du langage où il l'a considéré comme un modèle formel et idéal «*comparable à un système axiomatique ou aux règles de calcul* »⁹⁷. Mais, cette attitude s'est radicalement modifiée: «*Dans les investigations philosophiques, Wittgenstein*

⁹⁶ J. L. Austin. Ibidem.

* Le terme *constatif* par opposition à celui de *performatif* sera expliqué en détail tout en avançant ce chapitre et en discutant la distinction faite par Austin entre *constatif*/*performatif*.

⁹⁷ P. Swiggers: "Approches du langage: Wittgenstein". In, B.A. Benveniste, A. Chevrel et M. Grosse: Hommage à la mémoire de Jean Stefanini. Grammaire et histoire de la grammaire. Publication de l'université de Provence, 1988. P. 406.

*réagit vigoureusement contre l'assimilation des règles du langage à une espèce de calcul: si cette équation peut s'appliquer aux langages construits, elle ne vaut pas pour le langage ordinaire»*⁹⁸. Par ce fait, L. Wittgenstein a abordé le langage ordinaire en mettant l'accent sur les formes multiples et indéfinies de la langue naturelle. Dès lors, il s'est inscrit parmi les deux illustres fondateurs de la philosophie du langage ordinaire et constituait un facteur motivant J. L. Austin pour donner l'essor d'une nouvelle philosophie présentée dans sa théorie des actes de langage.

L. Wittgenstein concevait le langage comme un ensemble de *règles* à valeurs variables qui permettent de prendre part aux *jeux du langage*: En interprétant négativement l'intériorisation des règles selon N. A. Chomsky⁹⁹, il s'est abouti à dire qu'*«il n'y a aucun sens à envisager la langue comme une propriété interne. La langue est une manifestation. (...). En tant que manifestation, le langage est une pratique sociale, à laquelle on participe en obéissant à des règles»*¹⁰⁰; ce qui a donné une dimension humaine au langage équivalent à une *forme de vie "ein lebensform"*. Dans ce qui suit, seront présentés les concepts fondamentaux esquissant la pensée de L. Wittgenstein:

1.2.1. La signification:

L. Wittgenstein tentait distinguer entre sens et signification (en parallèle, J. L. Austin faisait distinction entre phrase et énoncé); pour lui: *«le sens ne doit*

⁹⁸ P. Swiggers. Idem.

⁹⁹ Pour plus de précision sur la théorie de gouvernement et de liage. A consulter N.A. Chomsky: Knowledge of language. Its nature, Origin and Use, New york, Praeger, 1986.

¹⁰⁰ P. Swiggers. Idem. P.P. 408- 409.

pas être confondu avec la signification, car ce serait confondre la phrase et l'énoncé: la phrase a un sens, la parole (mot) une signification »¹⁰¹.

Donc, la signification est un sens actualisé dans la parole, c'est pourquoi elle ne peut être fournie que par le biais de cette dernière comme l'avait souligné L. Wittgenstein: *«un signe n'a de signification que dans une phrase, qui elle-même le reçoit d'un complexe de phrases, qui à leur tour la détiennent du système dans lequel elles se trouvent incorporées. Et c'est, en fin de compte, l'emploi des paroles qui détermine leur véritable signification»¹⁰².*

L. Wittgenstein parlait également du sens de la règle qui réside essentiellement dans sa pratique conventionnelle d'où le deuxième concept; la règle.

1.2.2. La règle:

Selon L. Wittgenstein, la règle est une nécessité sociale: *«le locuteur s'inscrit d'emblé dans une société, dont il a appris les règles (de communication): il s'agit là d'une nécessité sociale (on ne choisit pas en obéissant à une règle, Wittgenstein 1953, § 219), et la notion de règle n'a de sens que dans le cas d'une pratique conventionnelle: un usage idiosyncrasique ne permet pas à l'observateur de faire la différence entre la présence d'une règle et son absence et ne lui permet pas d'apprendre une règle»¹⁰³*; c'est cette pratique conventionnelle donc qui présente l'aspect grammatical de la règle:

Imaginons quelqu'un utilise une ligne comme une règle pour suivre un chemin: il prend un compas et transporte un de ses points le long de la ligne qui

¹⁰¹ D. Dalache: Introduction à la pragmatique linguistique. Office des publications universitaires. Alger, 1986. P. 18.

¹⁰² D. Dalache. Idem. PP. 18-19.

¹⁰³ P. Swiggers. Ibidem. P. 410.

constitue la "règle" le moment où un autre dessine la ligne qui suit la règle. Et quand il se déplace le long de la ligne conventionnelle il modifie l'ouverture du compas, apparemment avec une grande précision, voyant la règle tout le temps comme si elle détermine ce qu'il a fait. Et en le regardant nous ne voyons aucun type de régularité en cette ouverture ou fermeture du compas. Nous ne pouvons pas apprendre son chemin qui suit la ligne. Là peut être quelqu'un va vraiment dire: "l'original paraît-il de lui solliciter quel chemin il a suivi. Mais ce n'est pas une règle". L. Wittgenstein a identifié deux types de règles: règles essentielles à aspect social et règles non essentielles à aspect individuel.*

En fait, pour lui, ces règles sont des paradigmes à valeur variable à l'infini dont l'utilisation pratique n'est autre chose que le jeu du langage.

1.2.3. Le jeu du langage:

Le jeu du langage constitue le concept central de la pensée de J. Wittgenstein étroitement lié aux concepts précédents (signification et règle) dans le but de montrer la diversité de manières d'application des phrases comme la diversité des formes de vie. Il a considéré la pratique de la règle dans une communication et même la compréhension du sens d'une phrase comme un processus infini car, en effet; *il n'est pas possible qu'il y aurait une seule occasion dans laquelle un rapport est fait, un ordre donné ou compris; etc. – Pour obéir à une règle, pour rapporter, pour ordonner, pour jouer aux échecs, ce sont des usages (utilisations, institutions) ***. Et de ce, il a énuméré toute

* Cet exemple est extrait de: L. Wittgenstein. Investigations philosophiques, Oxford, Blackwell, 1953. §237. La traduction a été faite par mes soins de l'anglais.

** Cet exemple est extrait de: L. Wittgenstein. Idem. §199. La traduction a été faite par mes soins de l'anglais.

manière de jeu de langage dont la pratique constitue une diversité pareille à celle d'une forme de vie:

«Ordonner, et agir d'après des ordres- Décrire un objet d'après l'aspect ,ou d'après des mesures- Produire (fabriquer) un objet d'après une description (dessin)- Rendre compte d'un évènement- Faire à son propos des suppositions- poser une hypothèse et la vérifier- représenter les résultats d'une expérience par des tableaux et des diagrammes- Inventer une histoire; et lire- Faire du théâtre- Chanter une ronde- Chercher une devinette- Faire une plaisanterie; raconter- ... Traduire d'une langue dans une autre- Prier, remercier, pester, saluer, prier»¹⁰⁴.

Il est clair, après avoir présenté en quoi consiste la pensée de L. Wittgenstein, que *le jeu de langage* entrevoyait une voie prometteuse à J. L. Austin pour entretenir sa thèse sur la diversité des formes d'énonciation des phrases dans des circonstances variées en respectant une procédure conventionnelle de ces jeux de langage: Par exemple il n'y a pas une seule manière d'affirmation, d'où les termes *constatif/performatif*.

1.3. Conception de Ch. W. Morris au système de signes:

Grâce à son ouvrage *Theory of signs* (1938) où il a repris à nouveau, mais d'une manière plus systématique, la conception triadique du signe déjà présenté par le sémioticien C. S Peirce; Ch.W. Morris a ouvert la piste à J. L. Austin pour avancer son idée d'attribuer à l'activité langagière une dimension pragmatique et d'aborder le langage comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social: Après une année de la publication de son "*Theory of signs*" et de son

¹⁰⁴ D. Dalache. Idem. P. 20.

article écrit pour une encyclopédie scientifique, la notion d'*acte* ainsi que la composante *pragmatique* ont été mises en valeur ce qui a facilité la tâche de J. L. Austin pour prononcer sa théorie des actes de langage.

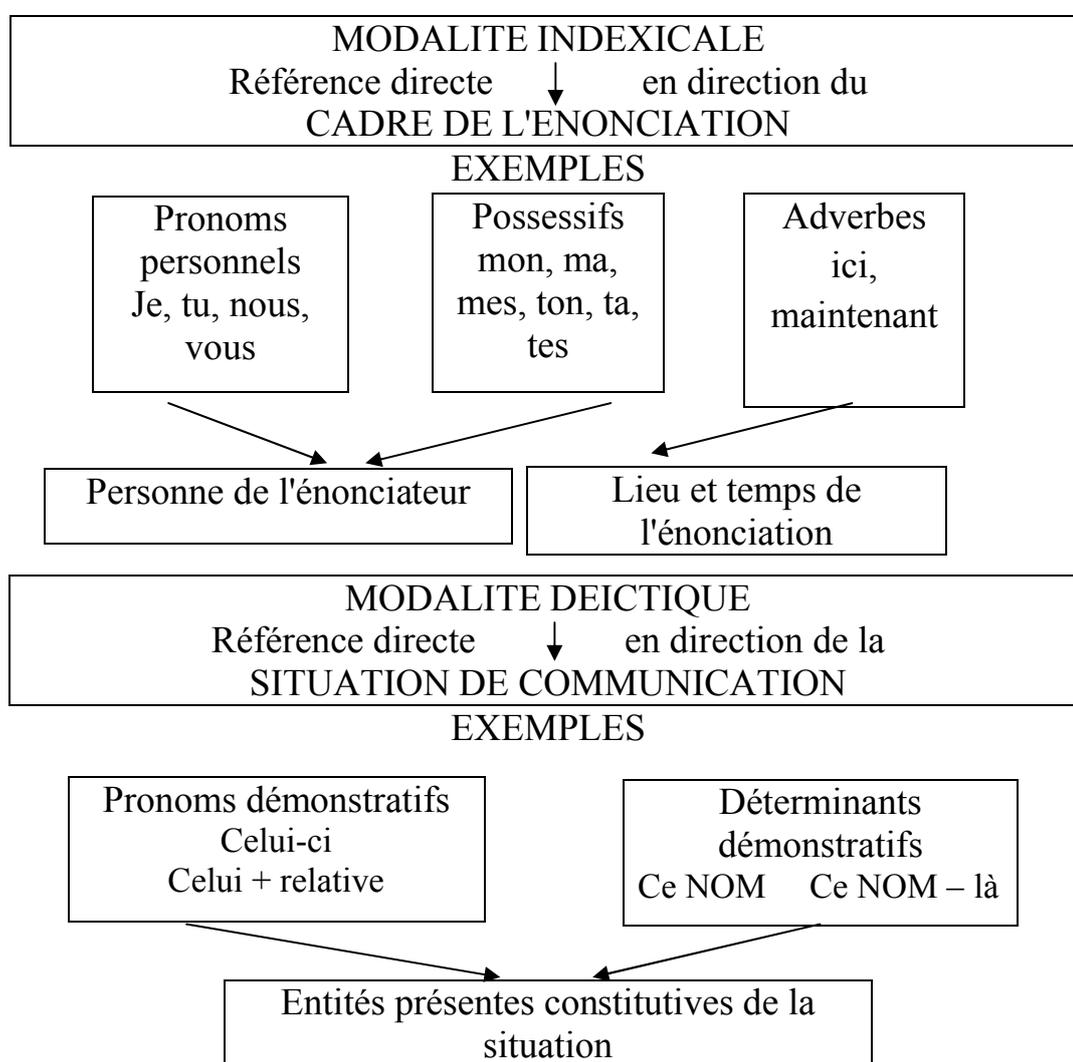
Le philosophe Ch. W. Morris dans le cadre de *«la tradition sémioticienne et logiste anglo-saxonne (Peirce, Morrice) considère que tout système de signe (langage naturel ou artificiel) se compose d'une syntaxe qui étudie la concaténation des signes entre eux; d'une sémantique qui étudie la signification conventionnelle des signes (i.e. la relation entre les signes et leurs référents dans le monde, lesquels peuvent être de trois ordres: 1) les objets du monde; 2) les états, évènements, actions vérifiés au travers des objets du monde; 3) l'ensemble des valeurs de vérité vrai/faux), et d'une pragmatique qui étudie la relation entre les signes et les utilisateurs, mais ne s'occupe pas des valeurs de vérité (celles-ci étant prises en charge par la sémantique) et est donc non vériconditionnelle.»*¹⁰⁵.

Par ce fait, Ch. W. Morris est le premier qui a utilisé le terme *pragmatique* comme une partie de la sémiotique qui traite de la relation entre les signes et leurs utilisateurs, mais ce terme n'a désigné toute une discipline à part entière qu'après l'évolution de la théorie austinienne, autrement dit: le terme a été utilisé par Ch. W. Morris dans le cadre de discours *«lorsque [les signes] sont employés concrètement dans telle ou telle situation, par telle ou telle personne. Par exemple, le pronom personnel "je" peut recevoir diverses caractérisationss linguistiques: on peut dire qu'il est monosyllabique, composé d'une consonne et d'une voyelle (caractérisation phonologique); qu'il est toujours sujet du verbe auquel il se rapporte (caractérisation syntaxique); qu'il est une des formes du*

¹⁰⁵ M. Bracops. Idem. P. 25.

pronom personnel de première personne avec me et moi (caractérisation morphosyntaxique), mais on peut aussi dire qu'il renvoie directement à celui ou à celle qui parle. Ainsi, "je" se définit en partie comme " la manifestation linguistique de la conscience qu'a d'elle-même la personne qui dit "je"»¹⁰⁶.

Bref, Ch. W. Morris a utilisé le terme *pragmatique* pour distinguer ce qu'on appelle *l'ensemble des catégories de la grammaire indexicale* récapitulées dans les schémas suivants¹⁰⁷:



¹⁰⁶ J. M. Gouvard: La pragmatique. *Outils pour l'analyse littéraire*. Armand Colin, Paris, 1998. P. 04.

¹⁰⁷ J. M. Gouvard. Idem. P. 20.

2. Concepts de base de la théorie des actes de langage:

La première formulation de la théorie des actes de langage, bien effectivement élaborée par J. L. Austin, s'est basée sur le concept de performatif par opposition au constatif.

2.1. Constatif vs performatif:

J. L. Austin est arrivée à distinguer des phrases affirmatives qui décrivent le monde et qui peuvent être évaluées comme vraies ou fausses et d'autres qui ne le sont pas. Il appelle *les performatifs*, les énoncés qui ne peuvent être ni vrais ni faux et qui «*servent à accomplir des actes, des actes "institutionnels", c'est-à-dire qui n'existent que relativement à une institution humaine et qui font référence à une convention humaine: si l'on peut accomplir un acte en disant qu'on l'accomplit, p.ex. je promets, c'est parce qu'il existe une convention telle que "dire je promets, c'est une promesse". Bien souvent prononcer la formule conventionnelle signifie donc accomplir l'acte. Par opposition au performatifs, Austin appelle les phrases du premier type, celles qui décrivent le réel en terme de vérité ou de fausseté, des constatifs*»¹⁰⁸.

A savoir que le terme *performatif* de l'anglais "perform" qui signifie "action": «*les verbes performatif: verbes dont l'énonciation réalise l'action qu'ils définissent, par exemple: "Je te baptise", "Je vous déclare unis par le mariage". A partir de cette étude, Austin applique à d'autres catégories d'énoncés le fait que le dire et le faire soient intimement liées dans un énoncé*»¹⁰⁹, autrement dit: le fait de dire (by saying) ou en disant (in saying) quelque chose, c'est la faire; le terme *constatif* du "constat": un constatif est un énoncé de constat qui implique

¹⁰⁸M. Bracops. Ibidem. P. 33.

¹⁰⁹E. Berard. Ibidem. P. 23.

intervention ou prise de position de la part de celui qui constate ce qui signifie qu'on reconnaît qu'il y a un certain "faire", un certain "agir" dans les énoncés constatifs, ce qui a amené J. L. Austin à mettre en question cette opposition* et à dire que «*le performatif ne se distingue pas en toute clarté du constatif*»¹¹⁰.

En ses débuts, J. L. Austin affirme que les constatifs sont évaluables en termes de vérité ou de fausseté, alors que les performatifs ne peuvent être évalués qu'en termes de réussite, de succès (bonheur, félicité) ou d'échec (malheur, infélicité)¹¹¹. Il a dégagé six (06) critères auxquels doivent répondre les performatifs qui aboutissent au succès¹¹²:

- L'existence d'une procédure conventionnelle;
- La convenance des personnes et des circonstances particulières;
- L'exécution correcte;
- L'exécution intégrale;
- L'intention d'adopter le comportement attendu;
- L'adoption réelle par la suite du comportement attendu.

Egalement, il a proposé six (06) typologies des échecs¹¹³:

* Austin en faisant opposition entre constatif/performatif rencontre quatre types de difficultés:

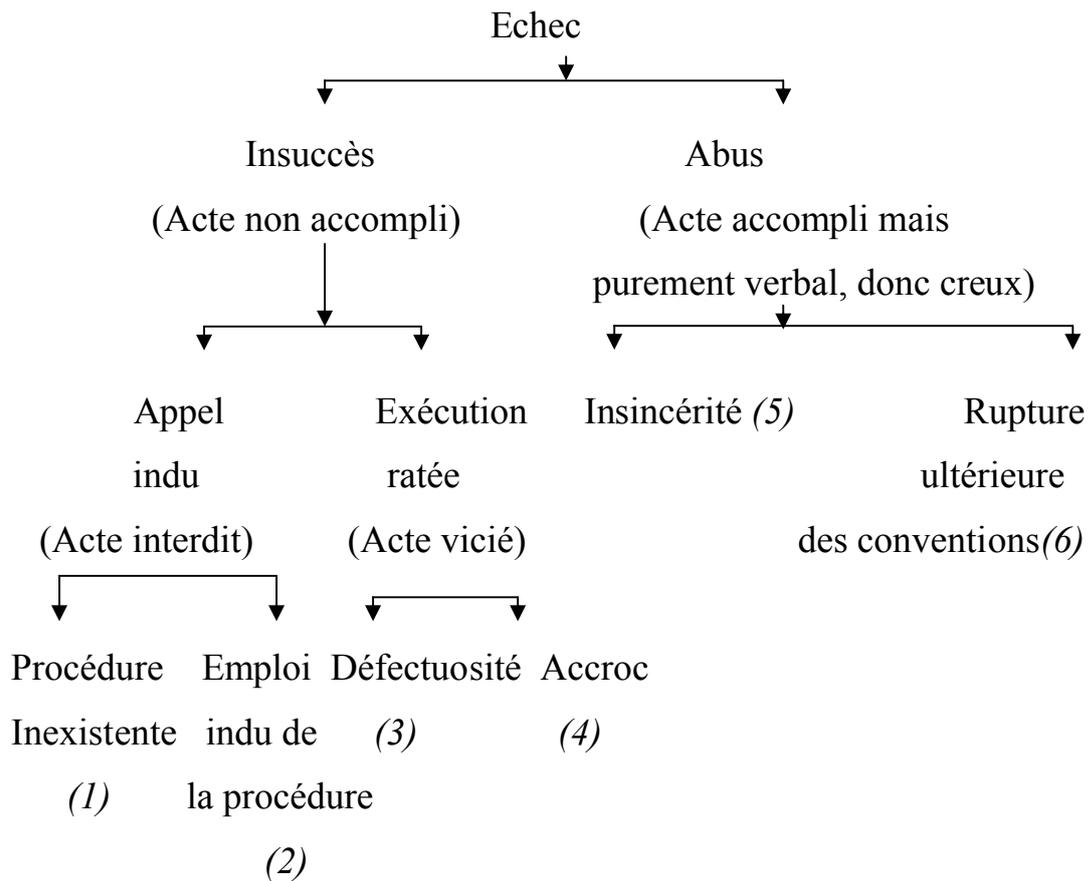
- Les verbes performatifs peuvent s'employer dans des phrases qui ne sont pas des performatifs;
- Certaines phrases connaissent deux lectures, l'une performative, l'autre constatative;
- Les performatifs sont évaluables en terme de succès ou d'échec, mais certains constatifs également;
- Certains performatifs sont impurs (performatif implicite) sont donc mi-constatifs et mi-performatifs peuvent être évalués en terme de vérité ou de fausseté.

¹¹⁰ J. L. Austin. Ibidem. P. 89.

¹¹¹ Les termes "succès" et "échec" ne désignent plus leur signification habituelle; d'ailleurs, Austin dans le terme d' "échec" «*évoque l'opposé d'un succès, ce qui n'est qu'une espèce de ce que Austin appelle les infélicités. Il faudra donc voir dans l' "échec" seulement ce que le chercheur anglais a voulu y mettre: tout ce qui, en général, peut faire qu'une énonciation performative ne se produise pas "comme il faut", ...*». J.L. Austin. Ibidem. P: 170 (sous forme de note de bas de page).

¹¹² Voir: M. Bracops. Ibidem. PP. 34- 35.

¹¹³ Voir: J. L. Austin. Ibidem. P .52 / M.Bracops. Ibidem. P. 37.



Or, après avoir mis en question l'opposition constatif/performatif, J. L. Austin est amené à dire que même les constatifs peuvent être évalués en termes de succès et d'échec. Pour résoudre ce problème délicat (de confusion des critères généraux qui permettent la distinction entre constatif/performatif), Austin va proposer une autre description des performatifs qu'ils soient implicites ou explicites.

2.2. Performatif implicite vs performatif explicite:

J. L. Austin a constaté que certains performatifs, de même que certains constatifs, sont *mi-performatifs*, *mi-constatifs*, c'est-à-dire: qu'ils ne sont pas d'une part proprement dit performatifs du moment que leur formule ne sert pas à

désigner explicitement l'acte à accomplir, d'autre part, ils ne sont pas proprement dit constatifs du moment qu'ils possèdent une certaine dimension pragmatique. Il est amené à dire que les deux types d'énoncés (constatif / performatif) représentent une action par le langage: *«affirmer, c'est exécuter [perform] un acte»*¹¹⁴.

Ainsi, le critère d' "action" qui distingue les deux types d'énoncé apparaît défaillant, ce qui a conduit Austin à proposer une autre opposition; celle d'énoncé performatif explicite vs d'énoncé performatif implicite. Cette dernière opposition va permettre d'identifier les traits distinctifs des énoncés performatifs tout en gardant l'opposition constatif vs performatif; au fur et à mesure, la théorie des actes de langage ou de parole va connaître son essor.

J. L. Austin pose comme critère de définition d'un **énoncé performatif explicite** le fait que ce dernier commence ou contient *«une expression très significative et très claire, telle que "Je parie", "Je promets", "Je lègue"-expression employée aussi très communément pour nommer l'acte même que j'accomplis en formulant l'énonciation (par exemple, parier, promettre, léguer, etc.) ... »*¹¹⁵. Comme le mot "explicite" l'indique donc, un énoncé performatif explicite désigne explicitement l'acte à accomplir ce qui implique un sens clair et fixe de l'énoncé (performatif explicite) et empêche toute possibilité d'ambiguïté tels les exemples suivants¹¹⁶:

Je te baptise au nom du Père, du Fils et du Saint-Esprit.

Je vous déclare unis par les liens de mariage.

Au nom de la loi, je vous arrête.

Je jure de dire la vérité, rien que la vérité, toute la vérité.

¹¹⁴ J.L. Austin. Idem. P. 143.

¹¹⁵ J.L.Austin. Idem. P. 62.

¹¹⁶ M.Bracops. Idem. P. 38.

Je vous présente mes condoléances.

Je te promets d'arrêter de fumer.

Je te conseille de venir ce soir.

Je m'excuse.

Bien que les **performatifs implicites** accomplissent les mêmes actes que ceux des performatifs explicites, ils ne les désignent pas explicitement. Pour accomplir, par exemple¹¹⁷, l'acte d'ordonner quelqu'un de partir, on peut utiliser l'énonciation "*Partez*" ou "*Je vous ordonne de partir*" [*énoncés performatifs explicites*], mais on peut aussi accomplir le même acte en usant une formule peu explicite que *le simple impératif* ou *la formole conventionnelle significative*; c'est-à-dire en disant par exemple: "*Vas-y*" ou "*La porte est ouverte*" [*énoncés performatifs implicites*]. En ce cas, le sens n'est pas fixe et l'interprétation de l'énoncé varie selon le contexte ce qui ouvre les portes à toute possibilité d'ambiguïté ou de malentendu:

Ces derniers énoncés peuvent être interprétés selon le contexte comme "*ordre*", "*permission*", "*encouragement*" ou encore (pour l'énoncé: la porte est ouverte) comme une description ou un constat de la réalité. Ce sont donc, par ce fait, les performatifs implicites qui se confondent aux constatifs. les exemples¹¹⁸ suivants démontrent la difficulté de distinguer les uns des autres:

Je te promets d'arrêter de fumer / Je vais arrêter de fumer.

Je m'excuse / Je suis désolé.

Le premier énoncé de la première opposition exprime explicitement à l'aide d'une formule significative "une promesse"; c'est un énoncé performatif

¹¹⁷ J.L. Austin. Ibidem.

¹¹⁸ La première opposition des exemples a été citée par M. Bracops. Ibidem. P. 39. La seconde opposition a été citée par J.L. Austin en sa cinquième et sa septième conférence. Ibidem.

explicite. Quant au second énoncé de la même opposition pourrait être tenu a priori comme constatif servant à décrire la réalité alors qu'il est un énoncé performatif implicite qui sert à accomplir un acte n'est pas désignée explicitement.

De même que pour la seconde opposition où le premier énoncé est *proprement dit performatif* du moment qu'il s'agit d'un *performatif explicite* (l'acte de s'excuser est accompli explicitement), alors que le second est *mi-constatif, mi-performatif* du moment qu'il s'agit d'un *performatif implicite*: il pourrait être considéré comme constatif dans la mesure où il sert à décrire une réalité ou plus précisément un acte social qui peut être vrai ou faux.

Bref, dans ce qui suit seront énumérés les traits qui visent à enlever la confusion entre un énoncé constatif et un énoncé performatif, ce sont des traits distinctifs grammaticaux ou lexicologiques des performatifs:

Selon J. L. Austin, seuls *les performatifs explicites* qui sont des *performatifs proprement dit*, l'autre type dit *performatif implicite* constitue des *mi-performatifs (mi-constatifs)*. Selon lui, les performatifs explicites sont introduits soit «*grâce à un préfixe (je promets, je préviens, j'ordonne, je conseille...)* signalant sans ambiguïté ce sens; soit grâce aux *éléments modaux (choix des mots (je, certes, même...), ordre des mots, mode verbal (p.ex. formes à valeur impérative), intonation, etc.) qui lui sont fournis.* »¹¹⁹.

Au vrai, l'ensemble de ces traits distinctifs ne constitue pas une liste exhaustive ce qui rend le contexte comme le critère le plus déterminant: En effet, en sa sixième et sa septième conférences¹²⁰, J. L. Austin à chaque fois dégage un critère de la performativité, il l'ensuit d'un exemple contradictoire; par exemple le

¹¹⁹ M.Bracops. Ibidem.

¹²⁰ J.L. Austin. Ibidem. Pp. 89 à 108.

fait de dire que le mode impératif sert à accomplir l'acte d'un énoncé performatif explicite tel "sortez" puis dire que "sortez" à l'impératif peut désigner implicitement selon le contexte ou les circonstances un ordre (j'insiste), un conseil (c'est ce que je ferais), une permission (si vous le voulez); c'est-à-dire il peut représenter un performatif implicite (mi-constatif, mi-performatif). Ce fait a amené J. L. Austin, à partir de sa huitième conférence, à développer sa théorie des actes de langage en identifiant les aspects et les classes de l'acte du langage à travers son analyse des actes de langage.

2.3. Acte de langage:

Le concept d'acte de langage a été avancé par J. L. Austin pour développer sa théorie des actes de langage après avoir révélé la contradiction des critères de "performatif". En fait, c'est grâce à son analyse à ce concept que le logicien américain J.R. Searle *«poussera plus loin et plus finement la description des actes de parole.»*¹²¹, et que le philosophe britannique H. P. Grice va tenir compte des maximes conversationnelles ce qui va orienter *«...l'étude du langage vers les sciences cognitives.»*¹²². C'est pourquoi toute discussion qui a été faite ou qui sera faite de ce concept se base essentiellement sur les travaux de J. L. Austin pour qui *«... dire quelque chose c'est faire quelque chose. Ce faire est un acte langagier ou acte de parole»*¹²³.

¹²¹ J. Cortès, L. Porcher, A. Abbou et V. Ferenczi: Relectures. Credif et Didier. Paris, 1983. P. 16.

¹²² M. Bracops. Ibidem. P. 67.

¹²³ J. Cortès, L. Porcher, A. Abbou et V. Ferenczi. Idem. P. 13.

2.3.1. Analyse de l'acte de langage selon J. L. Austin:

J. L. Austin rend nécessaire qu'un acte de parole comprend trois aspects (niveaux) constituant un tout et réalisés simultanément: *«il admet que toute phrase, dès lors qu'elle est énoncée sérieusement, correspond au moins à l'exécution d'un acte locutionnaire et à celle d'un acte illocutionnaire, et parfois aussi à celle d'un acte perlocutionnaire.»*¹²⁴. Donc, selon J. L. Austin, tout acte de parole est caractérisé par:

- **La locution** ou acte locutoire ou locutionnaire : *«J'appelle (je baptise) l'acte de "dire quelque chose dans son plein sens du terme: exécution d'un acte locutoire; et dans ce contexte, j'appelle l'étude des énonciations: étude des locutions ou des éléments complets du discours.»*¹²⁵. Austin décompose l'acte locutoire en trois sous actes: *«L'acte phonétique, c'est la simple production des sons. L'acte phatique, c'est la production de vocables ou mots, c'est-à-dire de sons d'un certain type appartenant à un vocabulaire (et en tant précisément qu'ils lui appartiennent), et se conformant à une grammaire (et en tant précisément qu'on s'y conforme). La rhétorique, enfin consiste à employer ces vocables dans un sens et avec une référence plus ou moins déterminés.»*¹²⁶.
- **L'illocution** ou acte illocutoire ou illocutionnaire : Par opposition à l'acte locutoire par lequel le sujet parlant dit quelque chose, l'acte illocutoire consiste dans la réalisation de l'intention du sujet: *«... il s'agit d'un acte*

¹²⁴ A. Reboul et J. Moeschler. Idem. P. 29.

¹²⁵ J.L. Austin. Ibidem. P. 109.

¹²⁶ J.L. Austin. Ibidem. P.P. 109- 110.

effectué en disant quelque chose, par opposition à l'acte de dire quelque chose.»¹²⁷.

- **La perlocution** ou acte perlocutoire ou perlocutionnaire : *«Dire quelque chose provoquera souvent de plus souvent –certains effets sur les sentiments, les pensées, les actes de l'auditoire, ou celui qui parle, ou d'autres personnes encore (...). Nous appellerons un tel acte un acte perlocutoire ou une perlocution.»¹²⁸.*

Dans l'exemple¹²⁹ suivant, J. L. Austin par analogie admet que *l'acte locutoire* est l'équivalent de "*il m'a dit que...*", *l'acte illocutoire* est l'équivalent de "*Il a soutenu que...*", et *l'acte perlocutoire* est l'équivalent de "*Il m'a convaincu que ...*":

-Acte locutoire: *Il m'a dit «Tire sur elle!»; voulant dire par "tire" tire et se référant par "elle à elle [sens + référence].*

-Acte illocutoire: *Il me pressa (ou me conseilla ou m'ordonna. etc.) de tirer sur elle [valeur conventionnelle].*

-Acte perlocutoire: *Il me persuada de tirer sur elle [conséquence provoquée ou accomplie].*

Parmi ces trois niveaux d'acte de parole, J. L. Austin accorde à *l'acte illocutoire* un rôle primordial dans l'acte de langage: En tentant d'énumérer la liste des performatifs, il est arrivé à dire que *«la signification qu'il admettait derrière performatif se trouve largement dans la notion d'acte illocutionnaire.»¹³⁰*. Ainsi, il a vu indispensable de classer les verbes

¹²⁷ J.L. Austin. Ibidem. P. 113.

¹²⁸ J.L.Austin. Ibidem. P. 114.

¹²⁹ J.L. Austin. Ibidem.

¹³⁰ A. Reboul et J. Moeschler. Idem.

illocutoires: «..., nous voyons maintenant que ce qu'il nous faut, c'est une liste des valeurs illocutoires de l'énonciation.»¹³¹ ; le tableau suivant récapitule les **classes des verbes illocutifs** établies par J. L. Austin. En fait, grâce à ces verbes que les actes illocutoires sont accomplis¹³².

Classes de verbes illocutifs	Exemples
<p>-Les verdictifs:</p> <p>Correspondent à l'émission d':</p> <p>Un jugement (verdict), une estimation, une évaluation ou une appréciation.</p> <p>*Les verdictifs sont à valeur judiciaire.</p>	<p>Acquitter, supputer, évaluer, classer, caractériser, condamner, estimer, apprécier, calculer, diagnostiquer, prononcer (comme un fait), juger, taxer, décrire, analyser, ...</p>
<p>-Les exercitifs:</p> <p>Consistent dans l'émission d'une décision favorable ou défavorable sur une conduite ou sur sa justification accompagnée de certains exercices de droits, de pouvoir ou d'influence.</p> <p>*les exercitifs sont des actes législatifs ou exécutifs.</p>	<p>Ordonner, annuler, prier, supplier, recommander, révoquer, surseoir, nommer, conseiller, mandater, démissionner, plaider, déclarer ouvert - clos, avertir, approuver, blâmer, exhorter, marier, voter, ...</p>
<p>-Les promissifs:</p> <p>Visent à obliger celui qui parle à adopter une certaine conduite, une</p>	<p>Promettre, garantir, s'engager à, entreprendre, être décidé à, se proposer de, envisager de, jurer de,</p>

¹³¹ J.L. Austin. Ibidem. P. 152.

¹³² Cette classification est représentée en détail en sa douzième conférence. J.L. Austin. Ibidem. Pp. 153 à 164.

certaine attitude.	donner sa parole, avoir l'intention de, faire vœu de, adopter, épouser/embarrasser la cause, convenir, prier, ...
-Les comportatifs: Comportent des réactions au comportement (conduite) et au sort d'autrui. *Ils représentent des attitudes conductrices du comportement social.	S'excuser, remercier, féliciter, maudire, déplorer, complémenter, sympathiser, présenter ses condoléances, critiquer, mettre un défi, fermer les yeux sur, protester, souhaiter sa bienvenue, rendre hommage,
-Les expositifs: Servent à exposer des conceptions, à conduire des argumentations ou à préciser l'emploi de certains mots.	S'opposer à, réviser, donner son accord, citer, formuler, affirmer, illustrer, mentionner, postuler, rejeter, répondre, témoigner, nier, se référer à, ...

2.3.2. Analyse de l'acte de langage selon J. R. Searle:

En se profitant des leçons de son maître J.L. Austin, J. R. Searle va développer la théorie des actes de langages: Tout en tenant son principe "*Quand dire, c'est faire*", il critique sa conception aux différents niveaux d'acte de langage et «*s'attache essentiellement aux actes illocutionnaires: les actes locutionnaires ne présentent à son avis pas grand intérêt, et il doute de l'existence des actes perlocutionnaires.*»¹³³; ce qui va lui amener à proposer le principe d'expressibilité qui est le pivot de sa vision. Après, dans le but d'être

¹³³ M. Bracops. Idem. P. 48.

plus systématique que son maître¹³⁴, il va proposer des *règles* qui servent à éclairer la nature des actes illocutoires avant de *les reclasser*.

Alors, **le principe d'exprimabilité** représente la contribution principale de J. R. Searle qui «*consiste à distinguer, dans une phrase, ce qui relève de l'acte illocutionnaire lui-même et qu'il appellera le marqueur de force illocutionnaire et ce qui relève du contenu de l'acte et qu'il appelle le marqueur de contenu propositionnel.*»¹³⁵. Selon lui, «*toute intention (i.e. état mental: pensée, croyance, désir, etc.) du locuteur peut être exprimée explicitement et littéralement par un moyen conventionnel (i.e. par une phrase).*»¹³⁶, c'est-à-dire: en reprenant les deux concepts déjà traités par J. L. Austin (intention et convention), il admet que même les performatifs implicites peuvent être explicités, autrement dit que toute phrase se réduit à un performatif explicite. Ainsi, il décrit l'acte de parole de la sorte:

- **Acte propositionnel**: à ce niveau, l'intention de poser un acte illocutionnaire est révélée grâce au *marqueur de contenu*;
- **Acte illocutionnaire**: à ce niveau, l'intention de faire reconnaître cette intention est révélée grâce au *marqueur de force illocutionnaire*.

Exemple:

Sortez	→	
		Je t'ordonne de sortir → (ordre)
		Je te demande de sortir → (requête)
		Je te conseille de sortir → (conseil)

¹³⁴ D'ailleurs même Austin a avoué qu'il est loin d'être content de sa classification générale aux illocutifs. J.L. Austin. Ibidem. P. 153.

¹³⁵ A. Reboul et J. Moeschler. Ibidem. P. 30.

¹³⁶ M. Bracops. Ibidem. P. 47.

-*Acte propositionnel*: l'expression du contenu propositionnel "sortir"; marqueur de contenu propositionnel "sortir".

-*Acte illocutionnaire*: ordonner, demander, conseiller; marqueur de force illocutionnaire "ordonner", "demander", "conseiller".

De cette description, Searle est arrivé à dégager les **règles constitutives de l'acte illocutionnaire** qui consistent à décrire « *des conditions selon lesquelles un acte illocutionnaire est ou n'est pas couronné de succès.*»¹³⁷.

Règles constitutives	Exemples
-Règles préparatoires: Sont les règles de la situation de communication qui préparent matériellement les interlocuteurs pour que l'un comprenne l'autre.	Les interlocuteurs parlent la même langue, ils n'ont pas de handicap (pathologie psycholinguistique) et ils parlent sérieusement.
-Règles de contenu propositionnel: Le locuteur s'approprie à lui-même à l'accomplissement d'un acte futur qui doit être défini.	Une action future du locuteur pour la promesse.
-Règle essentielle: C'est la règle qui définit le but de l'acte illocutionnaire et sert à préciser le type d'obligation dans lequel s'engagent les interlocuteurs.	Le locuteur qui promet implique son engagement quant à ses intentions et ses croyances.
-Règles préliminaires: J. R. Searle appelle croyances d'"arrière-plan", l'ensemble des	La force illocutionnaire produite par le locuteur qui ordonne l'interlocuteur de sortir ne peut

¹³⁷ A. Reboul et J. Moeschler. Ibidem. P. 31.

<p>connaissances partagées entre les interlocuteurs, et qui permettent l'accomplissement de l'acte illocutionnaire ainsi que l'identification de la force de l'acte illocutionnaire: l'ensemble de ces conditions constitue les règles préliminaires.</p>	<p>aboutir à sa fin s'il n'y ait pas d'arrière-plan partagé entre les interlocuteurs, c'est-à-dire le locuteur qui ordonne l'interlocuteur de sortir sait qu'il est capable de réaliser l'ordre et qu'il n'est pas en voie de le réaliser.</p>
<p>-Règles de sincérité: Cette règle concerne l'état mental du locuteur; ce dernier doit être sincère le moment où il produit l'acte.</p>	<p>Le locuteur qui "promet" ne doit pas mentir ni se libérer de son engagement; de même, il est responsable de l'intention qu'il a manifestée d'accomplir sa promesse.</p>
<p>-Règles d'intention: Ces règles visent à faire reconnaître l'intention du locuteur à l'interlocuteur tout en prononçant la phrase.</p>	<p>Je te promets de ... intention: promesse</p>
<p>-Règles de convention: Ce sont les conventions linguistiques au moyen desquelles le locuteur exprime son intention.</p>	<p>Le locuteur qui veut promettre n'utilisera pas le même moyen linguistique pour ordonner. Donc, s'il veut promettre dit: "je te promets", mais s'il veut ordonner dit: "je t'ordonne".</p>

N.B:

Les règles normatives (règles de politesse) ne sont pas des règles constitutives, mais des règles régulatrices. Elles n'ont aucun effet sur le but ou la force illocutionnaire d'un acte: elles sont des règles d'ordre social qui servent à régir les relations entre les interlocuteurs telles les formules de politesse et de courtoisie.

A son tour, cette description des règles constitutives a aidé J. R. Searle à avancer sa critique quant à la classification austinienne des valeurs illocutionnaires et lui a amené à proposer une nouvelle **classification aux illocutifs** ; selon J. R. Searle, la taxinomie des illocutionnaires se fait en fonction des actes illocutionnaires et non plus en fonction des illocutifs à valeur illocutionnaire (comme il l'a présenté J. L. Austin): *«en effet, pour lui, les verbes illocutionnaires appartiennent à des langues particulières, tandis que l'aspect illocutionnaire du langage, c'est-à-dire les actes illocutionnaires, transcende les différences entre les langues particulières.»*¹³⁸. Ainsi, il est abouti aux cinq classes récapitulées dans le tableau suivant:

Classes des actes illocutionnaires	Exemples des verbes qui dénotent les actes
-Les représentatifs (les assertifs): Le but de cet acte est d'engager le locuteur sur une vérité de contenu exprimé (vrai ou faux).	Affirmer, décrire, prévoir, prédire, rapporter, annoncer, classer, constater, suggérer, insister, ...
-Les directifs: Le but de cet acte est de faire faire	Ordonner, solliciter, prier, conseiller, demander, commander,

¹³⁸ M. Bracops. Ibidem. P. 52.

quelque chose à l'interlocuteur par le biais du locuteur.	interdire, inviter, interroger, permettre, défier, ...
-Les commissifs (les promissifs): Le but de cet acte est d'engager le locuteur lui-même à accomplir un acte ou à adopter un comportement.	Promettre, garantir, s'engager, jurer, se porter volontaire, offrir, ...
-les expressifs: Le but de cet acte est d'exprimer l'état psychologique du locuteur.	Féliciter, remercier, souhaiter, déplorer, s'excuser, pardonner, accuser, blâmer, louer, ...
-Les déclaratifs: Ces actes nécessitent des conditions extralinguistiques pour qu'ils soient accomplis: ils sont réalisés en général dans un cadre institutionnel et autoritaire. En fait, ces actes constituent une catégorie spécifique conventionnelle qui renvoie à celle des performatifs (explicites) de J. L. Austin.	Baptiser, déclarer, parier, renvoyer, condamner, excommunier, marier, ...

N.B:

Par opposition aux actes directifs dont la réalisation est souvent dépourvue des règles normatives- de politesse -(excepté l'invitation), les actes indirectifs nécessitent ces dernières du moment que ce type d'actes repose sur la fonction sociale qui détermine les relations entre les interlocuteurs; le locuteur agit avec circonspection et prudence et donne un certain choix à l'interlocuteur, qui n'est plus contraint à faire faire quelque chose.

Ainsi, ces «*actes s'accomplissent lorsque le locuteur énonce une phrase et qu'il veut dire non seulement exactement ce qu'il dit mais aussi quelque chose en plus. Par exemple, lorsque je dis à la personne assise à côté de moi à l'heure de déjeuner "Pourriez-vous me passer le riz ?" je ne lui demande pas réellement si elle peut accomplir cette action, je lui demande poliment de la faire*»¹³⁹.

Ce type d'acte est très fréquent dans les débats politiques et en diplomatie.

2.3.3. Conception de H. P. Grice aux actes de langage:

H. P. Grice était convaincu de l'insuffisance des règles conventionnelles constitutives proposées par J. R. Searle pour exprimer l'intention du locuteur de façon indirecte: Il a vu que les actes directs qui servent à exprimer explicitement par un moyen conventionnel l'intention du locuteur ont pris leur temps et qu'il est plus raffiné d'être moins explicite (implicite) et moins directif (indirectif) pour assurer le bon fonctionnement discursif. Ainsi, il s'est attaché aux actes indirects fondés sur les règles normatives de politesse et il est amené à distinguer deux types d'*implications conversationnelles* à partir desquelles il a mis en œuvre son *principe de coopération* ainsi que ses *maximes conversationnelles*.

Quant aux **implications* conversationnelles** ; ce sont avancées grâce à la discussion de J. R. Searle au problème des actes indirects. J. R. Searle a distingué des *implications conventionnelles* vs des *implications non conventionnelles*. En retenant cette distinction faite par J. R. Searle, H. P. Grice

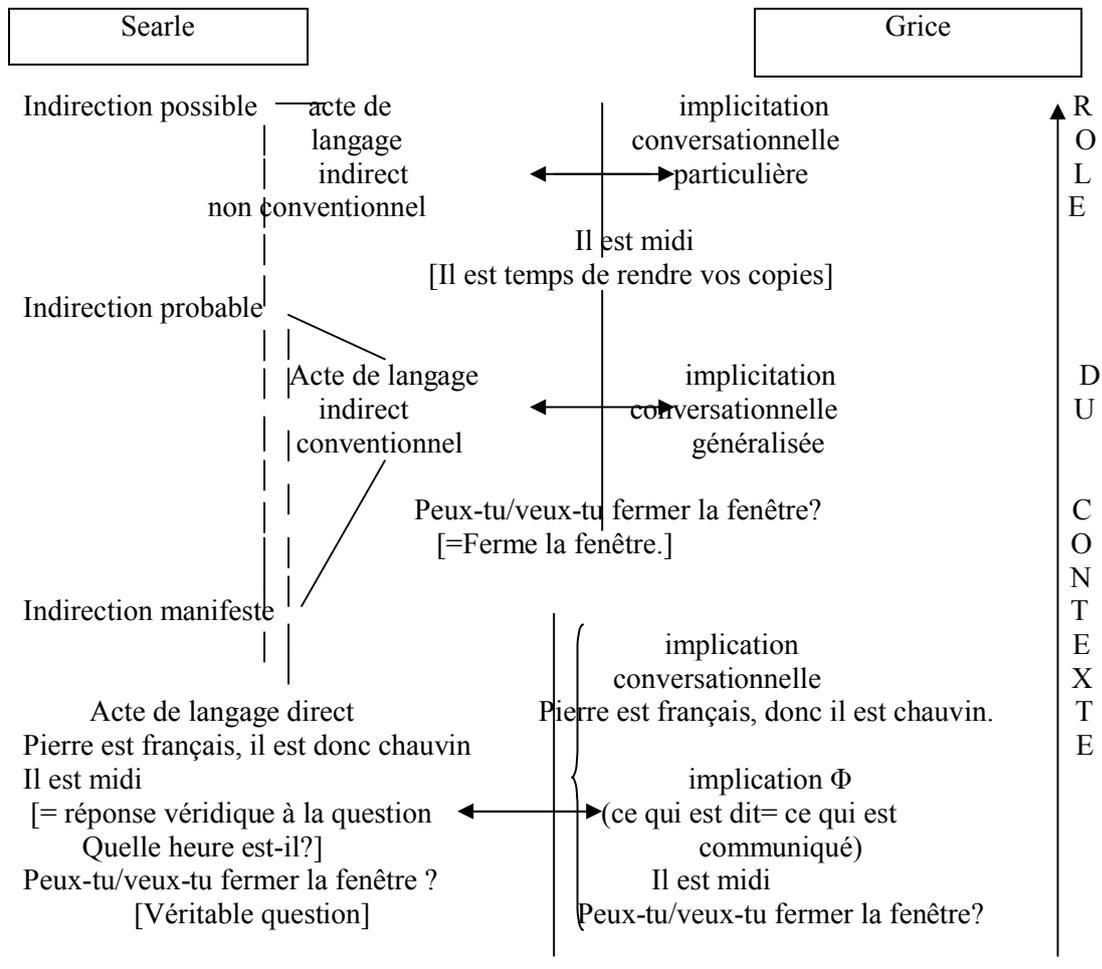
¹³⁹ D.M .Riegel. Ibidem. P. 119.

* Implication de "implicite", c'est ce que dit la phrase implicitement.

a parlé des *implications conversationnelles particulières* vs *implications conversationnelles généralisées* comme deux modes de communication:

- «L'implication conversationnelle généralisée correspond au mode de communication défini par Searle comme les actes de langage indirects conventionnels»¹⁴⁰
- «L'implication conversationnelle particulière correspond dans le modèle searlien aux actes de langage indirects non conventionnels»¹⁴¹.

Dans ce qui suit sera présenté un exemple comparatif entre le modèle searlien et le modèle gricien quant au terme d'"implication"¹⁴²:



¹⁴⁰ M. Bracops. Ibidem. P.70.

¹⁴¹ M. Bracops. Ibidem. P: 71.

¹⁴² M. Bracops. Ibidem. P: 72.

De ce, le **principe de coopération et les maximes conversationnelles** ont été développées, c'est-à-dire que la mise en valeur de la notion d'implication qui révèle l'aspect implicite des échanges conversationnels a permis à H. P. Grice de définir le principe de coopération et les maximes conversationnelles.

Comme son nom l'indique, le principe coopératif montre que les participants d'une conversation doivent être coopératifs; c'est-à-dire qu'ils *«tendent vers un but commun, lequel peut être fixé dès le départ (p.ex. l'ordre du jour préalablement fixé pour une réunion) ou apparaître au cours de l'échange.»*¹⁴³. Cela sert à faciliter la compréhension et l'interprétation des énoncés dans les limites des maximes conversationnelles qui garantissent le bon fonctionnement discursif et le bon comportement communicatif ce qui mène à l'équilibre social et le maintien des rapports d'amitiés.

En fait, les maximes conversationnelles ne sont pas des règles systématiques mais des principes d'interprétation des énoncés, c'est-à-dire: le non respect d'une de ces maximes n'aboutira pas nécessairement à l'échec de la communication, mais il reste que le respect de ces maximes implique des participants coopératifs où le principe de coopération est maintenu.

Voici l'ensemble des maximes mauriciennes :

- **La maxime de quantité** ; exige des participants d'une conversation de ne fournir que les informations nécessaires. Ils ne doivent informer ni plus ni moins qu'il est indispensable. En effet, le manque ou l'excès d'informations

¹⁴³ M. Bracops. Ibidem. P. 77.

ne va pas être interprété comme fortuit ce qui peut conduire à des interprétations erronées.

- **La maxime de qualité** ; exige que les dits des participants d'une conversation doivent être véridiques, sincères et énoncés à bon escient.
- **La maxime de pertinence ou de relation** ; exige des participants d'une conversation d'être pertinents: ils doivent parler en relation avec ce qui précède leurs dits et en relation avec ce que disent les participants.
- **La maxime de modalité ou de manière ou de clarté** ; cette maxime concerne la manière avec laquelle les participants disent quelque chose: ils doivent utiliser des expressions claires (sans obscurités ni ambiguïtés), précises, concises et bien organisées.

Par ce fait, H. P. Grice a attribué aux échanges verbaux une autre dimension que celle d'acte de parole qui constitue l'unité linguistique minimale communicative aux dits de J. L. Austin et J. R. Searle, il va balayer la piste aux autres chercheurs tels D. Sperber et D. Wilson pour développer les sciences cognitives et par conséquent la pragmatique cognitive en mettant l'accent plutôt sur d'autres unités d'ordre conversationnelle telles transaction, interaction, pertinence ou relation*.

* Il n'est plus question de faire l'étalage de la dimension cognitive des énoncés en ce chapitre du moment qu'il s'agit ici de mettre en lumière la dimension linguistique de la pragmatique comme théorie grammaticale communicative.

CHAPITRE III:

La composante grammaticale dans une approche communicative

Bien effectivement, "*les actes de langage*" est la théorie grammaticale que l'approche communicative prône par excellence grâce à sa conception pragmatique de la langue (déjà expliquée à travers le deuxième chapitre) qui attribue à l'activité grammaticale inscrite dans cette optique une dimension plus variée et plus ouverte sur les autres disciplines. Cela a mené au changement de conception de la composante grammaticale et a donné à la grammaire une place plus souple du moment qu'on ne parle plus d'une seule forme de grammaire ni d'une vision rigide de la grammaire: l'approche communicative propose une grammaire de la variation qui prend en compte les divers paramètres pragmatiques d'une communication et non seulement un modèle monolithique rigide offert d'un même produit, celui de l'usage standard de la langue.

En effet, cette diversité de formes de grammaire constitue un point de force dans l'approche communicative et sert à répondre aux besoins pédagogiques de l'enseignement – apprentissage actuel de FLE qui dénote de la diversité des usages. Cette dernière porte sur les divers aspects de la langue et plus particulièrement sur la règle, alors qu'on ne parle plus d'un seul usage de la règle mais des usages de la règle. De même, on ne parle pas uniquement de l'usage des règles mais également des emplois de règles.

C'est pourquoi, ce chapitre vise à démontrer cette variété de formes grammaticales que découle l'approche communicative tout en développant sa conception nouvelle à la règle.

1. Formes de grammaire dans l'approche communicative:

Dans un cours communicatif de FLE, la grammaire n'est pas unique mais plurielle; cela pourrait être justifié par la pluralité même de l'approche communicative dont les évocations plurielles: "*Approche notionnelle*",

"Approche fonctionnelle", "Approche interactionnelle" (déjà expliquées à travers le premier chapitre). Comme le terme l'indique " l'approche communicative", la communication est au cœur de cette approche. En ce sens, la forme de grammaire ne sera esquissée qu'en relation avec ce terme "communication". L'approche communicative admet que «*communiquer c'est échanger de sens*»¹⁴⁴, ce qui entraîne à dire que «*la grammaire doit être considérée comme véhicule de sens au même titre que le lexique*»¹⁴⁵ d'où la grammaire sémantique comme un véritable changement apporté par l'approche communicative.

1.1. La grammaire sémantique:

En fait, parler de la grammaire de sens ou la grammaire sémantique n'implique ni un changement radical de représentation de la grammaire ni une confusion entre champs de grammaire et de sémantique; mais il s'agit de lier la grammaire au sens. L'expression de *grammaire de sens* «est apparue sous la plume de Patrick Charaudeau, auteur de l'ouvrage dont l'intitulé est justement Grammaire du sens et de l'expression (Hachette 1992). Dans cet ouvrage, P. Charaudeau la définit ainsi:

Le langage est donc à la fois, expression et communication. Il n'est pas l'un et l'autre successivement, mais les trois à la fois. Une grammaire du sens et de l'expression doit donc s'intéresser à décrire les faits de langage en fonction:

¹⁴⁴ J. Courtillon: La grammaire sémantique et l'approche communicative. In ; ... Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Le français dans le monde. Recherches et applications. Février- mars, 1989. P. 113.

¹⁴⁵J. Courtillon. Idem.

- *des intentions du sujet parlant qu'ils sont susceptibles d'exprimer,*
- *des enjeux communicatifs qu'ils relèvent,*
- *des effets de discours qu'ils peuvent produire.»*¹⁴⁶

Ainsi, la grammaire dans cette perspective ne décrit plus le système de la langue pour lui-même, mais en fonction du sujet parlant dans un acte de parole. De même, il est clair, à travers la définition proposée par P. Charaudeau, que la grammaire du sens est une grammaire de la variation voire la diversité des paramètres en fonction desquels on décrit le langage; selon P. Charaudeau, la langue est le résultat d'interaction et d'échange entre les individus d'une société; ce qui exclut la possibilité qu'elle soit un produit préconstruit selon des règles fixes avant son utilisation tel le code de la route. Au contraire, à son avis, tout se génère (la règle et la langue) du moment qu'on ne parle pas d'un usage de la règle ni de celui de la langue (tel était dans le Bon usage de M. Grevisse), mais des usages dans des situations de communication concrètes: *«les usages sont très divers: il n'y a pas une langue et une seule; tout acte de langage est un ajustement, une adéquation à une situation concrète (...) s'il y a toujours plusieurs façon de s'exprimer, il faut choisir celle qui est la plus adéquate dans la situation où l'on se trouve pour parvenir à ses fins »*¹⁴⁷; c'est ce qu'il nomme "enjeux de discours".

C'est pourquoi, il a vu qu'il est primordial d'avoir une grammaire de sens qui est *«une grammaire du sujet parlant, animé d'intention de communication*

¹⁴⁶ J. Courtillon: La mise en oeuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. In: WWW.GOOGLE.FR. Le 24/05/2008 à 13:16:00.

¹⁴⁷ P. Charaudeau: Les conditions d'enseignement d'une grammaire du sens. Compte rendu d'une conférence donnée par P. Charaudeau, université Paris-Nord. Centre d'Analyse du Discours Université Paris III à l'Institut Franco-Japonais du Kansai, Kyoto, le 25 mai 1999. In: WWW.GOOGLE.FR. Le 22/03/2010 à 16:13:00.

(...). *L'intention de sens est première, pas la question de savoir quelle forme syntaxique utiliser*»¹⁴⁸; c'est-à-dire que P. Charaudeau à travers la grammaire du sens prévaut le sens dans tout échange, ce qui rejoint aux objectifs de l'approche communicative aux dits de J. Courty, l'une des didacticiens communicatifs les plus importants quand elle a proposé le concept de grammaire sémantique comme une mise en application de l'esprit de l'approche communicative dans l'enseignement de la grammaire. Pour elle, à chaque construction de sens, on associe une forme et vice versa. Selon le point de départ, de forme vers le sens ou de sens vers la forme, elle distingue respectivement une *grammaire sémasiologique* et une *grammaire onomasiologique* :

- ***La grammaire sémasiologique*** s'appuie sur la sémasiologie dont «*l'étude pré-méthodologique part des formes linguistiques (contenus formels), pour aboutir aux notions (plus exactement aux signifiés des signes retenus). (...) En effet, à partir d'une démarche sémasiologique ou formelle, il est logique de déboucher sur une pratique pédagogique visant la compétence linguistique. (...), l'étude pré-méthodologique consiste à inventorier les formes linguistiques à enseigner, les structures grammaticales et les unités lexicales les plus couramment usitées*»¹⁴⁹
- ***La grammaire onomasiologique*** s'appuie sur l'onomasiologie dont «*l'étude pré-méthodologique part des notions (contenus sémantique), pour aboutir aux formes linguistiques (qui permettent de les traduire). (...) En effet, à partir d'une démarche onomasiologique ou notionnelle, il est logique de déboucher sur une pratique pédagogique visant la compétence de communication. (...), l'étude pré-méthodologique consiste à inventorier les*

¹⁴⁸ P. Charaudeau. Idem.

¹⁴⁹ R. Galisson. Ibidem. Pp. 21- 22.

outils conceptuels (notions) adaptés au public visé et au(x) type(x) de discours choisi(s), les actes de parole et les notions tirés des besoins langagiers et des situations de communication retenus lors des enquêtes préliminaires »¹⁵⁰.

D'après les explications présentées ci-dessus, la différence entre ces deux démarches ne consiste pas uniquement dans le sens de départ (d'un va-et-vient entre le sens et la forme), mais aussi dans la manière d'appréhender l'activité langagière; autrement dit: la conception du processus de l'enseignement-apprentissage de la grammaire est différente d'une démarche à l'autre.

Certains chercheurs admettent que *«l'expression repose sur un processus onomasiologique, et la compréhension sur un processus sémasiologique dans l'activité langagière, cela n'implique pas qu'y soient mobilisées deux compétences distinctes»¹⁵¹*; celle de la production et celle de la reconnaissance.

IL s'agit plutôt d'une compétence tout court dont la conception est différente:

Suivant une approche *sémasiologique*, un processus de compréhension par exemple présente une conception linéaire qui se déroule selon quatre phases:

«-une phase de discrimination qui porte sur l'identification des sons ou la reconnaissance des signes graphiques,

-une phase de segmentation qui concerne la délimitation de mots, de groupes de mots ou de phrases,

-une phase d'interprétation qui autorise l'attribution d'un sens à ces mots ou groupes de mots ou phrases,

¹⁵⁰ R. Galisson. Ibidem

¹⁵¹ R. Porquier: Quand apprendre c'est construire du sens. In ; ...Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Idem. P. 126.

-et, enfin, une phase de synthèse qui consiste en une construction su sens global du message par addition des sens des mots ou groupes de mots ou phrases»¹⁵².

Pour ce qui est de l'approche *onomasiologique*, le même processus est conçu autrement en se basant sur la construction et la vérification d'un ensemble d'hypothèses:

«-les premières hypothèses que l'on formule à l'origine de toute situation de réception sont d'ordre sémantique (...);

-la vérification des hypothèses émises s'effectue grâce à la saisie d'indices et de redondances qui ponctuent la communication (...);

-la dernière phase du processus étroitement liée à l'étape précédente, concerne le résultat de la vérification.»¹⁵³.

Quant à l'approche communicative, privilège, selon J.Courtillon, la démarche onomasiologique dans l'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE; autrement dit qu'elle considère le départ sémantique dans l'apprentissage d'une langue comme une démarche efficace et facilite la description et l'explication des phénomènes grammaticaux dans la mesure où si cette approche de grammaire (onomasiologique) *«n'a pas lieu dans les premiers moments de l'apprentissage, l'étudiant évite d'utiliser les mots qu'il ne comprend pas bien (les articles définis et les partitifs) et de plus, il assimile souvent les valeurs d'une forme grammaticale à celles de sa langue maternelle qui ont un signifiant analogue (le passé indéfini dans le cas d'un anglophone)»¹⁵⁴*. Ainsi, la grammaire sémantique onomasiologique permet à un apprenant de parvenir à l'usage et à l'emploi des formes grammaticales qui n'a jamais étudié; telles les

¹⁵² J. P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 152.

¹⁵³ J. P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 153.

¹⁵⁴ J. Courtillon: La grammaire sémantique et l'approche communicative. In ; ...Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Idem. P. 114.

formes de l'expression de temps "le passé indéfini" ou "l'imparfait" de l'expliquer; en se référant au sens de terme (sens de forme) en situation et non pas au métalangage. Pour ce, la grammaire sémantique traite des catégories de sens qui ne sont plus comme celles des catégories morphologiques traditionnelle, à vrai dire, les *catégories sémantiques* regroupent des catégories morphologiques traditionnelles en fonction de sens et de l'intention du sujet parlant de communication. Selon P.Charaudeau, pionnier de la grammaire du sens et de l'expression, on peut distinguer les catégories sémantiques suivantes¹⁵⁵:

<i>Catégories sémantiques</i>	<i>Catégories de langue</i>	<i>Catégories morphologiques</i>
<i>Identification</i>	<i>Dénomination</i> <i>La personne</i> <i>Actualisation</i> <i>Désignation</i> <i>Dépendance</i> <i>Qualification</i> <i>Ident. Indéterminée</i> <i>Présentation</i>	<i>Noms</i> <i>Pronoms personnels</i> <i>Articles</i> <i>Démonstratifs</i> <i>Possessifs</i> <i>Quantificateurs</i> <i>Indéfinis</i> <i>Présentateurs</i>
<i>Qualification</i>	<i>Objectifs</i> <i>Subjectifs</i>	<i>Adjectifs</i> <i>Noms</i> <i>Relatives</i> <i>Participes</i>
<i>Evènements</i>	<i>Actants</i> <i>Processus</i>	<i>Agents/patients</i> <i>Changement d'état</i>

¹⁵⁵ P. Charaudeau. Idem.

	<i>Configuration</i>	<i>Actif/passif</i>
<i>Espace</i> <i>Temps</i>	<i>Localisation</i> <i>Situation</i>	<i>Prépositions/adverbes</i> <i>de lieu</i> <i>Temps/aspect/adverbe</i>
<i>Causalité</i>	<i>Causalité</i> <i>Finalité</i>	<i>Conjonctions</i> <i>Propositions</i>
<i>Point de vue</i>	<i>Affirmation/négation</i> <i>Modalisation</i>	<i>Oui/non</i> <i>Modalités</i> <i>(verbes/adverbes)</i>

A travers ce tableau, on conçoit clairement cette association nouée entre forme et sens pour construire une grammaire de sens; cette dernière explique la spécificité de sens de chaque catégorie de forme de façon qu'on puisse rencontrer la même forme dans plusieurs catégories de sens. En fait, ce regroupement de catégories morphologiques traditionnelles à l'intérieur des catégories sémantiques consiste à «à définir les objectifs en termes notionnels et fonctionnels»¹⁵⁶: Principes de base de l'approche communicative.

En termes que l'approche communicative est notionnelle et fonctionnelle: «Rappelons que l'approche communicative de Conseil de l'Europe est qualifiée de "functional-notional"»¹⁵⁷; la présentation grammaticale inscrite dans cette approche ne pourra qu'être qualifiée de notionnelle et fonctionnelle.

¹⁵⁴J.Courtillon: La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative. Analyse de grammaires et de manuels. Idem.

¹⁵⁷ J.Courtillon: La grammaire sémantique et l'approche communicative. In ; ...Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Idem. P. 117.

Dans "*la pensée et la langue*"¹⁵⁸, F. Brunot illustre qu'«*entre les formes les plus diverses de l'expression, entre les signes les plus disparates, il y a un lien, c'est l'idée que ces signes contribuent à exprimer*". (...). L'entreprise de Brunot consiste donc à partir de catégories notionnelles ou conceptuelles (idées, faits de pensée) pour répertorier et classer les formes de la langue (syntaxe, morphologie, lexicque) qui les expriment, sans subordonner l'identification des premières à des catégories formelles préétablies pour les secondes »¹⁵⁹.

A vrai dire, comme propose J. Courtillon, l'approche notionnelle et l'approche fonctionnelle ne sont que deux aspects d'une même approche dite sémantique en se référant «à l'appellation donnée par le Conseil de l'Europe à cette nouvelle approche: "notional-functional approach"»¹⁶⁰.

1.1.1. Aspect notionnel du sens: "La grammaire notionnelle"

L'aspect notionnel de la grammaire sémantique est l'une des raisons du choix d'une grammaire sémantique dans l'approche communicative: «*Puisque le sens donne accès à la notion, il doit déjà être indiqué dans la description: "mettre en regard les formes et les notions", c'est la raison même de la démarche*»¹⁶¹. La grammaire sémantique dont l'aspect est notionnel dans une approche communicative est complètement différente des grammaires précédentes "traditionnelles et structurelles", du moment qu'elle ne décrit pas la langue comme une substance dont les éléments sont des constants ni comme une

¹⁵⁸F. Brunot: *la pensée et la langue*. Paris. Masson, 1926.

¹⁵⁹R. Porquier: *Quand apprendre c'est construire du sens*. Idem. Pp. 124-125.

¹⁶⁰J. Courtillon. *La mise en œuvre de la "grammaire du sens" dans l'approche communicative*. *Analyse de grammaires et de manuels*. Idem.

¹⁶¹J. Courtillon. *Ibidem*.

forme figée à mémoriser. Aussi, elle n'a pas cet objet d'étudier la grammaire en soi.

L'approche de la grammaire notionnelle équivaut à la construction des représentations "notions" qui traduisent la pensée de l'apprenant à travers le sens sans faire appel à une règle a priori; donc il s'agit d'une grammaire qui accède, à travers le sens, à la réflexion sur les différents phénomènes grammaticaux en construisant des notions qui facilitent l'apprentissage de la langue étrangère: *«On sait, plus l'apprentissage est signifiant et plus il a de chance d'être réussi. Il s'agirait donc d'inculquer aux enseignants et aux apprenants des réflexes d'analyse de corpus portant sur une zone restreinte de la langue dont l'arbitraire paraît, à première vue, total. Après l'analyse, on voit souvent de dessiner de grandes tendances qui rendent l'"arbitraire" un peu plus "motivé"»*¹⁶².

➤ *Exemple d'explication d'un phénomène grammatical "les prépositions à/de" dans l'optique d'une grammaire sémantique notionnelle:*

«"à / de" suivant un verbe ou un adjectif verbal (...). Ce travail devrait permettre d'aboutir à la découverte d'un grand principe à la base du sens de ces deux prépositions quand elles sont employées avec un verbe:

"à" convient à l'expression du potentiel ou du virtuel. Par exemple, dans "attentif à", "prêt à"; "disposé à"; il exprime un "mouvement vers", sens qu'on pourrait visualiser ainsi:



¹⁶² J. Courtyllon: La grammaire sémantique et l'approche communicative. In ; ...Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès. Ibidem. P. 115.

"de" convient à l'expression de l'"actuel" comme dans "amoureux de", "libre de", "désireux de".il exprime un "mouvement à partir de", qu'on peut visualiser ainsi:



Si on compare "servir à" et "servir de", on constate assez nettement cette différence entre le potentiel ou le virtuel et l'"actuel". On peut également considérer qu'il existe un "mouvement vers" dans les emplois de type: "parler à", "penser à", "obéir à", ou encore: "donner à", "prêter à", "interdire à", et un mouvement inverse dans "parler de", "penser de", "interdire de".

Le sens des deux prépositions est le plus concret et le plus manifeste dans les emplois exprimant l'origine et la destination ou la limite dans le temps, l'espace, ou dans la "notion".

-d'ici à Paris (espace)

-du premier janvier à la Saint-Sylvestre (temps)

-de là à dire que ... (notion).

(...), en allant du plus concret au plus abstrait»¹⁶³.

1.1.2. Aspect fonctionnel du sens: "La grammaire fonctionnelle"

Le second volet de la grammaire sémantique est l'aspect fonctionnel qui consiste à décrire les faits de langage en fonction des valeurs communicatives (enjeux de communication et effets de discours) d'où le sens "*fonctionnel*" ou "*communicatif*". J. Courtilon distingue le sens notionnel du sens fonctionnel par le fait que le premier constitue l'objet d'étude de la grammaire notionnelle qui vise une compétence linguistique alors que le second prend sa place dans la grammaire fonctionnelle qui vise une compétence de communication. Elle ajoute que la différence entre ces deux aspects de grammaire sémantique peut se

¹⁶³J. Courtilon. Ibidem. P.P. 116-117.

distinguer clairement en différenciant les deux concepts "fonction" et "notion"*: la notion concerne l'ensemble des structures de langage "contenu notionnel de langage" alors que la fonction joue un rôle important dans la communication : *«Dans cette perspective, on ne demande plus seulement au locuteur – élève de produire des phrases grammaticalement correctes, mais de devenir en quelque sorte un "acteur" (...) qui peut et doit modifier son comportement selon les réactions de son interlocuteur»*¹⁶⁴

Ainsi, l'approche communicative en adoptant comme telle grammaire "fonctionnelle", ne veut pas se limiter au mode de représentation des contenus, elle veut *«favoriser l'apprentissage grammatical à travers les interactions et discussions entre les élèves sur les règles de la langue»*¹⁶⁵; ce qui fait que l'apprentissage de la grammaire, en ce cas, ne se base plus sur des paradigmes linguistiques "méthode structurale" mais plutôt sur des paradigmes communicatifs qui servent à motiver l'apprentissage de la grammaire et à le rendre plus facile du moment que les *«paradigmes communicatifs, c'est-à-dire des séries d'énoncés servant une même fonction: je voudrais/vous avez/vous n'avez pas/vous n'auriez pas ...Ce sont des paradigmes qui définissent la compétence de communication, c'est-à-dire la compétence tout court. En effet, on n'a jamais vu quelqu'un, en situation de communication, passer en revue un paradigme linguistique pour assurer une communication adéquate "j'ai", "tu as", "il a", mais posséder un paradigme communicatif permet d'ajuster une communication qui est mal passée. On se demande par quelle aberration les*

* "notion" et "fonction"; deux termes déjà définis à travers le chapitre I.

¹⁶⁴J. Courtyllon. Que devient la notion de progression? Le Français dans le monde, n° 153, 89-97, 1980. P. 90.

¹⁶⁵ J. Courtyllon. La grammaire sémantique et l'approche communicative In ; ...Et la grammaire. Numéro spécial coordonné par S. Moirand, R. Porquier et R. Rivès.. Idem. P. 118.

paradigmes linguistiques ont pendant si longtemps servi à construire des programmes pour l'apprentissage »¹⁶⁶.

Dans ce qui suit, sera présenté un exemple d'explication grammaticale des partitifs par le biais de la grammaire sémantique fonctionnelle où l'apprentissage des transformations des partitifs dans cette perspective implique une certaine logique pragmatique en étendant les passerelles entre la grammaire et la situation de communication du moment que la grammaire fonctionnelle ne saura être qu'au service de la communication.

Donc, on doit choisir d'abord une situation telle "une situation d'achats". Dans cette dernière, il y a *«les trois fonctions:demande d'un objet, quantification et caractérisation de l'objet. Les éléments grammaticaux sont appris dans la situation où ils ont une certaine chance d'apparaître, ils constituent de mini - paradigmes grammaticaux où la grammaire renforcée par des pratiques ou des tâches communicatives qui remplaceront les traditionnels exercices grammaticaux. (...). On apprendra utilement: "il n'y en a plus"- "je n'en veux plus"- "j'en prendrai"- "j'en voudrai", mais pas "il ne lui en donne pas"- "il en achète", formes qui ne relèvent pas de la demande, mais de la description d'une situation »¹⁶⁷.*

En fait, les aspects notionnels et fonctionnels de la grammaire sémantique dans une approche communicative rendent le processus d'enseignement–apprentissage de la grammaire plus rentable en ne s'appuyant plus sur l'imitation et l'application dirigée d'une règle préexistante mais plutôt sur la découverte et l'ajustement des règles par les apprenants eux-mêmes qui interagissent naturellement dans des situations de communication concrètes

¹⁶⁶ J. Courtillon. Ibidem. P. 117.

¹⁶⁷ J.Courtillon. Ibidem.

et produisent(construisent) les règles: il s'agit d'une nouvelle grammaire de l'apprenant.

1.1.3. Les étapes de l'apprentissage de la grammaire sémantique:

Il est à distinguer, dans cette perspective, trois étapes indispensables :

a. La phase de découverte: appelée aussi phase de conceptualisation ; cette phase se base essentiellement sur l'observation de la conception de l'apprenant aux différents phénomènes grammaticaux afin d'aboutir à des règles explicatives; les apprenants essaient de trouver une règle aux formes grammaticales qu'ils ne connaissent pas en s'appuyant sur des corpus offerts de la part de l'enseignant; celui-ci joue un rôle d'un animateur qui aide les apprenants à repérer le problème grammatical et d'en découvrir la règle (mais non pas de trouver la règle à leur place).

J. Courtillon considère que cette étape comme nécessaire mais qui demande beaucoup du temps du moment que *«les règles fournies par le manuel n'arrivent qu'a posteriori dans un encadré de synthèse. Dans ce cas, les règles peuvent être ou non conformes avec celles découvertes par un élève ou un groupe d'élèves donné. Elles peuvent être jugées et remises en cause.»*¹⁶⁸.

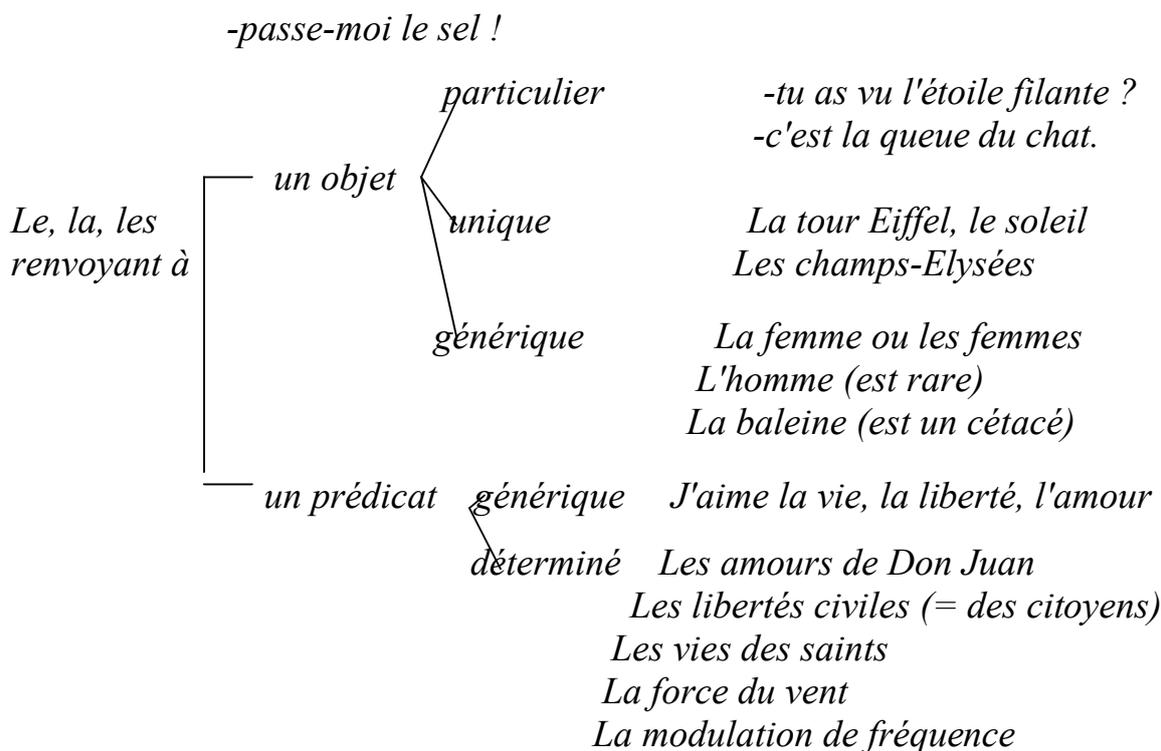
b. La phase d'inter-corrrection; cette phase est le véritable investissement des compétences des apprenants que ce soient négatives ou positives; du moment qu'elle consiste à encourager les apprenants à réfléchir sur leur production des différentes formes linguistiques en ajustant leurs formules et même celles de leurs camarades: *«à la suite de tâches de production, telles jeux de rôle,*

¹⁶⁸ J. Courtillon. Ibidem. P. 119.

simulation, exposés, les élèves spectateurs sont invités à noter les formulations de leurs camarades qui lui ont paru inexactes et à en faire part à la classe. (...). On constate souvent que certains élèves relèvent des erreurs là où il n'y en a pas et cela est très utile pour l'ensemble de la classe: ceux qui n'ont pas réfléchi au problème et le voient abordé devant eux en tirent profit, mais ceux qui possèdent la règle et à qui on demande de l'explication aux autres en bénéficiant également par une sorte de "feed-back" positif»¹⁶⁹.

c. La phase de synthèse ; C'est la phase finale de l'apprentissage considérée comme une synthèse des étapes précédentes; elle consiste à confirmer ou infirmer la conception et la réflexion que les apprenants ont faites à propos d'une quelconque règle grammaticale.

➤ *Exemple emprunté à J. Courtillon¹⁷⁰; Les emplois des articles définis*



¹⁶⁹ J. Courtillon. Idem. P. 120.

¹⁷⁰ J. Courtillon. Idem.

Aussi, La grammaire dans une approche communicative est une grammaire de *discours* au fait que ce dernier joue un rôle dans la communication (la compétence discursive n'est qu'une composante de la compétence de communication).

La pensée, l'intention, les émotions de l'utilisateur de la langue ne peuvent pas être communiquées que par le truchement de discours qui est la spécificité de l'espèce humaine: pour communiquer, pour se comprendre, les animaux, les végétaux et tout être vivant hormis l'Homme ne produisent pas de discours; le perroquet par exemple peut produire des mots mais jamais un discours.

1.2. La grammaire discursive:

Bien entendu, les mots qui sont des unités de la langue découlent de signifiés, mais il leur manque ce souffle vivant et cette volonté de locuteur nécessaires dans toute communication concrète. C'est pourquoi, la grammaire dans une approche communicative est qualifiée de discours.

En fait, le sens, rappelons que communiquer c'est "échanger de sens", ne peut pas se réduire à un groupe de mots susceptible d'être répétés dans pas mal de contextes. Au contraire, le sens se base sur une série d'évènements définis dans l'espace et dans le temps (la situation) et selon la volonté des individus (l'intention) qui mettent en jeu l'ensemble des évènements, autrement dit: le sens dépend de l'acte de langage ou de parole* appelé aussi "acte de discours", "acte communicatif" ou "acte de conversation et d'interaction".

* "Les actes de langage" sont déjà traités à travers le deuxième chapitre.

Cela traduit l'aspect discursif et conversationnel ou encore interactionnel de la grammaire sémantique dans une approche communicative* en parallèle des aspects développés précédemment: d'ailleurs en définissant la grammaire du sens et de l'expression, P. Charaudeau a parlé des "enjeux de discours".

Ainsi, à ce stade, il n'est pas question de représenter en quoi consiste un "acte discours" (concept clef de la grammaire discursive); l'information est déjà traitée à travers le deuxième chapitre où les "actes de langage" sont mis en valeur comme théorie de référence qui dénote d'une grammaire pragmatique dans une approche communicative. Or, dans ce qui suit, seront présentés grosso modo les deux aspects de discours existant en un cours de grammaire de FLE dans une approche communicative:

- ***L'aspect théorique de discours*** où le discours est conçu comme un «*lieu organisé d'un système de signes mettant en jeu des individus et des univers en représentation*»¹⁷¹;
- ***L'aspect empirique de discours*** où le discours est conçu comme un «*objet empirique renvoyant à un texte*»¹⁷².

Donc, le discours, d'une part est conçu comme un objet socio-communicatif mis en rapport avec les actions pratiques; ce qui rejoint la conception pragmatique de l'activité langagière présentée dans la théorie des actes de langage. D'autre part, il est conçu comme une structure contrôlée, textualisée, par des règles de la macro- et la micro- syntaxe de la langue utilisée.

* L'approche communicative est appelée aussi approche interactionnelle. Voir. Chapitre I.

¹⁷¹A. A; Bouacha: Enonciation, argumentation et discours: le cas de la généralisation. Semen, n° 8, université de Besançon-Les Belles Lettres, 1993. P. 47.

¹⁷²A. A. Bouacha. Idem.

Signalons sans détailler, qu'à travers le discours, les règles d'emploi- terme qui sera traité ci après- sont prises en considérations étant donné qu'elles constituent les "contrôleurs discursifs" de discours: *«Pour prendre en considération l'emploi, aller au delà de la phrase et observer des unités linguistiques plus vastes. L'activité linguistique normale ne consiste pas à produire des phrases isolées mais à employer des phrases pour créer du **discours**»*¹⁷³.

En somme, les différents aspects de la grammaire dans une approche communicative consistent à inculquer aux apprenants l'utilisation d'une langue étrangère à des fins de communication. Certes, le point de départ du processus d'appropriation consiste à développer les compétences des apprenants quant à la production des phrases correctes, toutefois, il est plus important que ces apprenants accèdent à l'emploi de ces phrases de façon appropriée en les adaptant aux différentes situations de communication; ce qui justifie la remise en question de cette approche à la conception de la règle grammaticale: l'usage correct de la règle grammaticale peut aboutir à la production des phrases correctes, mais hors contexte.

Pour ce, il se doit de savoir le second volet de la règle qui dépasse son *usage* à son *emploi* dans des circonstances de communication de notre vie quotidienne.

Dans les méthodes précédentes, l'enseignant a eu tendance *«à fabriquer son matériel pédagogique en se concentrant sur l'usage: la pratique habituelle consiste à sélectionner et organiser des items de la langue afin de pouvoir démontrer comment les règles du système peuvent se manifester dans des phrases. On est moins préoccupé de démontrer comment ces règles peuvent être actualisées en emploi à des fins de communication»*¹⁷⁴. L'approche

¹⁷³ H.G. Widdowson. Idem. P. 32.

¹⁷⁴ H.G. Widdowson. Idem. P. 15.

communicative est venue pour mettre en valeur ces deux volets de la règle; «... règles d'usage et règle d'emploi sont toutes les deux nécessaires dans la communication et doivent toujours aller de pair»¹⁷⁵.

2. Règles d'usage et règles d'emploi:

L'objectif central de l'approche communicative consistant dans les différentes composantes de la compétence communicative a amené à la distinction de ces deux types de règles, tel que le pionnier de cette compétence D. Hymes ainsi que les chercheurs qui le succèdent M. Canale & M. Swain et S. Moirand* ont admis à travers leur différentes formules d'analyse de la compétence communicative que chaque composante comprend un type de règles bien particulier. De même, le Conseil de l'Europe qui est à l'origine de cette approche a mis l'accent sur un ensemble de règles que le manuel¹⁷⁶ de grammaire de FLE est censé développer pour accéder ses apprenants à une compétence de communication.

Dans ce qui suit seront présentées les différentes règles que comportent les différentes composantes communicatives selon un séminaire régional de recherche en didactique du FLE qui a été entretenu à PHAN Thi Tinh (Ecole Supérieure de Langues-Université nationale de HaNoi):

¹⁷⁵ Enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE-Observations et propositions pédagogiques. Séminaire régional de recherche en didactique du FLE. Du 2 au 5 décembre 2002 à Phnom Penh-Cambodge. In: WWW.GOOGLE.FR. Le 24/03/2009 à 17:06:00.

* Les différentes formules d'analyse de la compétence de communication selon ces différents chercheurs sont représentées au chapitre I.

¹⁷⁶ Voir. Conseil de l'Europe: Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Didier, 2005. P. 82-101. En ce présent travail l'ensemble de ces compétences ainsi que les règles qui leur correspondent seront développées au chapitre V.

«Toute compétence de communication est constituée des quatre composantes suivantes:

◆Composante grammaticale, comprenant la connaissance du code linguistique (du vocabulaire, des **règles** de la formation des mots, de la prononciation, de la formation des phrases)

◆Composante sociolinguistique est la connaissance des **règles** socioculturelles permettant d'interpréter la signification sociale des énoncés

◆Compétence discursive comprenant des **règles** de cohésion (les liens entre phrases ou entre parties de phrase), des **règles** de cohérence (les liens de sens entre énoncés avec ou sans marques linguistiques formelles)

◆Composante stratégique: ce sont les mécanismes de compensation (la paraphrase, l'emploi des mots génériques) qu'utilisent les locuteurs pour contourner les ratés de la communication, les oublis de mots, etc.»¹⁷⁷.

Toutes ces règles (formelles, socioculturelles et discursives) peuvent être classées selon leur nature en deux grandes catégories: Règles d'usage et règles d'emploi; choix opté par C. Germain et H. Seguin pour qui; il est préférable «de recourir à l'expression composante linguistique plutôt que composante grammaticale pour désigner la connaissance des aspects phonologiques, morphologiques, syntaxiques et lexicaux d'une langue, en réservant l'expression composante grammaticale à deux types spécifiques de phénomènes bien connus en didactique des langues: règles d'usage (en anglais usage) et règles d'emploi(en anglais use)»¹⁷⁸.

¹⁷⁷ Enseignement/apprentissage de la grammaire du FLE-Observations et propositions pédagogiques-.Séminaire régional de recherche en didactique du FLE. Idem.

¹⁷⁸ C. Germain et H. Seguin. Idem. P. 39.

2.1. Les règles d'usage:

Les règles d'usage consistent dans les «*règles de la morphologie et de la syntaxe d'une langue sans pour autant éliminer totalement certains aspects sémantiques dans la mesure où une langue sert à communiquer ou à exprimer un certain sens étroitement relié à la morphosyntaxe. C'est la connaissance des règles d'usage d'une langue qui permet de produire des énoncés bien formés grammaticalement*»¹⁷⁹. Donc, les règles d'usage s'intéressent à la structure de la phrase; ce qui fait qu'elles correspondent à la composante linguistique dont l'objectif est la connaissance des règles formelles qui sous-tendent le système de la langue en apprentissage.

Par ce fait, un cours dont l'objectif est la connaissance des règles d'usage peut être représenté en se basant sur la *répétition* des structures de phrases soit sous forme de "*Question - Réponse*" fabriquées entre enseignant et apprenants, soit sous forme d'une *simple manipulation des structures* pour démontrer la connaissance de apprenants de l'usage correct d'une quelconque structure phrastique. Dans les deux formes, on ne tient pas compte du sens que pourrait surgir l'ensemble des mots constituant ces phrases si on se réfère à une situation réelle; alors qu'on peut poser question sur ce que nous connaissons déjà et la réponse dans ce cas là ne sera qu'artificielle ou absolument inadaptée à la situation du moment que cette forme de questions ne demande pas habituellement de réponse ou de telle réponse. Comme on peut répéter des structures qui n'ont aucune relation avec les circonstances normales d'une communication naturelle.

¹⁷⁹ C. Germain et H. Seguin. Idem.

Pour ce, un cours qui se base sur ce type de séquence "Question - Réponse" ou sur cette "série de réactions à un stimulus verbal " reste peu naturel et n'assure pas l'authenticité d'une situation particulière qui se préoccupe d'une fonction de communication appropriée.

Dans ce qui suit sera présenté un échantillon des représentations grammaticales centrées sur l'usage¹⁸⁰:

➤ *Exemple (1)*

Pour faire apprendre à ses apprenants une structure phrastique telle "*Il y a un livre sur la table*" (pour leur inculquer par exemple le respect des règles d'accord ou l'ordre des mots de la langue française), l'enseignant se sert d'une certaine structure de phrases qui dénotent du respect des règles d'usage en utilisant des stimuli différents:

L'enseignant: Livre

L'apprenant: Il y a un livre sur la table

L'enseignant: Sac

L'apprenant: Il y a un sac sur la table

L'enseignant: Stylo

L'apprenant: Il y a un stylo sur la table

...

➤ *Exemple (2)*

L'enseignant peut fabriquer une séquence de "Questions - Réponses" qui peut paraître comme un échange de caractère normal, cependant, elle ne l'est pas; elle ne correspond pas à une situation de l'ordre du normal du moment que

¹⁸⁰ Les exemples sont empruntés à H. G. Widdowson avec modification. Voir. H. G. Widdowson. Ibidem. Pp. 15-16.

les objets présentés et les actions jouées dans la séquence fabriquée sont déjà connus;

Tel est le cas de l'exemple suivant où on pose des questions à propos d'un livre qui se trouve sur la table et d'un sac sur le sol, au vu et au su de tous:

A: Qu' y a-t-il sur la table?

B: Un livre.

A: Où est le sac?

B: Sur le sol.

➤ *Exemple (3)*

Il se peut que l'enseignant crée une séquence de "Questions - Réponses" authentiques; c'est-à-dire qu'il ne sait pas vraiment la réponse, mais cette séquence reste de l'ordre de l'usage si la réponse n'est pas adaptée à une situation de communication de la vie quotidienne; tel est le cas de la séquence suivante où la réponse sous forme d'une phrase complète se voit inapproprié:

L'enseignant: Où est le chiffon?

L'apprenant: Le chiffon est sous votre chaise.

L'enseignant: Où est Marie aujourd'hui?

L'apprenant: Elle est malade.

C'est pourquoi, bien que ces structures dénotent de l'usage correct des règles de la langue française et servent à acquérir une compétence linguistique, l'usage reste insuffisant et nécessite l'emploi, ce dernier actualise la langue dans des situations appropriée.

2.2. Les règles d'emploi:

Inversement aux règles d'usage qui démontrent la (les) structure(s) d'une langue donnée hors contexte, les règles d'emploi actualisent la langue en emploi; ce qui *«fait appel à deux sortes d'aptitudes. La première consiste à retenir la forme de phrase appropriée à un **contexte linguistique spécifique**. La seconde consiste à identifier la fonction assurée par une phrase dans une **situation de communication particulière**»*¹⁸¹. En fait, le contexte linguistique et la situation de communication renvoient au discours dont le locuteur est le producteur. Donc, les règles d'emploi s'appuient essentiellement sur la composante sociolinguistique de la compétence de communication afin de tenir en compte *«des caractéristiques du locuteur, de son statut social, du registre de la langue utilisé, etc.»*¹⁸². De même, elles englobent *«la composante discursive: règles de cohésion à l'aide de marques linguistiques formelles et règles de cohérence, d'ordre sémantique»*¹⁸³.

Ainsi, un cours dont l'objectif est la mise en valeur des règles d'emploi peut être présenté en se basant sur des exercices dont l'aspect est fonctionnel, c'est-à-dire des exercices qui assurent une fonction naturelle de communication. Autrement dit: les exercices dans cette perspective sont le produit d'une communication ordinaire de la vie quotidienne et servent à répondre aux besoins langagiers des apprenants en contexte.

Avant de présenter des exemples de représentation grammaticale basée sur les règles d'emploi, il se doit de savoir que toute appropriation basée sur les

¹⁸¹ H. G. Widdowson. Ibidem. Pp. 16-17.

¹⁸² C. Germain et H. Seguin. Ibidem. P. 40.

¹⁸³ C. Germain et H. Seguin. Ibidem.

règles d'usage, autrement dit: basée sur l'usage correct des structures de phrases hors contexte, pourrait être étendue, en l'actualisant, aux règles d'emploi*, c'est-à-dire en employant ses structures dans des situations (contexte) qui assurent une fonction de communication appropriée. Cela est justifié par le fait qu'un exercice d'emploi utilise des phrases dont l'usage est correct dans des situations de communication appropriées. Voici deux exemples¹⁸⁴; l'un illustre ce passage de l'usage à l'emploi et l'autre démontre l'authenticité d'une activité grammaticale basée sur l'emploi :

➤ *Exemple (1)*

On peut inculquer aux apprenants l'usage correct d'une structure de phrase telle "*Ceci est ...*" tout en assurant un échange naturel prononcé d'une façon appropriée.

Par exemple, *dans un laboratoire de chimie: l'enseignant montre à ses apprenants un flacon de liquide et, pour des besoins de l'expression qu'il s'apprête à réaliser, il doit indiquer quel en est le contenu. Dans une telle situation, il pourra dire de façon tout à fait appropriée: "ceci est de l'acide sulfurique: Ici, il ne démontre pas une structure, il utilise la langue à des fins de communication.*

Tandis que *si l'enseignant prend un stylo, le montre, le désigne et dit: "ceci est un stylo", il sera en situation d'usage du moment que les apprenants n'ont pas besoin que l'on identifie l'objet "stylo"; ils ont besoin que l'on nomme.*

Ainsi, la forme de phrase qui doit être utilisée si l'on veut démontrer l'emploi sera plutôt celle-ci:

-Le terme français pour cet objet est "stylo".

* Ce point sera détaillé juste après ces exemples.

¹⁸⁴ Les exemples sont empruntés à H. G. Widdowson avec modification. Voir. H. G. Widdowson. Ibidem. Pp. 18-19.

Ou encore:

-Ceci s'appelle "stylo" en français.

➤ *Exemple (2)*

L'activité grammaticale qui vise l'emploi est caractérisée par l'authenticité, ce qui implique qu'un exercice de grammaire dans cette perspective doit être contextualisé de manière que l'enseignant et même les apprenants semblent tout créer selon la situation de communication sans aucune préparation ultérieure.

Par exemple, pour faire comprendre aux apprenants la notion de "contexte" qui donne une valeur communicative aux phrases produites séparément; le fait d'explicitier comme tel objectif constitue déjà un contexte et sert donc à créer une activité langagière naturelle: en s'interrogeant sur la façon d'utiliser le contexte pour que l'activité grammaticale soit appropriée, l'enseignant de même que l'apprenant aboutissent à la production d'un passage authentique, ce qui contribue au développement des compétences des apprenants quant à la production naturelle des formes appropriées.

Signalons que le fait que l'enseignant se sert d'un manuel pour procéder une activité grammaticale authentique peut poser une certaine ambivalence, c'est-à-dire: on pourrait considérer le manuel comme un objet artificiel et préparé au préalable et qu'il n'assurait pas l'authenticité. Or, le manuel en réalité représente un certain potentiel d'emploi que l'enseignant est censé maîtriser tout en maîtrisant le mode d'emploi du manuel* ce qui rend l'activité grammaticale appropriée.

* Le choix minutieux d'un manuel de grammaire et son utilisation en contexte d'une manière appropriée constitue un modèle d'une activité grammaticale authentique; c'est pourquoi à travers ce présent travail, il sera consacré deux chapitres qui mettent en lumière le manuel de la grammaire de FLE dans une approche communicative. Voir. Chapitres V et VI.

Donc, un passage extrait d'un manuel pour l'explication par exemple de la notion de "*contexte*" ne va pas bloquer le processus d'enseignement-apprentissage de cette notion, ni le montrer comme contraint dans la mesure où cet extrait qui constitue a priori un exemple d'usage peut être actualisé en contexte en attirant l'attention de l'apprenant sur le caractère autonome que peut le présenter. Comme on peut inciter l'apprenant, à travers un passage extrait, à réfléchir tout en observant le passage contextualisé; ce qui signifie qu'en faisant rapport entre le passage sélectionné et le contexte, l'activité langagière sera appropriée et accède par conséquent à la progression des compétences communicatives des apprenants. Ce qui revient à dire, on l'avait déjà mentionné juste avant cet exemple, que toute activité grammaticale basée sur l'usage peut être actualisée à l'emploi en l'utilisant en contexte approprié.

Ainsi, tous les types d'exercices de grammaire qui dénotent l'usage peuvent être orientés vers l'emploi en ne s'intéressant plus à l'usage des phrases isolées mais plutôt au discours et ses emplois afin de tenir compte de la dimension communicative de l'approche communicative dont l'activité grammaticale exige d'être qualifiée de discursive véhiculant du sens en fonction de la communication.

2.3. Orientation des exercices d'usage vers l'emploi:

Dans ce qui suit, à chaque fois il est présenté un exemple touchant à l'usage, il sera montré comment il peut être orienté vers l'emploi.

2.3.1. L'orientation des exercices à trous¹⁸⁵ vers l'emploi:

Les exercices à trous sont souvent manipulés dans des pratiques grammaticales d'inspiration structurale dont l'objectif est l'usage, c'est-à-dire que ces exercices se basent sur des exemples hors contexte, ce qui implique des réponses qui ne tiennent pas en compte l'emploi, mais plutôt qui s'appuient sur le sens le plus général "le sens littéral" que portent les exemples indépendamment de tout contexte ou situation d'emploi; tel l'exemple suivant qui exige de remplir les "trous" par les articles partitifs ou les articles définis appropriés (du, de la, de l'; le, la, les):

«1. A midi, j'ai mangé ... viande. -2. Aujourd'hui, ... oranges sont chères. -3. Vous prenez ...sucre? –Non, merci, je préfère ... café sans sucre. -4. Si vous voulez maigrir, faites ... gymnastique. -5. Vous aimez ... beurre? -6. Pour préparer ce plat, il faut ... jambon? -7. Michel me demande ... argent -8. A midi, je bois toujours ... café.»¹⁸⁶.

Les apprenants dans un cours centré sur l'usage, vont dégager les bonnes réponses que l'enseignant veut qu'on dise; il y a une seule possibilité de réponse pour chaque phrase qui doit être fournie automatiquement hors contexte comme suit:

1. de la / 2. les / 3. du – le / 4. de la / 5. le / 6. du / 7. de l' / 8. du.

¹⁸⁵ *«L'exercice à trous peut relever de l'écrit comme de l'oral: un silence, une intonation suspensive peuvent remplacer un blanc ou quelques petits points. Son principe est de proposer à l'étudiant un paradigme d'unités (qui peuvent être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases ou même des paragraphes), et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le " trou" qui lui est approprié et qu'on a ménagé à cet effet dans une suite d'exemples ou dans un discours continu. Il porte donc sur les connexions et les relations syntagmatiques que les unités linguistiques, quel que soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elles. ».* H. Besse et R. Porquier. Idem P. 125.

¹⁸⁶ H. Besse et R. Porquier. Idem. P. 127

Alors, à vrai dire, rien ne peut se passer hors contexte, c'est pourquoi ce type d'application qui dicte «..., *l'effacement du contexte est un leurre*»¹⁸⁷.

Ainsi, pour orienter ce type d'exercices vers l'emploi, on doit présupposer un certain contexte pour éliminer cet aspect de "*répétitions contraintes des bonnes réponses sans tenir compte du sens en contexte*". Cela mène à plusieurs possibilités de réponse selon le contexte; autrement dit: au lieu que l'enseignant fournisse une seule réponse qui se doit la bonne et que les apprenants doivent répéter, on met les phrases en contexte ce qui fait surgir d'autres possibilités¹⁸⁸ de réponses pour la même phrase:

-Pour la phrase "j'ai mangé de la viande"; peut accepter l'emploi suivant "j'ai mangé la viande" comme une réponse à la question "qu'est-ce que tu veux que j'achète ce soir?" signifiant alors la nécessité d'acheter de nouveau de la viande.

-De même pour la phrase "Michel me demande de l'argent"; peut accepter l'emploi "Michel me demande l'argent" dans la mesure où les interlocuteurs ont parlé -antérieurement- de cet argent.

-Comme la phrase "si vous voulez maigrir, faites de la gymnastique"; peut accepter l'emploi "si vous voulez maigrir, faites la gymnastique" si l'enseignant s'adresse à des apprenants qui se plaignent d'être gros (ses) mais ne vont pas au cours de gymnastique.

-Egalement pour les autres phrases où on utilise les articles définis, d'autres possibilités sont acceptées en mettant les phrases dans un contexte particulier: "non, merci, je préfère du café sans sucre"/ "vous aimez du beurre" comme réponse à "voulez-vous du beurre avec votre jambon?" et "avez-vous l'habitude d'en prendre avec ce plat?".

¹⁸⁷ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 128.

¹⁸⁸ H. Besse et R. Porquier. Ibidem.

Signalons que l'orientation de ce type d'exercices "à trous" vers l'emploi peut s'assurer, non uniquement en mettant les exemples en contexte, mais aussi en demandant aux apprenants d'imaginer dans quel contexte est possible de les employer et de décider ensuite en fonction du contexte quel emploi qui se voit approprié.

2.3.2. L'orientation des exercices structurels¹⁸⁹ vers l'emploi:

Ce type d'exercices est très utilisé dans le cours d'inspiration structuro-globale-audio-visuelle. Il consiste à trouver une série d'exemples qui ont des contextes extrêmement voisins, ce qui donne à ce type d'exercices l'aspect quasi-répétitif tel l'exemple suivant qui vise à assurer la réitération de la structure "Ah! Le voilà!":

«Tu attends Marc. Marc arrive. Tu dis:

"Ah! Le voilà!"

Maintenant écris.

1. Vous attendez madame Martin. Elle arrive. Vous dites:

• _____

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

• _____

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

• _____¹⁹⁰.

¹⁸⁹ L'exercice structural "Pattern drill" fait partie à ce type d'exercices dit "structurel"; donc "structural" et "structurel" ne désignent pas le même terme. Les exercices structurels tels les exercices structuraux proprement dit et les micro conversations visent «*le réitération d'une même structure (entendue au sens très général de ce terme: la relation entre deux ou plus de deux éléments indépendamment) de ce qui ceux-ci peuvent signifier en eux-mêmes et par rapport au monde réel) par la pratique des phrases ou de séquences phrastiques par ailleurs différentes les unes des autres*». H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 126

¹⁹⁰ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 133.

En fait, la contextualisation d'un exercice structurel afin de l'orienter vers l'emploi constitue une démarche difficile à suivre si on ne respecte pas certaines précautions car, en effet, la contextualisation modifie souvent la structure dont on veut la réitération. Ainsi, il faut tenir en compte lors du passage de l'usage vers l'emploi les points suivants:

-Expliciter la structure sur laquelle porte l'exercice.

-Tenir en compte les ambiguïtés structurelles tout en tenant compte de l'intention de l'énonciateur en un acte de parole, ce qui va écarter les possibilités erronées.

-Faire suivre l'exercice structurel par une "exploitation", ce qui aboutit à la production d'un corpus en contexte sur la même structure proposée a priori. En tenant compte de ces précautions, on élimine les erreurs analogiques ainsi que les interprétations erronées que peut présenter la réponse "Ah! Le voilà!"; tel que par analogie, l'apprenant peut se servir de la même réponse pour répondre à d'autres questions dont la structure paraît semblable au modèle comme il peut induire une règle dont le fonctionnement est incorrect, par exemple en considérant que "le voilà" renvoie à une personne"; alors l'emploi d'une structure en contextes sert à ajuster la réflexion de l'apprenant quant à les possibilités suivantes :

-Vous attendez le bus. Il arrive. Vous dites: Ah! Le voilà! ("Le" ne renvoie pas à une personne mais à un objet)

-vous attendez l'arrivée des vacances. Elles arrivent. Vous dites: *Ah! Le(s) voilà! (Phrase agrammaticale).

2.3.3. L'orientation des exercices de reformulation¹⁹¹ vers l'emploi:

Bien que l'exercice de reformulation met en jeu des notions qui relèvent de la pragmatique linguistique (théorie grammaticale de base dans l'approche communicative; déjà traitée à travers le deuxième chapitre de ce présent travail), telles les actes de langage et le discours; son utilisation depuis longtemps dénote l'usage; c'est-à-dire que les reformulations qui composent cet exercice ne sont pas contextualisées comme «*dans les définitions d'un dictionnaire unilingue. On peut reformuler celui d'une phrase, même quand il s'agit de ce qu'on appelle son sens littéral, sans tenir compte du contexte dans lequel s'inscrit, ou des contextes dans lesquels il est acceptable de l'inscrire*»¹⁹².

Par ce fait, la reformulation ne peut dégager que le sens propre, le sens premier dit sens littéral des mots, des expressions ou des phrases. Cette conception étroite de la reformulation, soit-elle, empêche d'étudier les données pragmatiques des exemples, c'est-à-dire leur emploi ainsi que leur interprétation en contexte. Ainsi, un exercice de reformulation qui ne tient pas en compte l'emploi de ses exemples en contexte, ne peut pas considérer par exemple "*j'ai froid*" comme une reformulation du sens "*ferme la fenêtre*"; seul l'emploi en contexte dans des circonstances interlocutoires précises qui peut faire de ces deux exemples comme exprimant le même acte de parole "*une demande de fermer la fenêtre*"; en entrant par ce fait dans un jeu de langage¹⁹³.

¹⁹¹ L'exercice de reformulation a comme principe la «*réitération d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communication, acte langagier, argument, etc....) à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocution différentes*». H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 126.

¹⁹² H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 141.

¹⁹³ H. Besse et R. Porquier. Ibidem.

En fait, la contextualisation des exercices qui étaient a priori hors contexte ; c'est-à-dire, l'orientation des exercices d'usage vers l'emploi, peut changer la nature de l'exercice, alors qu'on ne parle plus d'exercice à trous ni d'exercice structurel ni d'exercice de reformulation hors contexte mais plutôt d'activités communicatives comme les jeux de rôle, les exercices de conceptualisation et les jeux de langage*.

* Ces différentes activités communicatives seront présentées en détail au chapitre VII.

CHAPITRE IV:

La progression grammaticale dans une approche communicative

La notion de progression en relation avec le processus de l'enseignement–apprentissage d'une langue étrangère constitue un sujet délicat dans le domaine de la didactique d'une langue étrangère; cela est dû à la nature de cette composante "progression" qui est en perpétuel devenir afin qu'elle s'adapte à l'évolution des méthodes de l'enseignement–apprentissage en didactique d'une langue étrangère. Bien effectivement, cette notion *«ne relève pas exclusivement de la didactique proprement dit, mais se trouve questionnée et informée par l'étude du développement acquisitionnelle ..., la notion de progression en didactique des langues est elle-même un lieu et un repère d'évolution»*¹⁹⁴; ce qui la montre inhérente à celle du processus, d'ailleurs, les deux termes convergent vers le même sens:

-Le terme "*progression*" du Latin *progredi*, signifiant *avancer*; pro-gresser signifiant faire des progrès, c'est-à-dire une évolution positive.

-Le terme "*processus*" de procès signifiant marquer *un parcours dans le temps*, c'est-à-dire un avancement ou une évolution.

En fait, l'évolution d'un parcours dans le temps (progression d'un processus) implique une organisation dont la structure et le temps sont esquissés ou planifiés selon la méthode suivie: on parle d'une progression prédéterminée et stable ou d'une progression proposée et invariable tout au long du processus. C'est pourquoi dans un processus d'enseignement–apprentissage de FLE, il est dit: *«qu'un apprenant "suit" une progression, mais aussi que les enseignants "suivent" la progression des apprenants»*¹⁹⁵; autrement dit: l'apprenant suit un parcours bien organisé et bien structuré par l'enseignant dans le temps. En

¹⁹⁴ R. Porquier: **La notion de progression en langue étrangère**, et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In; D. Coste et D. Véronique: La notion de progression, Notions en questions. Numéro 3. ENS de Fontenay-Saint-Claud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, mars 2000. P. 87.

¹⁹⁵ R. Porquier: **La notion de progression en langue étrangère**, et quelques réflexions sur les apprentissages mixtes. In; D. Coste et D. Véronique. Idem. P. 88.

revanche, ce dernier suit l'évolution de l'apprenant comme actant principal de ce parcours, et qui peut ne pas suivre la progression prévue ou préétablie par l'enseignant; ce qui revient à dire que la notion de progression ne livre pas une seule conception voire la diversité et le changement de son objet d'étude qui peut être porté sur l'enseignant, sur l'apprenant ou sur d'autres critères.

En somme, *«le terme de progression renvoie (donc) d'une part aux principes et à la mise en œuvre de programme et de parcours d'enseignement, en partie fondés sur l'organisation des contenus, et d'autre part au déroulement de l'apprentissage, c'est-à-dire aux étapes suivies par les apprenants»*¹⁹⁶; ce qui relève deux principaux aspects de sens attribués à la notion de progression: progression d'enseignement et progression d'apprentissage.

En fait, ce rapport que présente ces deux aspects de sens de la notion de progression sera traité ultérieurement en ce chapitre alors que pour le moment, il suffit de signaler qu'avant les années soixante dix, on ne parlait que de progression d'enseignement; la progression d'apprentissage coïncide à l'avènement de l'approche communicative. Dans les méthodes précédant l'approche communicative, la progression est qualifiée de linéaire selon les principes de son élaboration* qui consistent dans un mouvement allant *«du facile au difficile, du simple au complexe, du semblable au différent, du régulier à l'irrégulier, de l'utile à l'accessoire»*¹⁹⁷. Elle représente un modèle prédéterminé, homogène, rigide et stable, c'est-à-dire rien n'est modulable; le contenu et le parcours d'un cours sont strictement conformes à une organisation

¹⁹⁶ R. Porquier. Idem. P. 90.

*Les principes d'élaboration d'une progression seront détaillés en un autre point dans ce chapitre.

¹⁹⁷ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 187.

prévue de la part de l'enseignant qui se relève contraint quant au choix du modèle de référence (le manuel) ainsi que des matériaux langagiers. Tandis que dans l'approche communicative, la progression devient plus souple et plus adaptable qu'auparavant ; elle ne concerne plus uniquement un champ idéaliste, uniforme pour tout le monde, mais plutôt un domaine constitué de plusieurs variables; ce qui qualifie la progression d'un cours dans cette perspective de spirale où l'évolution se fait en aval et en amont, d'une manière récurrente, c'est-à-dire les éléments qui sont prévus en premier peuvent être traités en dernier et vice versa; comme on peut ajouter des éléments qui n'ont pas été prévus a priori ou bien éliminer ceux préétablis antérieurement dont la présence a posteriori parasite l'évolution du cours. Ce changement de forme et de conception de la progression, dès lors, répercute le tournant décisif marqué par la naissance de l'approche communicative comme une restauration dans les méthodes précédentes de l'enseignement–apprentissage de FLE.

Bref, selon le point de focalisation, la progression peut présenter une approche polycentrique, c'est-à-dire centrée sur plusieurs niveaux «*soit sur la matière enseignée, soit sur l'enseigné, soit sur l'enseignant, soit sur l'instrument enseigné, soit sur la méthode, soit sur l'objectif à évaluer*»¹⁹⁸; la conception de ces différentes centrations est différente d'une méthode à une autre.

1. Les différentes centrations de la progression:

Une approche polycentrique de la progression implique que la progression d'un cours de FLE, de même un cours de grammaire de FLE qui constitue l'objet

¹⁹⁸ J-P. Cuq et I. Gruca. Ibidem. P. 189.

d'étude de cette présente recherche, dépend de plusieurs variables; ce qui amène à dire que son évolution ne peut pas être à variable unique.

Dans ce qui suit, seront définies les différentes centrations isolément pour des besoins explicatifs, mais elles constituent à vrai dire un tout cohérent.

1.1. La centration sur l'enseignant:

Une progression centrée sur l'enseignant implique que ce dernier est le facteur central dans le processus de l'enseignement–apprentissage.

«*Nous distinguons deux orientations: la première, vers le maître catalyseur (A) qui inféode son enseignement à ses propres présentations mentales, la deuxième vers l'enseignant "médiateur des échanges" (B) à la fois agent et acteur du projet éducatif*»¹⁹⁹. Par ce fait, l'enseignant se montre comme le seul détenteur du savoir grammatical qui le manipule selon sa formation et le transmet nécessairement à un public contraint, non connaissant et qui suit passivement la progression du processus.

1.2. La centration sur l'enseigné:

Une progression centrée sur l'enseigné implique que ce dernier est au cœur du processus d'enseignement–apprentissage. Il est «*tantôt envisagé de strict point de vue individuel (A) et tantôt au sein du groupe–classe (B) avec tout ce que cela implique au niveau de la taxinomie de son profil et de son appétence au savoir*»²⁰⁰. Par ce fait, l'enseigné (l'apprenant) n'est plus un être passif, mais plutôt un être possédant une force, un potentiel et capable de compenser son propre savoir grammatical en appliquant ses principes et en les discutant avec

¹⁹⁹ S. Borg: La notion de progression. Didier. Paris, 2001. P. 143.

²⁰⁰ S. Borg. Idem.

ses congénères; c'est donc un être duquel on doit prendre soin en observant comment il construit sa grammaire de FLE au sein du groupe-classe.

1.3. La centration sur l'instrument éducatif:

Une progression centrée sur l'instrument éducatif tend à matérialiser le processus d'enseignement-apprentissage en recourant à des auxiliaires et à des supports; des références matérielles externes et concrètes tels les auxiliaires audio-visuels, les textes authentiques, les dictionnaires, les laboratoires de langues, ...etc. Par ce fait, l'instrument éducatif qui constitue le centre d'intérêt du cours de grammaire de FLE est appréhendé «*dans sa version intégrée (A): audio-visuelle, multimédia ... mais aussi dans sa version "éclaté" (B): son, image fixe, image mobile, didacticiel, etc.*»²⁰¹.

1.4. La centration sur la matière à enseigner:

Une progression centrée sur la matière à enseigner s'articule «*autour du pôle spécifique (A): langue sectorielle, français fonctionnel; et du pôle libre (B): langue courante, communication générale*»²⁰²; c'est-à-dire que la grammaire comme une matière à enseigner constitue le pivot du processus d'enseignement-apprentissage; elle est apprise en priorité à l'oral et à l'écrit.

1.5. La centration sur la méthode:

Une progression centrée sur la méthode s'identifie «*sur le registre du "constitué" (A): principes, procédés et techniques fermés ou de l'éclectique (B):*

²⁰¹ S. Borg. Idem

²⁰² S. Borg. Ibidem.

démarche cohérente et orientée faisant appel à des procédés et des supports riches et variés venus d'horizons divers»²⁰³. Donc, tout porte sur l'analyse de l'itinéraire du processus d'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE et les principes qui constituent sa démarche.

1.6. La centration sur l'objectif à évaluer:

Une progression centrée sur l'objectif à évaluer distingue «une dominante certification institutionnelle (A) et une dominante "formation personnelle" (B)»²⁰⁴. Par ce fait, ce qui importe dans un processus d'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE est la (les) forme(s) d'évaluation à tous les échelons.

2. Examen de centrations de progression dans l'approche communicative:

Avant de préciser le type de centration de progression ainsi que son fonctionnement dans une approche communicative, il paraît bénéfique de présenter ce tableau récapitulatif de l'inventaire des centrations de progression dans les différentes méthodologies de l'enseignement–apprentissage de FLE²⁰⁵:

	MT	MD	MA	MAV	DA	EFF	AC
Progression centrée sur l'enseignant	+	+	+	-	-	-	-

²⁰³ S. Borg. Ibidem.

²⁰⁴ S. Borg. Ibidem.

²⁰⁵ S. Borg. Ibidem. P. 101.

Progression centrée sur l'enseigné	-	-	-	+	+	+	+
Progression centrée sur l'instrument éducatif	-	-	-	+	-	-	-
Progression centrée sur la matière à enseigner	-	-	-	+	-	+	+
Progression centrée sur la méthode	+	+	+	+	-	-	-
Progression centrée sur l'objectif à évaluer	-	-	-	+	-	+	+
Nombre de centration	2	2	2	5	1	3	3

MT: *méthodologie traditionnelle* **MD:** *méthodologie directe*

MA: *méthodologie active* **MAV:** *méthodologie audiovisuelle*

DA: *document authentique* **EFF:** *enseignement fonctionnel du français*

AC: *approche communicative*

L'observation a priori de ce tableau peut bouleverser certaines connaissances quant à la conception des méthodologies précédant l'approche

communicative étant qualifiées de monolithiques, c'est-à-dire qu'elles représentent un modèle uniforme et stable; ce qui présuppose une progression à variable constante. En fait, une analyse approfondie de ce tableau entraîne à enlever cette assimilation abusive qui a été faite entre "méthodologie" et "progression"; car en effet la centration de progression sur plus d'une variable n'implique pas nécessairement une méthodologie modulaire une fois ces variables constituent un ensemble rigide dont la variation se tient dans un ordre constant et immuable.

Donc, une méthodologie monolithique peut avoir une progression polycentrique mais à caractère linéaire²⁰⁶ alors que pour une méthodologie modulaire (cas de l'approche communicative), sa progression polycentrique est constituée d'un ensemble souple dont les variables sont largement interchangeable ce qui accorde le caractère en spirale²⁰⁷ à la progression dans cette perspective. Ainsi, la conception de la nature des centrations de progression est différente d'une méthode à une autre telle la diversité de ses formes; ce qui entraîne à enlever une autre assimilation abusive qui a été faite entre:

- progression à variable(s) constante(s) signifiant variation stable, stricte et rigide des centrations;
- progression à variable(s) modulaire(s) signifiant variation dynamique, adaptable et souple des centrations;
- progression à variable unique signifiant variation selon une seule centration.

²⁰⁶ Dans une progression linéaire ou cumulative: *«Les structures s'ajoutent les unes aux autres avec un ordre préétabli, il y a peu de retour en arrière possible et il existe une étanchéité entre les divers éléments »*; S. Borg. Ibidem. P. 63.

²⁰⁷ Dans une progression en spirale: *«un acte de parole est présenté puis un autre, on revient sur le premier pour le reprendre et le compléter. Dans ce cas là, les éléments ne s'ajoutent pas, on considère qu'il y a élargissement et approfondissement des actes traités.»*; S. Borg. Ibidem.

2.1. La décentration de l'enseignant:

Le décentrage de l'enseignant dans un cours communicatif comme le souligne S. Moirand, fait passer ce dernier d'un rôle de catalyseur d'enseignement à «*un rôle de catalyseur d'apprentissage et, pour cela, il faut qu'il sache écouter, observer, voir les apprenants afin de suivre leur progression*»²⁰⁸ selon des références qui répondent aux exigences de l'approche communicative, c'est-à-dire des références qui travaillent sur les quatre composantes de la compétence de communication ce qui va assurer une évolution appropriée.

2.2. La centration sur l'enseigné:

Dans un cours communicatif, la centration de progression est par excellence orientée vers l'apprenant qui se conçoit comme la pierre de touche du cours en tant que sujet individuel et sujet collectif au dit de S. Moirand: «*la compétence de communication relève de facteurs cognitifs, psychosociologiques et socioculturels dépendant étroitement de la structure sociale dans laquelle vit l'individu*»²⁰⁹. Donc, c'est à l'apprenant d'accomplir la progression du cours, ce dernier équivaut à un acte de parole dont la situation, les interlocuteurs et même l'objet de cours dépendent de l'apprenant et de ses besoins langagiers*.

²⁰⁸ S. Borg. Ibidem. P. 25.

²⁰⁹ S. Borg. Ibidem. P. 36.

* "Les besoins langagiers en relation avec la progression " sera traité ultérieurement dans ce chapitre.

2.3. La nature communicative de l'instrument éducatif:

L'instrument éducatif dans un cours communicatif est un moyen et non plus une fin en soi, c'est-à-dire qu'il est placé au service de l'enseignant, de l'apprenant et de la classe comme éléments principaux de production d'un cours. Il n'est plus ce support audiovisuel qui occupe le centre d'intérêt d'un cours dans une méthode audiovisuelle. Il est un moyen de motivation qui sert à accéder à la création de besoin de communication au sein de la classe; ce qui justifie sa mise en adéquation avec les besoins des apprenants *«d'où le déclin de l'image qui était "coupable" de matérialiser les concepts et les présentations mentales. L'approche communicative impose un dénombrement de l'intégration didactique qui désormais ne se fait plus autour du tandem audiovisuel mais autour du tandem notionnel-fonctionnel»*²¹⁰.

2.4. L'évolution systémique et dynamique de la matière à enseigner:

Dans un cours communicatif, la matière à enseigner consiste dans l'acte de parole avec son aspect fluide et adaptable; autrement dit: la progression dans une approche communicative est à aspect dynamique et systémique au fait que ces derniers président l'approche communicative; l'étant considérée ainsi (comme une approche systémique et dynamique); elle tient en compte des traits suivants²¹¹:

- *Relie: se concentre sur les interactions entre éléments.*
- *Considère les effets des interactions, le sens.*
- *Perception globale.*

²¹⁰ S. Borg. Ibidem. P. 48.

²¹¹ S. Borg. Ibidem. P. 62.

- *Modifie simultanément des groupes de variables.*
- *Phénomènes irréversibles intégrant la durée.*
- *Validation de faits réalisés par comparaison du fonctionnement du modèle avec la réalité. Ex: exercices de créativité.*
- *Modèle insuffisamment rigoureux pour servir de base aux connaissances, mais utilisables dans la communication.*
- *Approche efficace lorsque les interactions sont non linéaires et fortes.*
- *Enseignement inter-disciplinaire.*
- *Action par objectifs.*
- *Connaissance des buts, détails flous.*

2.5. De la méthode à l'approche:

Un cours dans une approche communicative, tel que le terme "approche" l'indique, ne suit pas une méthode dont les procédés et les techniques sont clairement définis, mais plutôt, il s'inscrit dans une perspective discrète (floue) dont les fondements théoriques sont empruntés à des disciplines diversifiées. Par ce fait, les praticiens dans cette approche se livrent à eux-mêmes pour esquisser la progression qui ne peut guère, selon R. Galisson être précisée définitivement: *«il ne peut y avoir de progression unique en tenant pour acquis: que chaque individu développe une stratégie d'apprentissage personnelle, et que son âge, son niveau socioculturel, son rythme psychologique et intellectuel, son vécu, ses besoins, ses motivations, le temps dont il dispose, etc., constituent autant de paramètres qui le rendent différent de tous les autres. A la limite, il faudrait donc envisager autant de progressions que de stratégies d'apprentissage»*²¹².

²¹² R. Galisson. Ibidem. P. 28.

Stratégie et progression dans cette approche sont orientées vers le moins dirigisme voire la non directivité et la souplesse de l'approche elle-même; ce qui revient à dire qu'elle a le caractère en spirale.

2.6. La centration sur l'objectif à évaluer:

Dans un cours communicatif, la centration de la progression sur l'objectif inclut la notion d'évaluation*; cette dernière constitue un des objectifs de sa progression; c'est-à-dire *«la progression dans l'approche communicative s'articule pleinement autour d'une centration sur l'objectif à évaluer»*²¹³. En fait, l'objectif central d'un cours communicatif est la composante communicative qui est déterminée et évaluée avant, pendant et après le cours.

3. Le rapport: progression d'enseignement vs progression d'apprentissage:

La conception polycentrique de la progression pourrait relativiser cette catégorisation de progression à celle de l'enseignement; qui répercute apparemment une centration orientée uniquement vers l'enseignant et à celle d'apprentissage; qui répercute apparemment aussi une centration orientée uniquement vers l'enseigné (l'apprenant). Or, comme le souligne R. Galisson : *«la question clé reste celle des rapports entre progression(s) d'enseignement et progression(s) (stratégies et progrès) dans l'apprentissage»*²¹⁴.

A vrai dire, une progression d'enseignement *«s'appuie sur un certain nombre de critères, de notions–outils, d'opérations techniques qui visent à*

* Voir. Chapitre V où figurent les différentes formes ainsi que différents systèmes d'évaluation.

²¹³ S. Borg. Ibidem. P. 86.

²¹⁴ R. Porquier. Idem. P. 90.

répondre à des questions: Quoi enseigner? Que sélectionner? Dans quel cadre? Selon quel dosage? Selon quel "groupage"? etc; cette progression une fois établie, définit ce qui est (sera, aura été) enseigné et ce qui devra (it) être (avoir été) appris, non seulement à l'issue du parcours mais aussi au fur et à mesure, étape par étape, et donc selon quelle dynamique.»²¹⁵; ce qui montre que ce type de progression qui met au centre du cours l'enseignant, tient en compte d'autres centrations, mais qui sont déterminées en fonction de l'enseignant.

En fait, la progression d'enseignement a tendance d'être adoptée dans les méthodes précédant l'approche communicative où le cours est conçu comme un dispositif dont les "balises" ainsi que les "indices" nécessaires à son évolution sont prédéterminés de la part de l'enseignant, c'est-à-dire: ce qui importe dans cette perspective est la forme de la matière à enseigner, autrement dit l'architecture du cours ou plus précisément la méthode que l'enseignant adopte pour déterminer "le programme" à suivre; ce dernier est caractérisé d'être pensé en termes d'enseignement: *«c'est un inventaire ordonné de formes linguistiques»²¹⁶. Donc, une progression d'enseignement est une progression formelle d'inspiration structurale qui implique un certain ordre à suivre «dans l'introduction et/ou dans le traitement des données langagières à enseigner. Simplement parce que celles-ci ne peuvent être apprises que progressivement, successivement...»²¹⁷.*

Une telle progression, depuis les années soixante dix, est récusée en récusant la centration sur l'enseignant ainsi que le caractère prévu et préétabli qui préside cette progression "d'enseignement". Dès lors, l'apprenant qui est à

²¹⁵ R. Porquier. Idem. P. 89.

²¹⁶ R. Galisson. Ibidem. P. 29.

²¹⁷H. Besse et R Porquier. Ibidem. P. 149.

l'origine de cette mise en question de progression d'enseignement devient la centration primordiale autour de laquelle se constitue la progression dite d'apprentissage que prône l'approche communicative.

La progression d'apprentissage refuse d'être subordonnée à celle de l'enseignement du moment que les apprenants dans un processus d'enseignement–apprentissage d'une langue, FLE dans ce cas, ne suivent pas une progression prévue mais plutôt ils l'organisent de nouveau en l'adaptant à leurs besoins et à la situation de communication; ce qui lui attribue le caractère "imprécis". R. Porquier définit ce type de progression comme étant une notion qui *«se fonde sur deux constats: 1° les apprenants ne suivent jamais exactement la progression prévue par l'enseignement; 2° lorsqu'une langue non maternelle est apprise en dehors de tout enseignement formel, il existe une progression et celle-ci est observable»*²¹⁸.

Soulignons que diachroniquement, la notion de progression d'apprentissage remonte aux travaux de N. A. Chomsky²¹⁹ sur le caractère inné et universel de l'acquisition de la langue maternelle ou seconde qui *« tendent à montrer que l'acquisition des structures grammaticales d'une langue donnée se fait toujours dans le même ordre, qu'elle suit un cheminement quasi invariable, quels que soient l'âge, les circonstances, les aptitudes ou le milieu dans lequel elle s'inscrit»*²²⁰. Néanmoins, cette acception accordée à l'acquisition selon N. A. Chomsky et ses adeptes présente une progression dite naturelle, alors que certains auteurs préfèrent de garder le terme "progression" pour la progression

²¹⁸ R. Porquier. Ibidem. P. 93.

²¹⁹ R. Porquier. Ibidem.

²²⁰ H.Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 154.

d'enseignement et d'accorder à la progression d'apprentissage le terme "progrès"²²¹.

Dores et déjà, une progression d'apprentissage est une progression notionnelle–fonctionnelle ou communicative au dit de H. Besse et R. Porquier: *«les approches notionnelles–fonctionnelles ou communicatives, qui adoptent des progressions linguistiques relativement massées, plus souples et moins guidées, misent désormais davantage sur la progression d'apprentissage, c'est-à-dire sur la façon dont les apprenants construisent eux-mêmes leur grammaire intériorisée, à partir des données langagières qui leur sont présentées et des pratiques communicatives auxquelles ils s'inscrivent.»*²²².

Il ne se voit pas convenable de décrire à ce stade la progression grammaticale de type notionnelle–fonctionnelle ou communicative; une tâche pareille ne pourrait être minutieusement effectuée qu'après avoir mis le point sur les critères d'élaboration de la composante "progression" qui sont étroitement liées aux besoins langagiers des apprenants et sont déterminantes aux traits descriptifs de toute progression grammaticale; ce qui conduit à traiter au prime abord les principes (les phases) d'élaboration d'une progression dans un processus d'enseignement–apprentissage communicatif, puis les besoins langagiers comme un facteur qui adapte la composition de ces phases aux enjeux discursifs pour clôturer ce chapitre tout en décrivant la progression grammaticale notionnelle–fonctionnelle ou communicative*.

²²¹ R. Galisson. Ibidem. P. 28.

²²² H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 213.

* La description de la progression grammaticale fonctionnelle – notionnelle ou communicative nécessite avant tout la connaissance minutieuse des deux points qui seront traités ci-après.

4. Les différents principes d'élaboration d'une progression:

Certes, les critères qui seront présentés ci-dessous peuvent être modulés selon les nécessités de la communication en classe et selon les besoins langagiers des apprenants, mais il est clair que ces critères mettent en jeu les phases principales qui composent la progression dans tous les cours (manuels) y inclus ceux dits communicatifs.

4.1. La sélection:

Pour l'élaboration de toute progression, on procède d'abord à un tri au niveau du matériau phonétique, morphosyntaxique, lexical et pragmatique afin de délimiter le corpus de la matière à enseigner. La phase de sélection porte donc *«sur le "niveau de langue" qu'on veut enseigner, sur le type de discours qui correspond le mieux aux besoins des apprenants, sur les documents ou échantillons de langue-cible qui suscitent leur intérêt, sur les mots et structures qu'on juge les plus utiles (les listes lexico-grammaticales du Français Fondamental en sont une illustration), sur les notions et fonctions communicatives qu'on considère comme prioritaires dans les usages que les étudiants auront à faire de la langue qu'ils apprennent»*²²³.

Dans une perspective communicative, le choix des contenus se base sur les travaux de Conseil de l'Europe*. Selon la démarche suivie lors de la sélection, il est à distinguer les formes suivantes :

²²³ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 149.

* Voir. Chapitre V expliquant les principes de Conseil de l'Europe quant à l'élaboration d'un manuel communicatif de FLE.

- La *sélection scientifique ou institutionnelle* ; cette forme de sélection présente deux aspects : l'un scientifique selon les objectifs fonctionnels des "programmes" récents (fonction communicative), l'autre est institutionnel selon les besoins politiques de la construction européenne*. Le *français fondamental* comme inventaire lexical et *un niveau seuil* comme inventaire pragmatique se basent sur cette forme de sélection.

- La *sélection spécifique et factorielle* ; cette forme correspond aux besoins de langue sectorielle ou de registres spécialisés. Le *français instrumental* qui vise une compétence linguistique et le *français sur objectifs spécifiques* qui vise à répondre aux besoins langagiers des utilisateurs de la langue dans des domaines de spécialité se basent sur cette forme de sélection.

- la *sélection mixte ou ouverte*; cette forme ne se situe ni dans la première forme (politico–didactique) ni dans la deuxième forme (spécifique ou particulière) de sélection citées précédemment, mais elle peut en présenter une combinaison de scientificités des inventaires et spécificité des registres pour donner la forme mixte de sélection; cette dernière diffère de la sélection ouverte au fait que cette dernière se base sur la conception généraliste et universaliste des manuels de langues qui connaissent une ouverture sur les réalités linguistiques et socioculturelles.

* Voir. Chapitre I traitant des origines politique et scientifique de l'approche communicative.

4.2. La gradation:

Après avoir sélectionné les éléments qui constituent la matière d'un cours, deux questions se posent dont la (les) réponse (s) détermine (nt) les critères de leur mise en ordre; de leur groupage ou gradation: *«quels sont les éléments qui doivent venir en premier et quels sont ceux qui doivent les suivre? quels sont les éléments qu'il est préférable d'enseigner ensemble?»*²²⁴. Cela veut dire que cette phase de post-sélection vise à structurer l'architecture du matériau langagier d'un processus d'enseignement–apprentissage de FLE.

Selon la démarche suivie, il est à distinguer les formes suivantes:

- La *gradation linéaire et positiviste*; c'est le type de gradation *«que l'on retrouvera à l'œuvre dans la plupart des cours de langues jusqu'à ce que le communicatif s'impose en didactique»*²²⁵. L'orientation de la gradation dans cette perspective se fait selon un mouvement qui va:
 - Du facile au difficile: *«une notion peut être considérée comme facile lorsque son coût d'apprentissage est réduit, c'est-à-dire que son appréhension est aisée et sa rétention longue»*²²⁶.
 - Du simple au complexe: *«en introduisant des phrases dont la structure syntaxique est transparente sans inversion du sujet, ni post-position du verbe, ni forme transitive, etc.»*²²⁷.
 - Du semblable au différent: "la contrastivité"; en jouant *«sur les similitudes phonétiques et morphologiques et en allant progressivement vers des*

²²⁴ H. Besse et R Porquier. Ibidem.

²²⁵ S. Borg. Ibidem. P. 120.

²²⁶ S. Borg. Ibidem.

²²⁷ S. Borg. Ibidem.

distinctions plus marquées»²²⁸ tel le jeu sur les homographes (la: article ou pronom; si: interrogatif, conditionnel, intensif ou affirmatif).

▪ Du régulier à l'irrégulier: *«de ce qui est fréquent à ce qui est plus rare»*²²⁹ tel que *«les mots les plus fréquents et les mieux répartis sont ceux qui relèvent de paradigmes fermés (c'est-à-dire les paradigmes grammaticaux) ... font peu de place à la synonymie; et les mots les moins utilisés sont ceux qui relèvent des paradigmes ouverts (c'est-à-dire les paradigmes lexicaux) ... où les relations synonymiques sont nombreuses»*²³⁰.

▪ De l'utile à l'accessoire: "la productivité" ; l'élément le plus productif est le plus utile telle:

-la productivité morpho-lexicale comme par exemple "avoir" qui est plus utile que "aimer" du moment qu'il est plus productif et sert à former des temps composés.

*-la productivité sémantique où "bagage" est plus productif que "sac" ou "valise" du moment qu'il peut les remplacer, ...etc.*²³¹.

▪ De la sensibilisation à l'approfondissement du culturel: En introduisant les faits de civilisation qui accèdent à l'étude linguistique, littéraire et artistique.

Signalons qu'une gradation linéaire est caractérisée par excellence par ces six mouvements; elle est positiviste dans la mesure où elle est soumise à l'empirisme et au dogmatisme que sous-tend la méthode positiviste.

²²⁸ S. Borg. Ibidem.

²²⁹ S. Borg. Ibidem.

²³⁰ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 151.

²³¹ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 152.

- La *gradation non-linéaire et cognitiviste* ; c'est une gradation dont la sélection est faite à la base des théories d'énonciation et de principes des besoins langagiers. Donc, à partir d'une sélection des actes de parole que l'agencement va se faire selon les principes qui président l'approche notionnelle-fonctionnelle ou communicative ou cognitive*. Ainsi pour demander une information quelconque, le choix de l'agencement du vocabulaire et des éléments grammaticaux sont subordonnés à l'acte de parole qui détermine les besoins langagiers en situation de communication et les différents paramètres qui en commandent la réalisation: statut social des interlocuteurs, canal (téléphone, face à face), support (écrit ou oral), registre de langue (formel, moins formel, ... etc.)²³². En ce cas, l'agencement ne peut pas être linéaire du moment qu'il dépend des urgences ou valeurs que présentent les éléments de l'acte de parole; c'est pourquoi le groupage dans l'approche communicative est conçu en spirale et se concentre sur «*les moments de reprise et d'anticipation des acquis linguistiques et communicatifs.*»²³³.
- La *gradation mixte et ouverte* où la gradation mixte est constituée d'«*un agencement de type alternatif entre linéarité positiviste et distribution notionnelle-fonctionnelle cognitiviste La première génération des méthodes audiovisuelles SGAV qui se place à la charnière entre positivisme et cognitivisme, incarne parfaitement ce type de gradation*»²³⁴. Pour aller jusqu'à la gradation ouverte; tel que le nom l'indique, elle s'ouvre sur les différents pôles.

* Voir. Chapitre I où ces différentes nominations sont figurées

²³² S. borg. Ibidem. P. 125.

²³³ S. Borg. Ibidem. P. 120.

²³⁴ S. Borg. Ibidem. P. 122.

4.3. Le syllabus* :

La sélection et la gradation s'inscrivent dans un syllabus afin de définir ce qui est traditionnellement appelé "programme"; le syllabus se distingue de ce dernier par le fait qu'il est de nature dynamique constructive alors que le programme est statique et fixe.

Selon la démarche suivie, on distingue trois aspects de cette forme:

- *Le syllabus–produit* ; dans ce syllabus, tout est rangé autour la matière à enseigner dont la centration peut être à dominante linguistique d'où *le syllabus grammatical* tel *le Français fondamental* ou bien à dominante notionnelle–fonctionnelle d'où *le syllabus notionnel* tel *Un niveau Seuil*.

- *Le syllabus–procès* ; ce syllabus est orienté vers les pratiques de classe qu'elles soient focalisées sur les interactions langagières ou sur les contenus langagiers; d'où un syllabus dit *processuel* et un syllabus dit *procédural*. Le contenu dans le premier cas n'est pas prioritaire et la construction de syllabus se base sur la nature des interactions au sein de la classe à partir des tâches accomplies; ce qui laisse à dire que ce processuel n'est pas pré-construit par rapport au processus d'enseignement–apprentissage mais plutôt post-construit; il représente une sorte de compte rendu établi après avoir engendré une communication au sein de la classe. Quant au contenu dans le deuxième cas, est conçu en déduction, c'est-à-dire les procédures interactives sont établies avant le commencement du processus d'enseignement–apprentissage du moment que ce procédural vise à spécifier le matériau linguistique qui permet la réalisation des tâches

* Syllabus du latin "syllibus" ou "sillybus" ou encore "sillubos" qui signifie bande portant le titre d'un volume.

communicatives; cela n'implique pas une conception formelle de ce procédural qui est en effet un procès centré sur l'apprenant dont les procédures rabattent et superposent le contenu.

- *Le syllabus de Stern*; dans ce syllabus, il est distingué des syllabus *intégrés* et d'autres *éclectiques*. Quant au premier aspect, comme le souligne C. Germain «*Les quatre syllabus doivent être intégrés de manière à former un tout cohérent*»²³⁵. Donc, un syllabus intégré peut être:
- *Un syllabus langue*: Le message est basé sur l'intention de communication du locuteur qui est au cœur de ce syllabus composé d'unités linguistiques et d'unités fonctionnelles et leurs réalisations.
 - *Un syllabus communicatif/expérientiel*: ce syllabus étant considéré comme l'objectif central recherché par H. Stern; il est à orientation communicative où le message s'appuie essentiellement sur l'expérience, qui est en fait le produit de l'apprenant à partir de situations personnelles ou environnementales.
 - *Un syllabus formation langagière générale*: Il se base sur la prise de conscience des différents domaines d'interventions langagières ; c'est-à-dire le fonctionnement de langage dans ce syllabus ne peut pas être isolé des réalités "bilinguistes" ou "biculturaliste".
 - *Un syllabus culture*: en mettant l'accent sur les connaissances historiques et civilisationnelles afin de parfaire les insuffisances que présente le syllabus langue.

Pour ce qui est de syllabus éclectique; c'est en conjuguant deux ou trois des quatre syllabus intégrés en fonction des contextes d'enseignement–apprentissage qu'on le forme.

²³⁵ S. Borg. Idem. P. 128.

4.4. La programmation:

La programmation touche en principe au syllabus quant à la durée de ses contenus (rythme, périodicité, fréquence, ...etc.). Aujourd'hui, on parle de durée d'apprentissage et durée d'enseignement ou cursus. Dans ce sens, on distingue généralement cinq programmations qui seront expliquées dans ce qui suit:

- *Programmation "école primaire– collège"* ; c'est la première programmation institutionnelle qui part de l'école primaire au collège. Elle consiste dans la répartition régulière des heures d'enseignement–apprentissage de FLE (heures hebdomadaires et un total annuel) et dans l'organisation des réunions de travail communes.
- *Programmation "post–collège/lycée"*, ce type de programmation s'opère en fonction de l'orientation des apprenants, selon deux manières:
 - programmation dans le cadre de formation qualifiante dans le domaine professionnel tel les CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle) et les BP (Brevets Professionnels);
 - programmation institutionnelle en vue de suivre une spécialisation (filiale) dans le cadre d'une formation diplômante (avec le Baccalauréat).

Il faut souligner que la proportion horaire de l'enseignement – apprentissage dans la première formation est réduite par rapport à la seconde.

- *Programmation universitaire* ; cette programmation s'établit selon que le FLE à l'université peut être envisagé comme une fin (c'est le cas des filières langue et littérature françaises ou traduction) ou comme un complément de formation (c'est le cas des cours intensifs en FLE ou de français langue de

spécialité). La charge horaire se fait en crédits selon des critères basés sur les approches sectorielle, fonctionnelle, instrumentale, ...etc.

- *Programmation "formation continue pour adulte"*; l'enseignement-apprentissage de FLE, qui est disponible dans le cadre institutionnel et privé, occupe une place importante dont la programmation (mensuelle, trimestrielle et semestrielle) varie selon les besoins sur le marché de l'emploi dominé par la mondialisation des échanges.
- *Programmation "Formation à distance"*; concerne la formation à distance qui persiste dans le marché; elle offre une programmation souple en fonction des apprenants auxquels on offre des fiches techniques comprenant des devoirs à réaliser pour finir par une programmation d'une date "examen"; phase finale de leur évaluation.
- *Programmation individuelle*; c'est la programmation qui concerne la formation à des fins personnelles (le plaisir ou l'enrichissement) sous forme des recyclages selon la disponibilité des apprenants qui remplissent les heures proposées d'une manière facultative.

4.5. Le curriculum:

Le curriculum consiste en un ensemble de réflexions et orientations en termes de projets et de finalités du processus d'enseignement-apprentissage. Il sert à gérer les phases précédentes dans une optique dynamique, c'est-à-dire: déterminer l'itinéraire du de sorte que la sélection, la gradation, le syllabus et la programmation; toutes ces phases doivent évoluer avec l'évolution des projets et des finalités du cours. Il est à distinguer les curriculums suivants:

- *Le curriculum scolaire* qui a pour fonction²³⁶ de donner aux apprenants *un premier répertoire plurilingue et pluriculturel différencié* ainsi qu'*une meilleure conscience, connaissance, confiance quant aux compétences qu'ils possèdent et quant aux capacités et aux moyens dont ils disposent* Il relève de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur d'où "*le curriculum du secondaire*" et "*le curriculum de supérieur*".

- *Le curriculum éducationnel* ; le fait d'admettre que le curriculum «*éducationnel ne commence ni ne finit ni se limite à l'école, c'est admettre aussi qu'une compétence plurilingue et pluriculturelle peut donner lieu à construction dès avant la scolarisation et parallèlement à la scolarisation: par l'expérience et l'éducation familiale, l'histoire et les contacts intergénérationnels, le voyage, l'expatriation, l'émigration, plus généralement l'appartenance à un environnement plurilingue et pluriculturel ou le passage d'un environnement à un autre, mais aussi par la lecture et la relation aux médias.*»²³⁷; ce qui amène à dire que le curriculum scolaire n'est qu'une partie du curriculum éducationnel. D'ailleurs, au sein de ce dernier, on distingue d'autres types de curriculums dits: "*extra-scolaire*", "*para-scolaire*" et "*post-scolaire*".

- *Le curriculum multidimensionnel* ; ce curriculum se caractérise par la transversalité et la pluridisciplinarité des critères déterminant le projet de cours et sa finalité voire qu'un processus d'enseignement-apprentissage de FLE dans cette perspective ne cesse d'établir les passerelles avec

²³⁶ Conseil de l'Europe. Idem.P. 133.

²³⁷ Conseil de l'Europe. Idem.

l'environnement et avec les autres disciplines. On distingue un "*curriculum intégré*" selon le groupe canadien (H Stern et R. Le blans); se base sur le syllabus intégré traité précédemment et un "*curriculum modulaire*" selon le Conseil de l'Europe.

4.6. La progression:

C'est la phase finale de la construction de progression à travers laquelle cette composante s'oriente vers différentes centrations; ce qui révèle son aspect polycentrique déjà traité au premier point de ce chapitre.

5. L'adaptation de la progression aux besoins langagiers:

Dans les méthodes où l'enseignant se montre muet devant un programme contraint en le suivant aveuglement; où tout est soumis à une prescription réglementaire uniforme pour tous les apprenants quelle que soit l'hétérogénéité qu'ils représentent; dans ces méthodes là, la notion de "besoins langagiers" est absente. L'absence de telle notion dans un processus d'enseignement–apprentissage de FLE a conduit toujours à des résultats qui ne semblent guère avoir été exaucés de la part de tout le monde: enseignants, apprenants et chercheurs; ce qui a amené à la mise en question de ces méthodes dépourvues de telle notion et à la recherche d'un substituant qui assure l'adaptation du processus d'enseignement–apprentissage aux besoins actuels des apprenants.

Alors, L'approche communicative à la différence des méthodes antérieures, représente par excellence cette réclamation au recours à l'analyse des besoins

langagiers²³⁸ des apprenants avant, pendant et à tout instant du cours en modelant les différentes phases de son organisation (phases d'élaboration d'une progression) selon les données recueillies de cette analyse. En fait, l'analyse des besoins langagiers ne sert pas uniquement à «déterminer de façon assez précise qui est l'apprenant en terme d'identité, de niveau d'étude, de personnalité, etc., la façon dont il envisage d'apprendre une langue, quels sont ses objectifs, dans quels domaines et comment il utilisera la langue étrangère, quelles aptitudes il souhaite développer»²³⁹; toutes ces données, certes, sont indispensables pour que le processus d'enseignement–apprentissage soit approprié, mais on se sert également de cette analyse pour se débarrasser de cette utilisation instrumentale de communication; c'est pourquoi R. Richterich en récusant cette utilisation réductrice de communication «la réduction de la communication à l'utilisation instrumentale d'une langue est inacceptable»²⁴⁰ est allé à proposer un nouveau mode de gestion de processus d'enseignement–apprentissage dit de "négociation": «une pédagogie de négociation consiste (...) à aider les partenaires d'un projet d'enseignement/apprentissage à se rendre compte de ce qui est négociable et de ce qui ne l'est pas pour trouver les compromis nécessaires à sa réalisation»²⁴¹; ce qui conduit à l'idée que l'analyse des besoins langagiers vise à régler les interactions entre les éléments groupe - classe et accède à la découverte: en se concertant, des phénomènes imprévisibles

²³⁸ La notion des "besoins langagiers" est née «des premiers travaux théoriques du groupe d'experts réunis à Strasbourg par le Conseil de l'Europe à partir de 1971. Sous la houlette du professeur J.L.M. Trim. Il s'agissait pour le groupe d'élaborer un système d'apprentissage des langues vivantes par les adultes à base d'unités capitalisables. Dès la première publication (Trim. J & al, 1973). René Richterich proposait, comme première étape du système, l'identification aussi précise que possible des besoins réels des adultes soucieux de devenir capables de communiquer dans une langue étrangère. L'analyse de ces besoins langagiers permettait de donner à une action d'enseignement–apprentissage des objectifs terminaux précis en termes de savoir-faire ou de comportements, ...». D. Girard: Enseigner les langues, Méthodes et pratiques. Bordas. Paris. Juin, 1995. P. 105.

²³⁹ E. Berard: L'approche communicative. Théories et pratiques. Cle international, 1991. P. 33.

²⁴⁰ R.Richterich: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Hachette, Paris, 1985. P. 51.

²⁴¹ R. Richterich. Idem. P.P. 125-126.

s'élèvent en classe qui nécessitent des solutions instantanées; par ce fait, les éléments de groupes décident spontanément et improvisent des solutions en exploitant les données en situation ce qui ne contribue pas uniquement à communiquer d'une manière appropriée, mais aussi d'apprendre à apprendre ainsi que de découvrir l'imprévisible et d'en prévoir de nouveaux moyens qui développent les facultés des éléments-classe quant à l'imagination et l'exploitation favorables de la situation de communication.

Ainsi, tout fonctionne selon les besoins langagiers des apprenants qui agissent et interagissent dans tous les sens (on ne parle plus d'un sens unique d'échange); en parallèle, l'enseignant réajuste l'orientation de la progression du processus d'enseignement-apprentissage et effectue des modifications dans la sélection, la gradation, le syllabus, la programmation et le curriculum en fonction des besoins langagiers qu'éprouvent les apprenants en situation. Cela amène à dire que l'analyse des besoins langagiers se fonde essentiellement sur l'analyse fonctionnelle-notionnelle de la situation de communication comme le souligne R. Galisson: «*Dans la mesure où le fonctionnel est défini comme la mise à disposition du demandeur des moyens nécessaires à la satisfaction de ses besoins langagiers, la prise en compte desdits besoins constitue l'acte "déterminant" d'une approche fonctionnelle*»²⁴².

A la recherche des données qui déterminent ces besoins, une réalité s'impose en ce qui concerne leur nature; tel que la nature dynamique et souple de ces besoins, c'est-à-dire leur évolution continue selon la situation de communication, a permis de distinguer deux aspects d'analyse des besoins langagiers des apprenants:

²⁴² R. Galisson. Idem. P. 20.

➤ *Les besoins langagiers à long terme* ; l'identification de ceux-ci se fait souvent avant le cours dans le cadre d'une (des) enquête(s) permettant la collecte des informations sur le passé linguistique, psychosocial de l'apprenant et sur ses perceptions ainsi que représentations par rapport à la langue étrangère. Ce type d'analyse est coûteux en temps et en argent et ne saurait au mieux intéresser que des responsables administratifs, des auteurs de programmes travaillant dans le cadre d'un système éducatif. En fait, le Conseil de l'Europe en représente un exemple merveilleux quant à la mise en relief des besoins langagiers des apprenants à long terme.

➤ *Les besoins langagiers immédiats* ; tel que le terme l'indique; il s'agit de déterminer des besoins de l'immédiat ou de l'instant, c'est-à-dire pendant le cours, une fois l'enseignant et l'apprenant comme partenaires entretiennent une communication, même si les objectifs sont prédéterminés, autrement dit même si l'analyse des besoins langagiers est préétablie, la nature dynamique d'une communication fait surgir des imprévus qui aboutissent à des improvisations de la part des partenaires pour ne pas briser la continuité de la communication. Cette improvisation n'est que le produit d'une analyse des besoins langagiers établie dans l'immédiat ou selon des données qui peuvent surgir dans l'immédiat; c'est pourquoi on attribue souvent cet aspect d'analyse à l'enseignant qui confronte les besoins langagiers imprévisibles des apprenants en classe.

En somme, un enseignant qui vise une progression selon l'objectif central de l'approche communicative "la compétence de communication", doit tenir compte dans sa tâche de construction de progression (autrement dit avant et pendant l'évolution du processus d'enseignement–apprentissage) de ces deux

aspects d'analyse des besoins langagiers. En d'autres termes; avant l'élaboration de son cours, l'enseignant est censé esquisser l'identité de ses apprenants qui sont au centre du cours, en tant qu'êtres psychosociaux et qu'êtres de parole et de prévoir les nouveaux besoins que peut susciter une communication. Comme il est en mesure d'être capable d'exploiter les imprévus en incitant ses apprenants à la participation dans le réajustement de la gestion du cours ce qui inscrit le processus d'enseignement–apprentissage dans le cadre de négociation entre enseignant/apprenants.

6. La progression grammaticale fonctionnelle–notionnelle dans un cours communicatif:

Avant de décrire la progression grammaticale dans sa perspective fonctionnelle–notionnelle ou communicative, il convient de souligner la nécessité de *«reconnaître que la grammaire d'une langue ne saurait être enseignée d'un seul bloc. Sans prédéterminer de façon précise et minutieuse la séquence des éléments grammaticaux d'un programme ou d'un cours de langue, ...»*²⁴³; ce qui implique que la progression grammaticale suit des étapes bien précises pour sa construction comme toute progression²⁴⁴, mais d'une méthode à une autre l'itinéraire diffère. *«Si l'on a longtemps invoqué pour fonder des progressions, les critères de facilité/difficulté ou simplicité/complexité »*²⁴⁵; critères relatifs comme le montre G. Vigner: *«Aucune forme n'est plus simple qu'une autre, dans l'absolu»*²⁴⁶; tout dépend des apprenants et de leurs besoins langagiers.

²⁴³ C. Germain et H. Seguin. Ibidem. P. 121.

²⁴⁴ Voir. Point -4- de ce chapitre.

²⁴⁵ R. Porquier. Ibidem. P. 92.

²⁴⁶ G. Vigner: Enseigner le français comme langue seconde. Cle international, 2001.P. 106.

Dans l'approche communicative, la succession des différentes phases d'élaboration d'une progression grammaticale dans un ordre linéaire selon des critères définis dans l'absolu est accusé et même refusé du moment que le processus d'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE renvoie essentiellement à l'apprentissage, c'est-à-dire aux apprenants qui représentent une identité dynamique et hétérogène dire même discrète (floue), ce qui a conduit à l'élimination de cette étanchéité entre les différentes phases retenue depuis longtemps dans les méthodes précédentes et de mettre en question cette appréciation dans l'absolu des différentes notions.

En fait, une progression grammaticale communicative ou fonctionnelle–notionnelle est une organisation qui tient en compte *«d'une part la notion de compétence fonctionnelle, liée à la pragmatique de la communication et aux aspects socioculturels véhiculés par la langue–cible, et, d'autre part, de la notion de compétence grammaticale à sa spécificité syntactico–sémantique, c'est-à-dire à la manière propre qu'elle a de structurer des données notionnelles sous-jacentes.»*²⁴⁷.

Ainsi, la description de la progression dans cette perspective s'appuie sur les mêmes phases d'élaboration de toute progression; la différence consiste dans la démarche à suivre dans chaque phase ainsi que le déroulement chronologique de ces phases selon les besoins langagiers des apprenants.

²⁴⁷ J. Courtillon. In, P. Bertocchini et E. Costanzo: Manuel d'autoformation. Hachette. F.L.E, 1989. P. 147.

Dans une approche communicative, les *fonctions de communication* ou *actes de parole* ainsi que les *notions* ou *catégories sémantico - grammaticales* constituent le fil conducteur de toute **sélection** (*inventaire*): les listes des catégories sémantico–grammaticales se font selon les fonctions de communication à réaliser; ces dernières doivent être liées aux besoins des apprenants; sinon, leurs réalisations (sans tenir compte des besoins des apprenants en situation) peut tout laisser croire qu'il s'agit d'un apprentissage de la grammaire de type béhavioriste où le conditionnement et l'automatisme sont prédominants.

Le tableau²⁴⁸ suivant illustre une sélection fonctionnelle–notionnelle dans *Waystage* ou *threshold level**

Fonctions de communication	Notions générales
-donner, recevoir une information partielle	-existence
-exprimer des attitudes intellectuelles	-espace
-exprimer des attitudes émotionnelles	-temps
-exprimer des attitudes morales	-quantité
-Dire de faire	-qualité
-socialiser	-activités mentales
	-relations
	-dexis

²⁴⁸ Le tableau présenté est le contenu modelé d'un exemple emprunté à Van Ek, Ja. Alexander LG: *Waystage*, Conseil de l'Europe, 1977. In; E. Berard.Ibidem. P. 36.

* *Waystage* signifiant palier pour atteindre le *Niveau - Seuil (Threshold level.)*.

Après avoir établi l'inventaire des fonctions et des notions, on accède à leur **gradation** ou **groupage** en accordant toujours la priorité à la compétence de communication; l'agencement des notions sémantico-grammaticales se fait selon les fonctions de communication: *«Les notions grammaticales se trouvent distribuées à l'intérieur des ensembles fonctionnels et peuvent être présentées de façon à être mises en lumière, éclairées par un jeu d'opposition: par exemple, la description d'états passés (imparfait) s'oppose au "ne ... plus" de l'état actuel: "Autrefois c'était .../maintenant ce n'est plus, c'est ...". La cessation d'états passés (plus-que-parfait) s'oppose à l'imparfait de l'action en cours d'accomplissement au passé (il était en train de ...). Dans cette perspective, on le voit, la progression ne s'établit pas seulement selon des critères morphologiques, mais sémantiques (ou notionnels).»*²⁴⁹. En fait, les fonctions (ou actes de paroles) sont regroupées selon les besoins langagiers des apprenants influencés par les théories pragmatiques, énonciatives et ethnographiques de la communication*.

Ainsi, cette gradation exclut la possibilité qu'elle ait une structure stable ce qui amène à qualifier le **syllabus**** dans cette perspective comme une proposition logique en négociation continue entre les partenaires du groupe-classe. Par exemple; un syllabus nous propose le maniement du raisonnement hypothético-déductif après celui dit catégorico-déductif au fait que, logiquement, la morphologie de ce dernier (qui se base sur le présent et le passé composé) est plus simple que le premier (qui se base sur le plus-que-parfait et le conditionnel passé). Or, il se peut selon les besoins langagiers des apprenants

²⁴⁹ J. Courtillon. In, P. Bertocchini et E. Costanzo. Idem. P. 148.

* Voir. "Gradation non-linéaire et cognitiviste" en ce chapitre.

** Voir. "Syllabus communicatif/expérientiel de syllabus de Stern" dans ce chapitre.

qu'on commence directement par le premier raisonnement et qu'on revient sur le second une fois les apprenants exigent ce recul pour "faire l'élan".

De même, une **programmation** définitive des problèmes grammaticaux ne peut être établie; alors on peut programmer une pré-séance pour confirmer ou infirmer la validité de certaines programmations; comme on peut réduire ou étendre la charge horaire pré-proposée au traitement d'un problème grammatical quelconque selon les exigences des apprenants qui gèrent l'orientation des projets et des finalités des programmations, c'est-à-dire: les besoins langagiers des apprenants constituent le facteur primordial qui sert à délimiter le **curriculum** d'une progression.

Donc, il est incontestable que les phases d'élaboration d'une **progression grammaticale fonctionnelle-notionnelle** sont essentiellement établies en fonction des besoins langagiers des apprenants qui sont au cœur du processus d'enseignement-apprentissage²⁵⁰; ce qui attribue à ce type de progression le caractère en spirale (cyclique)²⁵¹.

²⁵⁰ Voir. Progression d'enseignement vs progression d'apprentissage dans ce chapitre.

²⁵¹ Le caractère en spirale ou cyclique d'une progression a été déjà défini quand il a été examiné la diversité des progressions au lieu d'une seule progression dans l'approche communicative. Voir. Note de bas de page (207) dans ce chapitre. Voir également. C. Germain et H Séguin. Ibidem. Pp. 122-123.

CHAPITRE V:

Conception du manuel de la grammaire de FLE dans une approche communicative

Il est bien évident que la sélection d'un manuel est une tâche très délicate: l'enseignant cherche minutieusement à effectuer le bon choix, mais il peut se tromper facilement; ce qui fait du manuel une arme à double tranchants: Son choix hâtif risque de le rendre non plus comme un soutien psychique mais comme un moyen désastreux ce qui va stagner la progression des apprenants au lieu d'y parvenir. Donc, pour un enseignant de la grammaire de FLE dans une perspective communicative, il se doit de reconnaître et de poursuivre les points traités à travers ce chapitre pour aboutir à un choix plus fiable.

Outre les conditions d'élaboration d'un manuel, ce chapitre met l'accent sur les composantes de la compétence communicative comme compétences visées dans un cours communicatif, de même qu'il présente les activités et les applications grammaticales selon les niveaux des apprenants ainsi que les différents systèmes de leur évaluation. En fait, ce chapitre sert d'appui au chapitre suivant à travers lequel il sera présenté les grilles d'analyses des cours de grammaire de FLE dans le manuel communicatif "Espaces 3". Comme il sera démontré combien sont abusives ces formes accusatives de la conception du manuel teintées de préjugés qui doutent de l'efficacité de son usage.

1. Principes méthodologiques de l'élaboration d'un manuel de FLE:

Partant de la conception que le manuel n'est plus ce moyen désastreux qui dicte un déroulement linéaire de la séance ni cette forme rigide régulière qui implique une structure monotone du cours mais au contraire, il constitue un outil souple et maniable qui n'est produit qu'à la suite d'une demande de la part des enseignants et des apprenants ; cette conception, soit-elle, facilite la fonction de l'enseignant en se servant du manuel afin de rassurer la progression d'apprentissage à ses apprenants ; c'est ainsi que l'élaboration d'un manuel doit répondre à une somme de préoccupations qui visent davantage la progression du

processus d'enseignement–apprentissage; celui-ci est en perpétuel devenir en parallèle avec le changement régulier des différentes conceptions didactiques que ce soit en terme d'objectifs, contenus ou méthodes.

Ainsi, ces manuels qui sont un formidable prisme dans lequel se reflètent les méthodes, les pratiques et les finalités de l'enseignant, pour qu'ils s'estiment ou se déclarent d'intéressants d'être utilisés doivent privilégier essentiellement une réflexion sur ces différents paramètres. Traditionnellement, l'auteur (d'un manuel) s'appuyait sur les principes méthodologiques de l'enseignant, ses finalités, ses expériences et sa pratique quotidienne de l'activité grammaticale pour déterminer les contenus de son manuel, alors que ce dernier a connu sur le long terme diverses évolutions; il n'est plus question d'en recenser l'intégralité, car en effet ce recensement constitue un instrument d'investigation précieux et entraîne même à franchir toute une autre recherche alors qu'à présent notre recherche vise plus particulièrement les manuels inscrits dans une approche communicative. Par ce fait, ce qu'il importe est de savoir que cette évolution a entre autre effet de focaliser l'attention sur deux grands axes: le premier est celui de l'enseignant qui était depuis toujours le critère déterminant des contenus de manuels alors que le second est celui de l'apprenant dont ses compétences et ses besoins langagiers sont déterminants.

Effectivement, ce dernier axe représente un renouveau didactique coïncidant l'émergence de l'approche communicative où l'enseignant et l'apprenant sont conçus comme des partenaires dans un processus d'enseignement–apprentissage ce qui amène à dire qu'à l'évolution de cette approche que revient le mérite de la prééminence des manuels de FLE dont les objectifs consistent à toucher le champs de réflexion et d'action pour faciliter l'apprentissage de FLE, autrement dit: les manuels qui s'inscrivent dans cette approche (approche communicative) portent sur les méthodes d'apprentissage dont l'apprenant est le centre d'intérêt.

Par conséquent, l'élaboration d'un manuel inscrit dans la perspective communicative part du principe que le manuel est une source de documents diversifiés et «*un ouvrage de référence comportant des supports d'activités dans des formes ouvertes autorisant des traitements pédagogiques variés*»²⁵². Aussi qu'il est un outil pédagogique auquel on fait recours pour accéder les apprenants à des visées prédéterminées: «*En FLE, il s'agit d'apprendre à échanger avec des locuteurs de son âge sur des événements de la vie sociale*»²⁵³; ce qui attribut au manuel sa dimension pragmatique de la communication.

En fait, l'élaboration d'un manuel de FLE pour des fins communicatives demande de la rigueur et de l'attention et nécessite une gamme très large d'outils de travail, voire d'un part, les nouveaux besoins langagiers des apprenants de FLE et d'autre part, l'ouverture de cet enseignement à de très vastes publics: deux critères sur lesquels s'était basé le *Conseil de l'Europe*²⁵⁴ pour accéder l'essor d'une nouvelle méthode d'enseignement-apprentissage de FLE qui consiste dans l'approche communicative²⁵⁵. En fait, le Conseil de l'Europe «*a pour souci d'améliorer la communication entre européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges*»²⁵⁶. Pour ce faire, «*le Conseil encourage toutes les personnes*

²⁵² G. Vigner. Idem. P. 124.

²⁵³ G. Vigner. Idem. P. 122.

²⁵⁴ «*...le Conseil de l'Europe est une instance indépendante de l'union européenne, même s'il est doté d'une vocation politique. Fondé en 1949 avec 22 pays et basé à Strasbourg, il a été né pour remplir différentes missions dont une qui intéresse particulièrement l'enseignement/apprentissage de langues-cultures: promouvoir la prise de conscience d'une identité européenne fondée sur des valeurs communes, partagées, et dépassant les cultures particulières*». E. Rosen: Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues. Cle international, 2007. P.P. 11-12.

²⁵⁵ «*Les premières discussions menées autour de l'approche communicative se font sur un arrière-plan d'ordre politique, (...) lorsque le Conseil de l'Europe réunit un groupe d'expert en 1971 pour élaborer des cours de langues destinés aux adultes*». E. Rosen. Idem. P. 13.

²⁵⁶ Conseil de l'Europe. Idem P. 04.

concernées par l'organisation de l'apprentissage des langues à fonder leur action sur les besoins, les motivations, les caractéristiques et les ressources de l'apprenant »²⁵⁷.

De même, le Conseil permet la diffusion du *Cadre européen commun de référence*²⁵⁸, celui-ci sert à offrir *«une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer; il énumère également les connaissances et les habilités q'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. En fin, le Cadre de référence définit des niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie. »²⁵⁹*. Par ce fait, le *Cadre européen commun de référence* est une véritable référence pour tout auteur de manuel de FLE du primaire, du moyen, du secondaire, de l'enseignement supérieur et de l'enseignement continu. Ainsi, tout manuel de FLE doit nécessairement répondre aux critères tracés par le *Cadre européen commun de référence*, autrement dit: l'auteur d'un manuel de FLE, lors de son élaboration, doit tenir comptes des paramètres qui seront détaillés dans la suite de ce chapitre.

²⁵⁷ Conseil de l'Europe. Idem.

²⁵⁸ «La mise au point et la diffusion du Cadre rendues possibles par le Conseil de l'Europe». E. Rosen. Idem.

²⁵⁹ Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 09.

2. Conception générale du manuel:

Le manuel dans son ensemble doit être suffisamment exhaustif, transparent, cohérent et à usage multiples, souple, dynamique convivial et non dogmatique, c'est-à-dire:

- ✓ L'auteur du manuel « *devra distinguer les diverses dimensions considérées dans la description d'une compétence langagière et fournir une série de référence (niveaux ou échelons) permettant d'étalonner les progrès de l'apprentissage.* »²⁶⁰;
- ✓ Les informations du manuel « *doivent être clairement formulées et explicitées, accessibles et facilement compréhensibles par les intéressés.* »²⁶¹;
- ✓ La cohérence du manuel implique l'absence de n'importe quelle contradiction interne dans l'analyse proposée dans différents éléments tels: les besoins, les objectifs, les contenus, les outils pédagogiques, les méthodes et l'évaluation²⁶².
- ✓ La transparence et la cohérence ne signifient pas la rigidité d'élaboration ou l'utilisation uniforme de manuel. Au contraire, le manuel doit être ouvert et flexible de façon à pouvoir être utilisé à des objectifs variés d'apprentissage d'une langue sans se rattacher d'une manière exclusive à une théorie quelconque. Comme il doit être compréhensible et maniable de la part de son utilisateur dont le feed-back lui offre une possibilité d'adaptation et de raffinement²⁶³.

²⁶⁰ Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 12.

²⁶¹ Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 13.

²⁶² Conseil de l'Europe. Ibidem.

²⁶³ Conseil de l'Europe. Ibidem.

3. Compétences visées du manuel:

Le manuel est censé développer un ensemble de compétences générales et notamment une compétence à communiquer langagièrement dans des contextes et des conditions variées qui servent à la progression des compétences des apprenants à moyen et à long terme. En fait, *«toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer. Toutefois, il peut être utile de distinguer celle qui ne sont pas directement en relation avec la langue des compétences linguistiques proprement dites»*²⁶⁴.

Donc, on a deux grandes catégories de compétences:

3.1. Compétences générales :

Ces compétences reposent notamment sur les savoir, savoir-faire, savoir-être ainsi que le savoir-apprendre du sujet apprenant. Le tableau suivant récapitule l'explication de ces différents termes²⁶⁵ ;

Savoir	Recouvre la culture générale, la connaissance du monde et savoir interculturel de la langue étrangère sans faire une table rase des savoirs antérieurs: on ne part pas de zéro.
	Ce sont les habilités et les aptitudes sociales et interculturelles et notamment la capacité

²⁶⁴ Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 82.

²⁶⁵ E. Rosen. Idem. P.P: De24 à 26. A consulter également: Conseil de l'Europe. Idem. Pp. 82 à 86.

Savoir-faire	d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou de surmonter les malentendus interculturels
Savoir-être	Est tissé des traits de la personnalité et des manières d'être dans la langue étrangère dans des contextes différents qui servent à développer la personnalité profonde de l'apprenant de façon harmonieuse sans se débarrasser de chez soi.
Savoir-apprendre	Se manifeste par la prise de conscience de la manière dont fonctionnent la langue et la communication, par des aptitudes phonétiques (notamment à distinguer et à produire des sons inconnus) ou bien des aptitudes de l'étude et de la découverte (par exemple savoir aller dans un centre de ressource, consulter les bases de données disponibles pour trouver les informations que l'on recherche).

3.2. Compétences communicatives langagières :

Ces compétences consistent dans la composante communicative qui a été déjà traitée au premier chapitre dont les micro-composantes seront détaillées à travers les tableaux suivants²⁶⁶:

²⁶⁶ A voir: Conseil de l'Europe. Ibidem. Pp. 86-101.

3.2.1. Compétence linguistique :

Compétence linguistique (Utilisation des différents éléments linguistiques)			
Compétence lexicale	Vocabulaire	Eléments lexicaux	-Expressions toutes faites (salutations, proverbes, archaïsmes, ...) -Expression figées (métaphores) -Mots isolés (classes ouvertes: nom, verbe, adjectif, ...)
		Eléments grammaticaux	-Classes fermées de mots (articles, quantitatifs, démonstratifs, pronoms personnels, interrogatifs et relatifs, prépositions, ...)
Compétence grammaticale	Paramètres et catégories grammaticales	Eléments grammaticaux	Morphèmes, racines, affixes, mots
		Catégories	-Nombre, genre, cas -Concret/abstrait -Discret/continu Transitif/intransitif/passif -Passé/présent/futur
			Conjugaison,

		Classes	déclinaison, classes fermées et classes ouvertes.
		Structures	-Mots composés et complexes -Syntagmes (SN, SV) -Propositions (principale, subordonnée, coordonnée) -Phrases (simple, composée, complexe)
		Processus	Nominalisation, affixation, suppléance, gradation, transposition, transformation
		Relations	Régime, accord, valence, ...etc.
Compétence sémantique	Organisation du sens	Sémantique lexicale	Connotation, synonyme/antonyme, hyponyme, équivalence de traduction, ...etc.
		Sémantique grammaticale	Sens des catégories, structures, opérations et éléments grammaticaux
			Relations logiques telles:

		Sémantique pragmatique	substitution, présupposition, implication
Compétence phonologique	Production, transmission, perception phonologique	-phonèmes/allophones/syllabes -Traits distinctifs de phonèmes -prosodie (accentuation, rythme, intonation) -Réduction phonétique/vocalique -Formes faibles et fortes -Assimilation -Elision	
Compétence orthographique	Système d'écriture (orthographe correcte)	-Ecriture minuscule/majuscule -Signes de ponctuation et leur usage -Conventions typographiques -caractères logographiques courants -Ecriture correcte des mots et des contractions courantes	
Compétence orthoépique	Prononciation correcte des formes écrites	-Connaissance des conventions orthographiques -Capacité de consulter un dictionnaire -Les rythmes et les intonations de la prononciation -Capacité de résoudre les équivoques tels: homonymes et ambiguïté syntaxique	

3.2.2. Compétence sociolinguistique :

Compétence sociolinguistique (Habilité de faire fonctionner la langue dans sa dimension sociale)			
Connaissance des marqueurs des relations sociales	<ul style="list-style-type: none"> -Usage et choix de salutation (accueil, présentation, prendre congé) -Usage et choix des formes d'adresse (autoritaire, formelle/informelle, familière, intime, agressive) -Conventions de prise de parole -Usage et choix des exclamations 		
Connaissance des règles de politesse	<ul style="list-style-type: none"> -politesse positive -Politesse par défaut -Utilisation convenable de merci, s'il vous plait, etc. -Impolitesse 		
Connaissance des expressions de la sagesse populaire	<ul style="list-style-type: none"> -Proverbes -Expressions idiomatiques -Expressions familières -Expressions de croyances, dictons au sujet du temps -Attitudes, clichés -Valeurs 		
Connaissance des différents registres	Officiel, formel/informel, neutre, familial, intime		
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;">Marqueurs</td> <td style="width: 50%;">Marqueurs lexicales,</td> </tr> </table>	Marqueurs	Marqueurs lexicales,
Marqueurs	Marqueurs lexicales,		

Connaissance de dialectes et accents	linguistiques de la classe sociale, de l'origine régionale ou nationale ou le groupe social	grammaticales, phonologiques, traits vocaux, paralinguistique, corporelles
--------------------------------------	---	--

3.2.3. Compétence pragmatique :

<p>Compétence pragmatique (Traitement des principes d'organisation, de structuration, d'adaptation des messages à des réalisations des fonctions communicatives et des principes de segmentation selon les schémas interactionnels et transactionnels)</p>		
Compétence discursive	Organisation de la phrase	<ul style="list-style-type: none"> -Thème/rhème -Information donnée/information réelle -Enchaînement naturel -Cause/conséquence
	Gestion et structuration de discours	<ul style="list-style-type: none"> -Organisation thématique -Cohérence/cohésion -organisation logique -Style/registre -Efficacité rhétorique -Principe coopératif d'échange (maximes conversationnelles)
	Structuration du plan de texte	<ul style="list-style-type: none"> Réalisation de macro-fonctions: description, narration, argumentation -Histoires, anecdotes, plaisanteries

Compétence fonctionnelle	Maîtrise des différentes fonctions de la compétence conversationnelle	Micro-fonction	<ul style="list-style-type: none"> -Donner et demander des informations -Exprimer et découvrir des attitudes -Faire faire (suggérer) -Etablir des relations sociales -Structurer des discours -Remédier à la communication
		Macro-fonction	<ul style="list-style-type: none"> -Description, narration, commentaire, exposé, exégèse, explication, démonstration, instruction, argumentation, persuasion, ... etc.
	Compétence de conception schématique: Schémas d'interaction	Echanges simples	<ul style="list-style-type: none"> -Question – réponse -Déclaration accord/désaccord -Requête/offre/excuse -acceptation/refus -Salutation/toast – réponse
		Echanges doubles et triples	<ul style="list-style-type: none"> Transactions et interactions plus longues tel l'achat des marchandises ou de services

4. Activités langagières du manuel:

Le manuel doit permettre la réalisation d'un ensemble d'activités langagières; le tableau suivant représente clairement ces différentes activités langagières qui s'inscrivent dans des domaines variés et mobilisent des stratégies afin de remplir des tâches à l'oral et à l'écrit:

Activités langagières	Formes d'activités langagières		Domaines d'application des activités langagières	Stratégies des activités langagières
Activités de production	Orale	-Annonces publiques -Exposé -Monologue suivi	Public: -Privé (personnel)	Stratégies d'évitement et de réalisation selon quatre principes méta-cognitifs (la pré-planification, l'exécution, l'évaluation, la remédiation)
	Ecrite	-Remplir des formulaires et des questionnaires -Ecrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins -produire des affiches	-professionnel -Educationnel	

		<ul style="list-style-type: none"> -Rédiger des rapports, des notes de service -Prendre notes -Ecrire des textes libres et des lettres 		
Activités de réception	Orale	<ul style="list-style-type: none"> -Ecouter des annonces publiques -Fréquenter les médias -Etre spectateur -Surprendre une conversation 	<ul style="list-style-type: none"> Public: -Privé (personnel) -professionnel -Education -nel 	<p>Mise en œuvre selon les principes méta-cognitifs d'un schéma approprié:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Cadrage -Déduction -Vérification d'hypothèses -Révision d'hypothèses
	Ecrite	<ul style="list-style-type: none"> -Activités de réception visuelles: lecture, compréhension de l'écrit 		
	Audio	<ul style="list-style-type: none"> Utilisation simultanée d'une information auditive et une information visuelle: 		

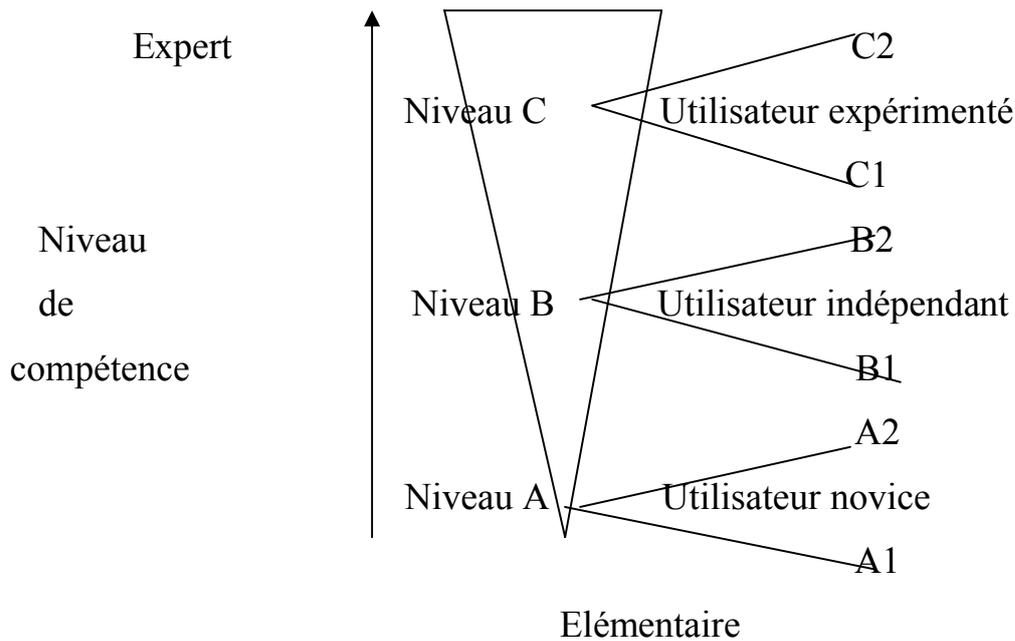
	visuelle	-Suivie des yeux un texte lu à haute voix -utiliser les nouvelles technologies (télévision, radio, film, cédérom)		
Activités d'interaction	Orale	- Les échanges courants -la conversation courante -discussions formelles et informelles -Débats, interview, négociation, coopération,... etc.	Public: -Privé (personnel) -professionnel	Stratégies de discours et de coopération -Toutes les stratégies de production et de réception font partie à ce type de stratégie du moment que l'interaction recouvre les deux activités de production
	Ecrite	-Echanger des notes, des mémos -Correspondre par lettres, télécopies,	-Educationnel	

		courrier électronique, ...etc. -Participer à des forums en ligne et hors ligne		et de réception
Activités de médiation	Orale	Interprétation simultanée, différée, non formelle	Public: -Privé (personnel) -professionnel	Des façons de se débrouiller avec des ressources limitées selon les principes méta-cognitifs
	Ecrite	-Traduction (précise, littéraire) -Résumé -Reformulation	-Educationnel	

5. Niveaux d'utilisateurs de manuels:

Le contenu du manuel doit correspondre au niveau des apprenants et de leur utilisateur en général; autrement dit : les niveaux de compétence des apprenants déterminent leurs activités langagières, c'est pourquoi le *Cadre européen commun de référence* a mis le point sur ces différents niveaux sous formes d'échelles en trois niveaux A, B, C où chaque niveau est subdivisé en deux autres niveaux, c'est-à-dire en A1/A2, B1/B2 et C1/C2 selon le schéma récapitulatif suivant²⁶⁷:

²⁶⁷ E. Rosen. Ibidem. P: 38. A consulter également: Conseil de l'Europe. Ibidem. P: 25.



A1: Niveau introductif ou de découverte

A2: Niveau intermédiaire ou de suivie

B1: Niveau seuil

B2: Niveau avancé

C1: Utilisateur autonome

C2: Utilisateur "maîtrisant" la langue – culture

Notons seulement que chacun de ces niveaux résultant de la subdivision des niveaux A, B et C peut avoir un nombre important de branches de niveaux selon le *Système d'arborescence souple* du *Cadre européen commun de référence*²⁶⁸. Le tableau suivant montre la progression des compétences des apprenants selon les échelles des niveaux* :

²⁶⁸ Conseil de l'Europe. Ibidem. Pp. 30-32.

* La conception des différents niveaux de compétences des apprenants diffère d'un système d'évaluation à un autre; l'ensemble de ces systèmes sera présenté dans le point suivant qui va mettre l'accent sur l'évaluation.

		A1	A2	B1	B2	C1	C2
Comprendre	Ecouter	A1.1	A2.1	B1.1	B2.1	C1.1	C2.1
	Lire	A1.2	A2.2	B1.2	B2.2	C1.2	C2.2
Parler	Prendre part à une conversation	A1.3	A2.3	B1.3	B2.3	C1.3	C2.3
	S'exprimer oralement en continu	A1.4	A2.4	B1.4	B2.4	C1.4	C2.4
Ecrire	Ecrire	A1.5	A2.5	B1.5	B2.5	C1.5	C2.5

Prenons par exemple la progression de la compétence de compréhension de l'oral où on distingue les niveaux :

A1.1/ A1.2/, B1.1/B2.1 et C1.1/C2.1

En effet, l'ordre de mérite de ses niveaux dépend des compétences de l'apprenant alors qu'on peut commencer directement par exemple par les activités langagières du niveau C1 en exigeant les compétences correspondantes (C1.1 et C2.1) pour un apprenant avancé dans son apprentissage de FLE supposant que les niveaux précédents sont déjà acquis. Par conséquent, les activités langagières du niveau C1.1 pour une compétence de compréhension de l'oral en ce cas consiste à faire comprendre à l'apprenant *«un longs discours mêmes s'il n est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. (...) comprendre les émissions de télévision et films sans trop d'effort. »*²⁶⁹. Quant à C2.1, il s'agit de se débarrasser de n'importe quelle difficulté *«à comprendre le langage oral que ce soit dans les conditions directes ou dans les*

²⁶⁹ E Rosen. Ibidem. P: 45; extrait de Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 27.

médiats et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour [se] familiariser avec un accent particulier»²⁷⁰.

5.1. Formes et outils pédagogiques d'évaluation du manuel:

Le manuel doit mettre l'accent sur les paramètres, les formes et les différents outils pédagogiques d'évaluation des compétences des apprenants aux différents niveaux de sorte que cette évaluation soit *valide*²⁷¹, *fiable*²⁷² et *faisable* ou *praticable*²⁷³. Pour ce, il est nécessaire de prendre en considération les différentes catégories d'activités communicatives aux différents niveaux d'apprentissage. En effet, ces dernières constituent les différents critères d'évaluation: C'est à partir de l'objectif d'évaluation de telle ou telle catégorie d'activités à tel ou tel niveau d'apprentissage qu'on a dégagé un certain type d'évaluations figurés dans le tableau suivant²⁷⁴:

1	Evaluation du savoir	Evaluation de la capacité
2	Evaluation normative	Evaluation critériée
3	Maîtrise	Continuum ou suivi
4	Evaluation continue	Evaluation ponctuelle
5	Evaluation normative	Evaluation sommative

²⁷⁰ E. Rosen. Ibidem. P: 45; extrait de Conseil de l'Europe. Ibidem.

²⁷¹ La validité de l'évaluation ou d'une procédure d'un test implique le recueil d'information sur ce que doit être évalué ou testé effectivement à un niveau donné et que ce recueil reflète l'image exacte des compétences des apprenants en question. D'après le Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 135.

²⁷² La fiabilité de l'évaluation dépend de la validité des critères utilisés pour prendre les décisions de réussite/échec ou passation/non passation, autrement dit: la fiabilité est l'exactitude de décision prise en fonction d'une norme. D'après le Conseil de l'Europe. Ibidem. Pp. 135-136.

²⁷³ La faisabilité ou la praticabilité de l'évaluation exige la rigueur envers les paramètres de temps limité, de performance des apprenants et des moyens disponibles pour la mise en place du test. D'après le Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 136.

²⁷⁴ E. Rosen. Ibidem. P:93; extrait de Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 139.

6	Evaluation directe	Evaluation indirecte
7	Evaluation de la performance	Evaluation des connaissances
8	Evaluation subjective	Evaluation objective
9	Evaluation sur une échelle	Evaluation sur une liste de contrôle
10	Jugement fondé sur l'impression	Jugement guidé
11	Evaluation holistique ou globale	Evaluation analytique
12	Evaluation par série	Evaluation par catégorie
13	Evaluation mutuelle	Auto-évaluation

Notons que les types d'évaluation présentés ci-dessus ne constituent pas une liste exhaustive et ne s'appliquent pas simultanément ; il se peut que l'ensemble de ces évaluations ne soit pas approprié à un contexte donné d'où le choix de la forme d'évaluation selon l'aspect qualitative de l'activité communicative²⁷⁵.

En outre, chaque type d'évaluation pour qu'il soit accompli exige l'utilisation sélective d'un ou des outil(s) pédagogique(s) d'évaluation²⁷⁶ dont on cite dans ce qui suit les plus fréquents:

*Le questionnaire avec ses différents types:

✓Le questionnaire à choix multiple

²⁷⁵ Pour une explication détaillée sur ces différents types d'évaluation. Voir. Le Conseil de l'Europe. Ibidem. Pp. 139 à 147.

²⁷⁶ Pour une explication détaillée sur ces différents types et outils d'évaluation. Voir. J-P. Cuq et I .Gruca. Idem. Pp. 203 à 232.

- ✓Le questionnaire à question fermée
- ✓Le questionnaire à réponse ouverte

- *Le texte sous ses différentes formes:
 - ✓Texte lacunaire ou à trous
 - ✓Texte Guidé

- *Les activités d'analyse et de synthèse
 - ✓Le résumé
 - ✓Le compte rendu
 - ✓La synthèse de document

- *L'utilisation ludique de la langue
 - ✓Le puzzle
 - ✓Le jeu de mots
 - ✓Le jeu de rôle (dialogue)
 - ✓Le jeu de société
 - ✓Le jeu d simulation ou acte de communication

- *Les tests de closures ou d'appariement

- *L'entretien

- *L'argumentation

- *La table ronde ou l'exposé

5.2. Systèmes d'évaluation:

Effectivement, la diversité des activités communicatives, des objectifs d'évaluation et des outils d'évaluation répercute la diversité des systèmes d'évaluation des différents niveaux d'apprentissage d'un peuple à un autre, d'une institution à une autre et d'un enseignant à un autre.

Les tableaux suivants récapitulent une gamme de systèmes d'évaluation sur le plan international²⁷⁷ :

▪CECR ; *Cadre européen commun de référence* :

CECR: Cadre européen commun de référence	
A1	Le locuteur est capable de : utiliser des phrases très simples comprendre et utiliser le français de la vie quotidienne se présenter et présenter quelqu'un
A2	Le locuteur est capable de : communiquer dans des situations ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle décrire des personnes, des lieux, des objets, sa formation...
B1	Le locuteur est capable de : comprendre un langage standard et les points essentiels dans des situations concrètes communiquer dans les différentes situations linguistiques de

²⁷⁷ Ces tableaux sont des extraits modelés du contenu de l'article de Isabelle Barrière: "*Des systèmes d'évaluation en FLE. Echelles de niveaux, tests et certifications*" ; lundi 16 juin 2003. Consulté : Le 26/11/2008 à 09:58.

	voyage produire un discours simple et cohérent ayant un rapport avec sa vie sociale et professionnelle raconter, décrire, expliquer
B2	Le locuteur est capable de : comprendre les points essentiels d'un texte complexe ou d'une discussion dans un domaine professionnel spécialisé. communiquer avec aisance et spontanéité, de manière cohérente et détaillée et donner son avis, justifier
C1	Le locuteur est capable de : comprendre des textes longs et complexes comprendre les sens implicites s'exprimer de manière courante, spontanée, cohérente et structurée
C2	Le locuteur est capable de : comprendre et s'exprimer sans aucun effort comme un locuteur natif

▪ **ALTE**; *Association of language testers in Europe*:

<i>ALTE: Association of language testers in Europe</i>				
	cadre général	cadre social et touristique	cadre professionnel	cadre des études
1	Comprendre et exprimer des: opinions, demandes et informations simples;	Comprendre et exprimer dans un langage simple des goûts, des étiquettes	Comprendre et rédiger des textes, consignes et notes ayant rapport avec le	Exprimer une opinion de manière simple, comprendre le sens général

	personnelles ou familiales.	commerciales, des signalisations routières et des informations simples de l'environnement.	domaine professionnel.	d'un texte simple lu lentement, rédiger un texte court descriptif ou narratif.
2	Comprendre, exprimer et rédiger des opinions abstraites ou culturelles, des annonces publiques et des lettres de la vie quotidienne ou familiale.	Comprendre, exprimer et rédiger des opinions sur des sujets abstraits ou culturels, des nuances d'opinion, ou des opinions personnelle, des articles factuels, des courriers de réservation.	Comprendre proposer et rédiger des articles ayant un rapport avec le domaine professionnel, des notes dans le cadre de séminaires lorsque le thème abordé est connu	Comprendre les consignes données en cours par l'enseignant, messages et instructions de base, rédiger des fiches de lecture plus ou moins dirigées.

3	Engager et suivre une conversation sur des sujets familiers, parcourir un texte pour en relever les idées principales, comprendre des instructions détaillées.	participer à une conversation portant sur des expériences personnelles ou professionnelles, rédiger des demandes d'informations à propos de services offerts par un hôtel, de régimes ...	Prendre et transmettre divers types de messages, comprendre la correspondance et des textes factuels, rédiger des notes de service.	faire un exposé clair sur un sujet familier, répondre à des questions prévisibles, parcourir un texte pour en relever les idées principales, rédiger des notes pour des rédactions ou des révisions.
4	Participer à des congrès et séminaires, lire et comprendre rapidement, s'exprimer de manière courante et spontanée, rédiger de la correspondance	Participer à des conversations portant sur des sujets abstraits ou culturels de manière courante et spontanée, comprendre des opinions complexes, rédiger des	Participer à des colloques et proposer des argumentations, comprendre la correspondance, rédiger toutes sortes de textes.	suivre une argumentation abstraite, lire rapidement, produire des travaux écrits sans difficultés de compréhension pour le lecteur.

	non formelle ou professionnelle, des articles et des notes.	lettres en rapport avec des thèmes divers.		
5	S'exprimer à propos de sujets complexes, comprendre des expressions familières, des documents écrits complexes, rédiger des courriers sans difficultés et prendre des notes lors de séminaires	S'exprimer couramment, comprendre un contrat et les informations légales, rédiger des courriers sans difficultés.	Participer à des conversations portant sur des thèmes particuliers et pointus nécessitant une connaissance précise de termes adéquats, comprendre des textes complexes, prendre des notes lors de séminaires.	comprendre les plaisanteries, les expressions familières et allusions culturelles, rechercher des sources d'informations différentes, prendre et compléter des notes de cours.

▪ **TCF** ; *Test de connaissance de français* :

TCF : <i>Test de connaissance de français</i>	
Niveau élémentaire	Niveau A1 du CECR
Niveau élémentaire avancé	Niveau A2 du CECR
Niveau intermédiaire	Niveau B1 du CECR
Niveau intermédiaire avancé	Niveau B2 du CECR

Niveau supérieur	Niveau C1 du CECR
Niveau supérieur avancé	Niveau C2 du CECR

▪ **TEF** ; *Test d'évaluation de français* :

TEF: Test d'évaluation de français	
<i>Niveau</i>	<i>Palier</i>
Niveau élémentaire	Niveau A1 du CECR
	Niveau A2 du CECR
Niveau intermédiaire	Niveau B1 du CECR
	Niveau B2 du CECR
Niveau supérieur	Niveau C1 du CECR
	Niveau C2 du CECR

▪ **TFI** ; *test de français international* :

TFI: test de français international	
Niveau 0/0+ - faux débutant	Langue de "survie" orale et écrite
Niveau 1 - élémentaire	Compréhension limitée d'un langage simple, prendre des messages téléphoniques simples, lire du courrier commercial standard
Niveau 1+ - intermédiaire	Compréhension d'annonces publiques, conversations et documents professionnels simples
Niveau 2 - opérationnel de base	Compréhension d'articles ou de conversation d'ordre professionnelle ou générale, lecture de romans populaires

Niveau 2+ - opérationnel supérieur	Compréhension sans effort d'entretiens, exposés... professionnels et techniques
Niveau 3/3+ - maîtrise professionnelle internationale	Compréhension courante de conversations ou de documents d'ordre professionnel, technique, général quel que soit le niveau et le style de langue utilisé.

▪ **CIEP (DELF-DALF)** ; *Centre international des études pédagogiques (Diplôme d'études en langue française – Diplôme approfondi de langue française)* :

CIEP (DELF-DALF) : <i>Centre international des études pédagogiques (Diplôme d'études en langue française – Diplôme approfondi de langue française)</i>			
DELF1	A1	Epreuves écrites	Rédaction d'une lettre (situation spatio-temporelle, descriptions, invitation).
		Epreuves orales	Compréhension de documents oraux portant sur des situations de la vie quotidienne et entretien avec un jury (savoir parler de soi).
	A2	Epreuves écrites	Identification d'opinions et expression d'un point de vue.
		Epreuves orales	Présentation et défense d'une opinion.
	A3	Epreuves écrites	Analyse du contenu d'un document écrit et rédaction d'une lettre formelle.

		Epreuves orales	Analyse du contenu d'un document.
	A4	Epreuves écrites	Compréhension et restitution d'informations à partir de divers documents ou notes, reconstitution et reformulation de textes.
		Epreuves orales	Compréhension de documents oraux de divers types liés à des situations authentiques, reconnaissance de prononciations, intonations.
DELF2	A5	Epreuves écrites	analyse guidée et expression personnelle d'une idée d'un texte et reformulation à partir du texte.
	A6	Epreuves orales	compte rendu d'un texte correspondant à la spécialité préalablement choisie par le candidat, entretien avec le jury.
DALF	B1	Compréhension et expression écrite: Compte rendu, rédactions de réponses à des questions particulières.	
	B2	Compréhension orale: Réponses à des questions de compréhension d'un enregistrement de 3mn.	
	B3	Compréhension et expression écrites en langue de spécialité: Synthèse de documents, rédactions de réponses à des questions portant sur ces documents.	
	B4	Compréhension et expression orales en langue de spécialité: Exposé sur un sujet en langue de spécialité et entretien	

		avec le jury.
--	--	---------------

▪ **Alliance française :**

Alliance française	CEFP 1 (<i>Certificat d'études de Français pratique 1er degré</i>)	Une communication de "survie": Epreuves de compréhension orale et écrite, d'expression orale et écrite et de connaissance des structures de la langue.	
	CEFP 2 (<i>Certificat d'études de Français pratique 2me degré</i>)	Une communication minimale: Les épreuves sont organisées de la même manière que pour le CEFP 1.	
	DL (<i>Diplôme de langue</i>)	Une communication courante: Les épreuves sont également organisées comme précédemment.	
	DS (<i>Diplôme supérieur</i>)	<i>Diplôme supérieur d'études françaises modernes, option littérature ou option civilisation</i>	
		<i>Diplôme supérieur de culture</i>	
<i>Diplôme supérieur de langue et culture française</i>			
DHEF (<i>Diplôme des hautes études françaises</i>)	<i>Diplôme supérieur d'études commerciales</i>	Une connaissance et une maîtrise approfondies de la langue française et est reconnu comme diplôme	

		d'aptitude à l'enseignement du français dans certains pays.
--	--	---

▪ **CCIP** ; *Chambre de Commerce et d'Industrie* :

CCIP: <i>Chambre de Commerce et d'Industrie</i>	CFP: <i>Certificat de Français professionnel</i>	Une communication dans des situations courantes de la vie quotidienne et professionnelle. Les épreuves concernent la compréhension et l'expression orales et écrites.
	CFS: <i>Certificat de Français de secrétariat</i>	Une communication dans le cadre du domaine professionnel mentionné. Les épreuves de compréhension et d'expression orales et écrites se font en situation.
	CFTH: <i>Certificat de Français de l'hôtellerie et du tourisme</i>	
	CFST: <i>Certificat de Français scientifique et technique</i>	
	CFJ: <i>Certificat de Français juridique</i>	
	DFA1: <i>Diplôme</i>	Une communication dans des

	<i>de Français des affaires 1</i>	situations courantes de la vie de l'entreprise ainsi que les connaissances du monde économique et commercial français et francophone.
	DFA2: <i>Diplôme de Français des affaires 2</i>	Une connaissances approfondies du monde économique et commercial ainsi que les compétences communicatives et lexicales nécessaires. Le DFA2 peut également faire partie de la formation d'enseignants de Français dans le cadre d'une spécialisation en Français commercial.
	DAFA: <i>Diplôme approfondi de Français des affaires</i>	<p>Une capacité de recherche, d'analyse et d'organisation dans le domaine du Français des affaires mais aussi dans celui de la didactique du Français des affaires et de la profession.</p> <p>L'évaluation se déroule sous la forme de la rédaction d'un mémoire.</p> <p>De plus, suite à une convention signée entre la CCIP et l'université de la Sorbonne, les détenteurs du DAFA peuvent obtenir, sous certaines conditions, l'équivalence de la licence.</p>

CHAPITRE VI:

Grilles d'analyse d'un ensemble didactique communicatif de grammaire explicite "Espaces 3"

Afin d'initier l'enseignant ainsi que l'apprenant aux nouvelles versions et techniques d'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française, il importe de déterminer en sorte de grilles d'analyse l'exploitation de ces données scientifiques et techniques nouvelles à travers des manuels qui témoignent ce renouvellement didactique.

En fait, les manuels inscrits dans l'approche communicative représentent cette évolution tout en remettant en question les manuels des méthodes précédentes. C'est pourquoi, à travers ce chapitre, plutôt que de remettre en question les procédures méthodologiques de l'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française dans les manuels précédant l'approche communicative, il convient d'analyser ceux dits communicatifs, ce qui permettra à évaluer l'efficacité du renouvellement méthodologique de l'enseignement–apprentissage en faisant un regard distancié sur l'un des manuels inscrits dans l'approche communicative sans parti pris; ce amène à la confirmation ou à l'infirmité de la solution proposée à la problématique de notre recherche.

Alors, notre analyse sera portée sur le manuel de *G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné* dont l'intitulé est "*espaces 3*"; notre choix est fondé sur les raisons suivantes:

- Le manuel est destiné aux apprenants de niveau 3, c'est-à-dire: niveau avancé; ce qui représente le même niveau de la population de notre recherche.
- C'est un manuel qui adopte une démarche grammaticale explicite déductive et inductive dans une perspective communicative ; ce qui représente également l'intitulé de notre recherche: *Pour une approche*

communicative de l'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française.

- En ce qui concerne les manuels de FLE destinés à des apprenants avancés dans leur apprentissage dont l'approche adoptée est communicative sont très nombreux, citons: Grand Large, Libre Echange, Accord, ...etc. L'ensemble de ces manuels s'intéresse à trois parties: "*textes*", "*vocabulaire*" et "*grammaire*" avec des centres d'intérêt variés: en examinant la partie "*grammaire*" dans ces manuels, il se conçoit catégoriquement que la démarche grammaticale dans les méthodes communicatives publiées dans les années quatre-vingts est implicite (tel Grand Large), mais dans la dernière génération, «..., *la situation apparaît complètement changée. Dans la méthode Accord qui se prétend "communicative", la démarche grammaticale n'est plus seulement implicite, mais devient explicite, systématique et inductive la plupart du temps. Pourtant, pour se démarquer des méthodes traditionnelles ou éclectiques; l'auteur adopte la démarche tantôt inductive, tantôt déductive pour la partie grammaticale, ceci ne [me] paraît pas non plus nouveau, car [d'après la grille], une démarche identique figure déjà dans le Nouvel Espaces*»²⁷⁸.
- En matière de ce dernier, c'est la nouvelle version de "*Espaces*": le manuel "*Espaces*" est publié en 1991, adopte une démarche explicite de l'enseignement–apprentissage de la grammaire dans une perspective communicative; les auteurs de ce manuel ont modelé son contenu en élaborant la nouvelle version "*Nouvel Espaces*" publiée en 1995 tout en conservant la même démarche d'enseignement–apprentissage explicite de

²⁷⁸ www2.tku.edu.tw/~lkjour/paper/10/10-4 : *Regard sur l'histoire méthodologique dans les méthodes de FLE*. WWW.GOOGLE.FR. Le 18.06.2010 à 11:35: 00

la grammaire dans une approche communicative. Il s'agit donc d'une mise à jour du manuel.

A travers ce chapitre, la démarche adoptée par ce manuel sera développée par le biais des grilles qui permettent de dresser en détail sa forme et son contenu. En fait, les modèles de grilles d'analyse sont très variés²⁷⁹. Or, il suffit de consulter quelques modèles pour estimer que l'ensemble de ces grilles ont en commun, quelle que soit la différence de représentation visuelle, les mêmes critères de repérage qui convergent vers les mêmes objectifs consistant en deux grands axes: la description et l'évaluation.

Prenons par exemple le modèle proposé par E. Bérard pour lequel la grille est estimée double en grille descriptive d'un côté et en grille d'évaluation de l'autre côté tel que la grille descriptive sert à déterminer, à décrire, les points suivants: type de matériel, public, structure générale de la méthode, contenu, méthodologie, pédagogie et relations avec les travaux du conseil de l'Europe alors que la grille d'évaluation se réalise selon les besoins, les objectifs, les contenus, les aptitudes, les supports, la grammaire, la méthodologie et l'apprentissage²⁸⁰. De Même, M.C. Bertoletti propose un modèle dont la grille d'analyse est également double en analyse factuelle et analyse d'évaluation tel que chaque grille comporte cinq grilles d'analyse partielles portant successivement sur les aspects suivants: présentation matérielle, supports et documents d'apprentissage, contenus linguistiques, contenus notionnels/thématiques et tests et évaluations²⁸¹.

²⁷⁹ Voir. Annexes.

²⁸⁰ E. Berard. Ibidem. Pp. 67-68.

²⁸¹ M.C. Bertoletti: Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. In; le FDM 186, Hachette. Larousse. Paris, juillet 1984. Pp. 55 à 62.

Ainsi, dans ce chapitre, il ne s'agit pas de suivre strictement un modèle précis de grille d'analyse mais plutôt de tenir compte des critères de repérage de ces grilles tout en focalisant notre tâche sur la *description* et l'*évaluation* de la *partie grammaire* dans le manuel *Espaces 3*.

1. La grille descriptive:

1.1. Description générale de l'ensemble "Espaces 3":

1.1.1. Type de matériel:

- Titre: Espaces 3
- Auteurs: Guy Capelle, Noëlle Gidon et Muriel Moliné
- Edition: Hachette FLE
- Date d'édition: 1991

1.1.2. Description de matériel: Espaces 3 est composé de :

- Un manuel d'élève* de 224 pages en couleurs
- Un cahier d'exercices de 96 pages
- Trois cassettes sonores, chacune d'une durée d'une heure
- Un guide pédagogique de 176 pages

1.1.3. Public visé:

- Niveau: Avancé ; grands adolescents et adultes ayant déjà acquis un seuil minimal de connaissances de la langue et de la culture françaises.

* Le terme "élève" indiqué dans le titre de "manuel d'élève" de "Espaces 3" ne minimise pas le niveau que représente ces élèves ayant déjà acquis un niveau seuil et visent en leur niveau avancé –niveau 3- l'acquisition d'une compétence de communication.

- Objectifs: Accéder ses apprenants à une compétence de communication intègre à la fois une compétence culturelle et une compétence linguistique à l'oral et à l'écrit en mettant l'accent sur le métalangage grammatical, sur les aspects de grammaire textuelle explicite et sur les stratégies de conversation

1.1.4. Structure de matériel:

- *Le manuel d'élève* comporte quinze dossiers; des transcriptions des enregistrements, douze épisodes d'un feuilleton radiophonique, un index culturel et des cartes de France
- *Le cahier d'exercices* comporte quinze chapitres correspondant aux quinze dossiers du manuel d'élève; dans chaque chapitre, il y a des exercices de langue, de lexique et de grammaire. Il y a également des documents authentiques (originaux) comme supports d'activités. Comme il est regroupé à la fin de chaque chapitre des "tests" sous la rubrique d'auto-évaluation
- *Les trois cassettes "audio"* contiennent des enregistrements des interviews et des témoignages qui font l'objet d'exercices dans les dossiers et dans le feuilleton radiophonique
- *Le guide pédagogique* contient une introduction générale, des conseils pour chacun des dossiers et des "corrigés" de la plupart des exercices du manuel et du cahier.

1.1.5. Contenu de matériel:

Chaque dossier de manuel de l'élève représente trois espaces: *espace société*, *espace langue* et *espace francophone*.

Le premier espace représente des textes choisis touchant à la vie de la société de la France, le deuxième représente des productions de textes, de la grammaire et des stratégies de conversations et le troisième représente des extraits qui attestent la littérature francophone.

Quant aux cahier d'exercices, les cassettes et le guide pédagogique; chacun sert de complément au manuel d'élève et tout fonctionne selon les espaces que comporte ses dossiers.

1.1.6. Méthodologie de travail:

A travers le guide pédagogique de "Espaces 3", la méthodologie de travail est bien esquissée tel que les quatre compétences de compréhension et de production à l'oral et à l'écrit sont exploitées ainsi:

- *La compréhension des textes* proposées se fait par sensibilisation au thème, par clarification de la situation de communication, par lecture individuelle silencieuse, par le repérage individuel ou collectif, par analyse de la démarche de l'auteur du texte, par rapprochement d'indices et formations d'hypothèses, par discussion-débat et par des activités d'écriture.
- *La compréhension orale* des interviews et des témoignages enregistrés se fait en réécoutant plusieurs fois les documents tout en faisant varier les difficultés à repérer afin d'exploiter les informations qu'ils contiennent et de manifester des traits propres à la communication orale. Quant aux enregistrements destinés au plaisir de l'écoute tel le feuilleton radiophonique "Une femme, un homme", leur exploitation permet de faire des résumés (des épisodes), faire bâtir des hypothèses (sur les épisodes),

faire mémoriser et rejouer des scènes très courtes, faire imaginer la scène de l'épisode suivant, ...etc.

- *La production orale* se manifeste à travers les phases des activités communicatives et les phases de mise au point de l'expression afin de discuter les difficultés à repérer des documents ou pour préparer, réaliser des jeux de rôle ou encore pour mettre au point les aspects sémantiques, morphologiques et syntaxiques de l'expression, la structure des échanges et les stratégies de conversation.
- *La production écrite* est envisagée à être exploitée dans chaque huitième page de chaque dossier (à travers les étapes de cycle de l'écriture). De même, les pages de "grammaire" servent à organiser des exercices de production écrite tout en fournissant des notions, des définitions et des règles explicitées qui facilitent l'organisation et la réalisation des activités.

1.2. Description détaillée de la partie "grammaire":

La composante grammaticale a été essentiellement mise en lumière dans "*Espaces 3*" dans les pages de rubriques "*Grammaire*" et "*Stratégies de conversation*". Comme elle est tenue en compte à travers la rubrique de "*Production de textes*".

1.2.1. Description de la rubrique "Grammaire":

Par le biais de cette rubrique, la grammaire est explicitée dans *Espaces 3* non seulement en raison de l'indication explicite de cette rubrique ou de l'imprimerie en caractère gras pour souligner l'importance de la grammaire dans chaque dossier du manuel, mais aussi de l'utilisation des tableaux grammaticaux et du métalangage afin d'expliquer des thèmes grammaticaux tel que chaque

dossier comporte un thème grammatical à apprendre et/ou à enseigner explicitement ; dans ce qui suit sera décrit en détail chaque thème grammatical abordé dans chaque dossier de "Espaces 3":

Dans le **premier dossier** intitulé "**Des stéréotypes**", et dont le thème grammatical "*Comment généraliser*" (Manuel de l'élève. PP. 16-17), Espaces 3 commence par donner des exemples à partir desquels il se peut de dégager la règle qui est représentée juste au dessous puis, sous forme de tableaux grammaticaux, l'explication est bien développée tout en précisant la règle de chaque catégorie de généralité et en citant des phrases qui la représentent; ce à l'aide du métalangage mis en caractère gras.

L'explication de ce thème est achevée par des exercices au nombre de sept: le corrigé des quatre premiers dont deux sont des exercices de classement et deux autres sont des exercices de remplacement est précisé dans le guide pédagogique (PP. 23-24)²⁸²; étant considéré ces derniers comme des exercices fermés de correction quasi-automatique*. Alors que la correction des trois derniers de l'ensemble des sept exercices est laissée ouverte du moment qu'ils nécessitent des discussions entre les membres du groupe-classe, c'est-à-dire ce sont des exercices de réflexion et d'interprétation.

La tâche du manuel est complétée par le cahier d'exercices** qui propose d'autres exercices; ce qui permet de renforcer la capacité de réemploi de la forme

²⁸² Le guide pédagogique est envisagé être utilisé par l'enseignant; ce dernier fonctionne selon les capacités et les besoins de ses apprenants. Voir. G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Guide pédagogique. Idem. P. 9.

* La nature des exercices sera discutée en détail à travers la grille d'évaluation dans ce chapitre.

** Pour ce qui est de l'ensemble des activités proposées par le cahier d'exercices (exercices sur les trois espaces: société, langue et francophone), il s'agit de la même procédure pour tous les chapitres où les exercices et les tests d'auto – évaluation sont accomplis par les apprenants en dehors de la classe sans exclure la possibilité de les discuter en classe (leur correction est précisée dans le guide pédagogique) alors que le manuel d'élève est envisagé d'être mis en œuvre en classe. Ce point sera étalé au niveau de la grille d'évaluation.

explicitée dans ce thème (PP. 5 à 10). Egalement, le cahier consacre une page d'auto-évaluation sous forme d'exercices "tests" dont la correction est orale et collective (P. 11).

Dans le **deuxième dossier** intitulé "**Je me souviens ...**" et dont le thème grammatical est "*Situer dans le temps*" (Manuel de l'élève. PP. 28- 29), Espaces 3 donne en premier lieu la règle grammaticale puis au second lieu, sous forme de tableaux grammaticaux, le métalangage nécessaire à chaque catégorie d'expression du temps. En fin, le manuel propose des exercices au nombre de sept dont la nature (le sixième exercice est libre) et la correction sont précisées dans le guide pédagogique (PP. 29- 30).

Cela est renforcé par des exercices dans le cahier d'exercices (PP. 12 à 16) qui propose également une page d'auto-évaluation (P. 17).

Dans le **troisième dossier** intitulé "**Une société à plusieurs vitesses**" et dont le thème grammatical est "*Mettre en valeur un élément de l'énoncé*" (Manuel de l'élève. PP. 40-41), Espaces 3 soumet à l'observation des énoncés afin de découvrir la règle de la transformation passive et de la nominalisation ; puis il propose des exercices au nombre de sept tout en laissant la formule de la règle grammaticale en dernier. En ce qui concerne la nature (le septième exercice est libre) et la correction des exercices, tout est précisé dans le guide pédagogique (PP. 41 à 43).

D'autres exercices complémentaires dans le cahier d'exercice (PP. 18 à 22) qui propose également une page d'auto-évaluation (P. 23).

Dans le **quatrième dossier** intitulé "**La vie, mode d'emploi**" et dont le thème grammatical est "*Comparer*" (Manuel de l'élève. PP. 52-53), Espaces 3 utilise des tableaux grammaticaux afin d'expliquer les moyens linguistiques de la

comparaison ; puis il propose des exercices au nombre de six dont la nature (le premier exercice est libre) et la correction des trois premiers sont précisées dans la guide pédagogique (PP. 51-52) alors que les trois derniers sont destinés au travail personnel des apprenants voire leur nature ouverte.

De même, le cahier d'exercice propose des exercices complémentaires (PP. 24 à 29) et une page d'auto-évaluation (P. 30).

Dans le **cinquième dossier** intitulé "**La famille, un refuge?** " et dont le thème grammatical est "*le discours indirect*" (Manuel de l'élève. PP. 68-69), Espaces 3 énonce d'abord la règle grammaticale qui explique le thème grammatical ; puis il fait développer, à l'aide des tableaux grammaticaux, les différents aspects de ce point en donnant des exemples. Enfin, des exercices au nombre de six sont proposés dont la nature (les trois derniers exercices sont libres) et la correction sont précisées dans le guide pédagogique (PP. 62).

Le cahier d'exercice propose en parallèle des exercices complémentaires (PP. 31 à 33) et une page d'auto-évaluation (P. 34).

Dans le **sixième dossier** intitulé "**que je t'aime!** " et dont le thème grammatical est "*Qualifier et modifier le nom*" (Manuel de l'élève. PP. 80-81), Espaces 3 explique, à l'aide des tableaux grammaticaux, tout en donnant des exemples comment les adjectifs qualificatifs, les propositions relatives ainsi que la formule 'préposition + nom ou infinitif' peuvent qualifier ou modifier le nom. Des exercices au nombre de cinq sont proposés dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 69- 70).

En parallèle, d'autres exercices complémentaires (PP. 35 à 39) et une page d'auto-évaluation (P. 40) sont proposés par le cahier d'exercices.

Dans le **septième dossier** intitulé "**Moi et les autres**" et dont le thème grammatical est "*Modifier ou préciser les éléments autres que le nom*" (Manuel de l'élève. PP. 92- 93), Espaces 3 propose un ensemble d'énoncés suivi d'une règle générale ; puis, à l'aide des tableaux grammaticaux, il s'est développée l'importance de l'adverbe dans la modification ou la précision des éléments autres que le nom pour finir par donner des exercices au nombre de cinq dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 78- 79).

Le cahier d'exercices propose des exercices complémentaires (PP. 41 à 44) et une page d'auto-évaluation (P. 45).

Dans le **huitième dossier** intitulé "**Ils y croient**" et dont le thème grammatical est "*Exprimer la condition et l'hypothèse*" (Manuel de l'élève. PP. 104- 105), Espaces 3 propose des exercices au nombre de six dont la nature (le premier exercice est libre) et la correction sont précisées dans le guide pédagogique (PP. 86- 87).

La tâche du manuel est complétée par le cahier d'exercices à travers ses exercices (PP. 46 à 49) et sa page d'auto-évaluation (P. 50).

Dans le **neuvième dossier** intitulé "**L'école ... et après?** " et dont le thème grammatical est "*Exprimer l'opposition et la concession*" (Manuel de l'élève. PP. 120- 121), Espaces 3 commence par donner des énoncés à partir desquels il est possible de formuler la règle générale présentée juste après au dessous puis, à l'aide des tableaux grammaticaux, s'est développée l'explication de cet aspect grammatical. En fin, des exercices au nombre de quatre sont proposés dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 94- 95). D'autres exercices complémentaires sont proposés par le cahier d'exercices (PP. 51 à 55) y inclus une page d'auto-évaluation (P. 56).

Dans le **dixième dossier** intitulé "**Le poids des mots**" et dont le thème grammatical est "*Exprimer la cause*" (Manuel de l'élève. PP. 132- 133), espaces 3 explique la règle grammaticale de cet aspect est à l'aide des tableaux grammaticaux tout en mettant en valeur "en caractère gras" le métalangage nécessaire à cette opération. En fin, des exercices au nombre de quatre sont proposés dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 103-104).

La tâche du manuel est complétée par le cahier d'exercice dans lequel il est proposé des exercices (PP. 57 à 62) et une page d'auto-évaluation (P. 62).

Dans le **onzième dossier** intitulé "**Paysage audiovisuel**" et dont le thème grammatical est "*Eviter de nommer ou de préciser*" (Manuel de l'élève. PP. 144-145), Espaces 3 propose au début des énoncés à observer ; puis, à l'aide des tableaux grammaticaux, fait développer l'explication des indéfinis, de la transformation passive et des tournures impersonnelles tout en donnant des exercices au nombre de six dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 111-112).

En parallèle, d'autres exercices (PP. 63 à 67) et une page d'auto-évaluation (P. 68) sont proposés par le cahier d'exercices.

Dans le **douzième dossier** intitulé "**De gauche à droite**" et dont le thème grammatical est "*Exprimer la conséquence et le but*" (Manuel de l'élève. PP. 156 et 157), Espaces 3 commence par la représentation des énoncés à observer et à analyser afin de découvrir la règle grammaticale ; ensuite, il représente des tableaux grammaticaux explicitant les moyens d'expression de ces aspects grammaticaux. En fin, des exercices au nombre de quatre sont proposés dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (PP. 119- 120).

Egalement, d'autres exercices (PP. 69 à 74) et une page d'auto-évaluation (P. 75) sont proposés dans le cahier d'exercices.

Dans le **treizième dossier** intitulé "**France, terre d'accueil?**" et dont le thème grammatical est "*Prendre des précautions*" (Manuel de l'élève. PP. 172-173), Espaces 3 explique les modalités d'expression du doute et de la certitude à l'aide des tableaux grammaticaux ; ensuite il s'est proposé des exercices au nombre de six dont la correction est précisée dans le guide pédagogique (p. 129). Cela est renforcé par le cahier d'exercices à travers ses exercices (PP. 77 à 81) et sa page d'auto-évaluation (PP. 81- 82).

Dans le **quatorzième dossier** intitulé "**Entrée des artistes**" et dont le thème grammatical est "*repérer et assurer la cohésion du texte*" (Manuel de l'élève. PP: 184 et 185), Espaces 3 propose six exercices dont le premier constitue un corpus d'explication de la règle générale à travers lequel est présenté un texte "la secte des Zulus"; à lire et à ponctuer tout en repérant le métalangage nécessaire à sa cohésion. De même, le dernier exercice, qui se base sur le même texte que celui du premier exercice, sert à expliquer la règle générale de la progression du texte. Quant aux autres exercices, sont des exercices de repérage. Alors, la correction de l'ensemble de ces exercices est précisée dans le guide pédagogique (PP. 135- 136).

D'autres exercices (PP. 83 à 90) et une page d'auto-évaluation (P. 90) qui servent à renforcer la maîtrise de cet aspect grammatical sont présentés dans le cahier d'exercices.

Enfin, dans le **quinzième dossier** intitulé "**Génération TGV**" et dont le thème grammatical est "*procédés d'analyse d'un texte*" (Manuel de l'élève. PP. 196- 197), Le manuel choisit un texte "Le saviez-vous?" sur lequel s'est appuyé

afin d'expliquer les différents procédés d'analyse d'un texte en portant des notes en sa marge (la marge de ce texte). Ensuite, la règle générale de l'étude d'un texte de plusieurs points de vue est bien formulée pour finir par proposer un autre texte "Tom, un système expert" dont l'analyse est récapitulée dans le guide pédagogique en suivant la démarche du manuel (P. 144).

L'analyse du texte proposée est réalisée sur des copies séparées sous forme de travail individuel puis chaque apprenant apportera au groupe ses idées; ces dernières se confrontent en discutant entre eux ce qui facilite la correction.

Le cahier d'exercice s'est également basé sur des textes du manuel pour avancer ces procédés d'analyses (PP. 91- 94). En plus, il propose d'autres textes à travers la page d'auto-évaluation (P. 95).

1.2.2. Description de la rubrique "stratégies de conversation":

La rubrique de "Stratégies de conversation" est juste placée après celle de "Grammaire". Elle constitue la dernière page de chaque dossier qui consiste à mettre l'accent sur les principales règles de comportements langagiers utilisées dans une communication orale, c'est-à-dire cette page focalise son attention sur les actes de langage ou de parole favorisant une conversation réussie en FLE.

Pour ce, l'ensemble des règles représentant cette rubrique s'appuyait sur des jeux de rôle à réaliser oralement et des dialogues à analyser et à interpréter tout en encourageant la prise de parole ; dans ce qui suit sera décrit en détail chaque thème de stratégie de conversation abordé dans chaque dossier de "Espaces 3" :

Dans le **premier dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Engager la conversation*" où la page (P. 18) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation est composée de trois parties; tel qu'il est présenté:

-Au dessus: la règle générale de la façon d'engager la conversation.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont les trois premiers servent à analyser les stratégies d'engagement dans la conversation à travers les dialogues proposés alors que le dernier sert à réaliser un jeu de rôle renforçant le thème.

La correction de ces exercices n'est pas précisée dans le guide pédagogique; leur nature libre implique une discussion ouverte entre les membres du groupe-classe.

Dans le **deuxième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Vérifier la qualité de l'écoute de son interlocuteur*" où la page (P. 30) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale des façons de réagir si on est surpris en train de penser à autre chose ou pour s'assurer que l'autre écoute.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont les deux premiers servent à analyser les stratégies de vérification de la qualité de l'écoute de son interlocuteur à travers les dialogues proposés alors que le troisième est une simulation d'une situation réelle qui nécessite d'assurer l'écoute de son interlocuteur. Quant au dernier exercice sert à réaliser des jeux de rôle renforçant le thème.

La correction de ces exercices n'est pas précisée dans le guide pédagogique étant considérés comme des exercices libres.

Dans le **troisième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Coopérer, ou non, avec son interlocuteur*" où la page (P. 42) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale pour marquer votre intérêt.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont les deux premiers servent à analyser les stratégies de coopération, ou non, avec son interlocuteur à travers les dialogues proposés alors que le troisième est un exercice de simulation en créant un dialogue dans lequel l'un des interlocuteurs est en coopération ou non mais tout en le jouant devient un jeu de rôle. Quant au dernier exercice sert à réaliser des jeux de rôle renforçant le thème.

Dans le guide pédagogique, il est mis en valeur l'exploitation des deux dialogues enregistrés pour l'analyse d'autres phénomènes prosodiques (l'intonation, l'accentuation, les groupes rythmiques, la syllabation et l'enchaînement) révélateurs de la coopération, ou non, avec son interlocuteur.

Dans le **quatrième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Demander confirmation et faire clarifier* " où la page (P. 54) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale de la demande de confirmation ou du fait de clarifier quand on n'est pas sûr d'avoir compris.

-Au dessous: le texte écrit de trois dialogues enregistrés; notons que les deux derniers dialogues sont incomplets et seront sujets d'exercices dans la troisième partie de la page.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont le premier sert à analyser les stratégies de demande de confirmation et de faire clarification à travers le premier dialogue proposé alors que le deuxième sert à compléter les deux autres dialogues proposés ce qui renforce la capacité de réflexion sur le fonctionnement des différentes formes du thème traité. Quant au troisième exercice est un jeu de rôle au téléphone. De même, le dernier exercice est un jeu de rôle mais basé sur un échange entre deux amis en direct; tous ces jeux servent à mieux maîtriser le thème traité.

Dans le **cinquième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Reprendre, dissiper des malentendus, préciser sa pensée* " où la page (P. 70) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale de la façon de préciser sa pensée afin de dissiper des malentendus.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés dont le second est incomplet et sera sujet d'exercice dans la troisième partie de cette page.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de trois dont le premier sert à analyser les stratégies de reformulation des pensées des interlocuteurs pour mettre fin aux malentendus alors que le deuxième consiste à compléter la communication téléphonique présentée dans le second dialogue; ce qui mène à renforcer la capacité de réflexion sur le fonctionnement des différentes formes du thème puis de la jouer; ce qui aboutit à la même fin de troisième exercice qui constitue un jeu de rôle servant également à réfléchir sur le fonctionnement des différentes formes de thème en jouant une situation de communication.

Dans le **sixième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Aborder quelqu'un* " où la page (P. 82) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale de la façon de formuler des prétextes pour aborder quelqu'un.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont les deux premiers servent à analyser les stratégies de conversation afin d'aborder quelqu'un alors que le troisième est une simulation d'une conversation réelle dans le but d'aborder quelqu'un. Quant au dernier exercice constitué des jeux de rôle qui servent à renforcer l'emploi du thème.

Dans le **septième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Inviter* " où la page (P. 94) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

- Au dessus: la règle générale de la façon de s'y prendre pour inviter quelqu'un.
- Au dessous: le texte écrit de huit dialogues enregistrés.
- Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont les trois premiers servent à analyser les stratégies d'invitation alors que le dernier est un exercice de classement des formules de refus d'invitation ce qui sert à mieux connaître les différentes façon de faire.

Dans le **huitième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Comment poursuivre et enchaîner une conversation* " où la page (P. 106) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

- Au dessus: la règle générale de la façon d'enchaîner et de prolonger une conversation.
- Au dessous: le texte écrit de quatre dialogues enregistrés dont les trois derniers sont incomplets; ils seront sujets d'exercices dans la troisième partie de cette page.
- Du côté gauche: des exercices au nombre de trois dont le premier sert à analyser les stratégies de coopération des interlocuteurs afin de poursuivre leur conversation alors que le deuxième sert à compléter les dialogues (2, 3 et 4) tout en exploitant les capacité de réflexion sur le fonctionnement des différentes formes du thème traité. Quant au dernier exercice est un jeu de rôle renforçant l'emploi du thème.

Dans le **neuvième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Interrompre pour prendre la parole* " où la page (P. 122) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: en premier lieu, la règle générale des différentes façons d'interrompre puis juste après s'est présenté quelques stratégies d'interrompre dans un cercle familial d'une conversation en français.

-Au dessous: le texte écrit d'un dialogue enregistré.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de trois dont le premier sert à analyser les différentes stratégies pour interrompre quelqu'un et prendre la parole alors que le deuxième sert à classer les différentes façons d'interrompre. Quant au dernier exercice constitué des jeux de rôle servant à renforcer l'emploi du thème.

Dans le **dixième dossier**, Espaces 3 aborde le thème " *Recentrer la conversation, changer de sujet* " où la page (P. 134) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale de la façon de recentrer la discussion et de changer de sujet.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont le premier sert à analyser les stratégies de recentrage de la conversation et de changement de sujet alors que le deuxième sert à classer afin de différencier le fait de recentrer du fait de changer une discussion. Quant au troisième exercice sert à compléter le second dialogue tout en exploitant les capacités de réflexion sur le fonctionnement des différentes formes du thème traité. Et le dernier exercice est un jeu de rôle renforçant l'emploi du thème.

Dans le **onzième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Se décommander*" où la page (P. 146) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

- Au dessus: la règle générale de la façon de se décommander en exprimant des regrets ou en donnant des excuses.
- Au dessous: le texte écrit de cinq dialogues enregistrés.
- Du côté gauche: des exercices au nombre de trois dont les deux premiers servent à analyser les différentes stratégies de se décommander alors que le dernier constitue des jeux de rôles renforçant l'emploi du thème.

Dans le **douzième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Eviter de répondre directement*" où la page (P. 158) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

- Au dessus: la règle générale de la façon d'éviter de répondre directement en évitant de prendre parti ou de s'engager.
- Au dessous: le texte écrit d'un dialogue enregistré.
- Du côté gauche: des exercices au nombre de quatre dont le premier sert, à travers le dialogue proposé, à analyser les différentes stratégies d'éviter d'approuver son interlocuteur sans le vexer pour autant alors que le deuxième sert à exploiter les capacités de réflexion sur le fonctionnement de la forme du thème étudié. Quant au troisième exercice propose des formes du thème étudié et incite à réfléchir aux situations qui peuvent provoquer ces réponses. Le dernier exercice constitue des jeux de rôle renforçant l'emploi de la forme étudiée.

Dans le **treizième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Dites-le avec des gestes*" où la page (P. 174) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Du côté droit: la règle générale de la façon de dire avec des gestes en s'appuyant sur des dessins qui illustrent les différentes façons de faire.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de trois dont le premier sert à traduire les paroles en gestes alors que le deuxième en faisant l'inverse. Quant au dernier exercice sert à mettre en valeur la relativité d'emploi des gestes et les quiproquos culturels qui en résultent.

Dans le **quatorzième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Prendre congé – insister pour retenir quelqu'un*" où la page (P. 186) consacrée à l'explication de cette stratégie de conversation représente ce qui suit:

-Au dessus: la règle générale pour essayer de se dégager ou de retenir l'autre.

-Au dessous: le texte écrit de deux dialogues enregistrés dont le second est incomplet; il sera sujet d'exercice dans la troisième partie.

-Du côté gauche: des exercices au nombre de cinq dont le premier sert à analyser, à travers le dialogue proposé (premier dialogue), les différentes stratégies de la façon d'écouter la conversation alors que le deuxième exploite les capacités de réflexion sur le fonctionnement du thème traité en complétant le dialogue (le second) tout en le réalisant comme un jeu de rôle ce qui renforce l'emploi du thème étudié. Quant aux troisième et quatrième exercices servent respectivement à ouvrir des discussions sur prendre congé et retenir quelqu'un ce qui amène à développer des réflexions et des interprétations différentes sur le thème. Le dernier exercice est un jeu de rôle tel le deuxième exercice.

Dans le **quinzième dossier**, Espaces 3 aborde le thème "*Pour que la conversation décolle!*" où la page (P. 198) consacrée à l'explication de cette

stratégie de conversation propose un texte -extrait de *Evidences invisibles*, de R. Carrol, Ed. du Seuil, 1987- qui développe la règle générale pour que la conversation en français décolle dans tous ses aspects.

En bas de la page, il est proposé trois exercices dont le premier sert à repérer les critères et les stratégies d'une conversation animée entre Français d'après le texte alors que les deux autres exercices servent à développer les capacités de réflexion et d'interprétation sur le fonctionnement de ces stratégies dans d'autres contextes pour le "plaisir de conversant".

2. La grille d'évaluation:

Après avoir décrit minutieusement la partie "grammaire", il est temps d'avancer son évaluation; cette dernière va être caractérisée de concise et de précise du moment que les détails des points traités au manuel sont bien cernés dans la grille descriptive.

Donc, il s'agit à ce niveau de donner le bilan; c'est-à-dire l'appréciation globale du manuel en ce qui concerne sa démarche de travail.

2.1. La compétence de communication dans la partie "grammaire:

La compétence de communication constitue le pivot d'intérêt de *Espaces 3* tel qu'en chaque dossier (voir la description détaillée de la partie "grammaire" en ce chapitre), le manuel ne cesse d'exploiter ses différentes composantes; c'est-à-dire que tout le manuel travaille cette compétence. D'ailleurs, il est bien affirmé dans son avant-propos qu'il s'agit de «*Mettre en place une véritable compétence de communication*»²⁸³.

²⁸³ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: *Espaces 3. Méthode de Français*. Idem. P. 3.

A titre d'illustration, la partie "grammaire" dans son premier dossier fait l'exploitation, d'une part, de la *compétence linguistique* en mettant l'accent sur les règles d'usage de "généralité" tout en s'appuyant sur la répétition des structures des phrases à travers la simple manipulation des structures:

Le Français est travailleur

(Tous) les Français sont travailleurs

...

...

...

*Le Français est **toujours** travailleur*

*Les Français sont **toujours** travailleurs*

***Souvent** travailleurs*

...

...

...

Les Français sont sympathiques

*Les Français **du Midi** sont sympathiques*

...

...

...

*Etc.*²⁸⁴

Cela assure la connaissance des apprenants à l'usage correct de cette structure de phrase, c'est-à-dire l'acquisition de la compétence linguistique.

²⁸⁴ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné. Méthode de Français. Ibidem. P. 16.

D'autre part, Espaces 3 propose des exercices dont l'aspect est fonctionnel afin d'assurer une fonction naturelle de communication, prenons par exemple un des exercices présentés dans le cahier d'exercices où l'accent est mis sur l'emploi de "généralité" dans des situations de communication réelle tout en mettant en valeur la composante *sociolinguistique (socioculturelle et discursive)* de la compétence de communication à travers la façon dont les Français se comportent dans certaines situations:

1. *Quand on est invité à dîner, en général vers huit heures, ...*
 2. *A table, chaque invité se sert, ...*
 3. *S'ils sont amis, les hommes et les femmes se font souvent ...*
- ...etc.*²⁸⁵

Ainsi, Espaces 3 ne s'intéresse pas uniquement aux phrases hors contexte mais plutôt aux actes de parole (c'est-à-dire aux phrases en contexte) sans oublier les paramètres référentielles et stratégiques d'une communication tel: l'humour, le statut, le rôle des interlocuteurs; ce qui amène à dire que ce type d'exercices proposé par Espaces 3 accède également aux autres composantes de la compétence communicative (*référentielle et stratégique*) en plus de celles dites linguistique et sociolinguistique.

En fait, l'ensemble de ces composantes communicatives sont travaillées par l'apprenant, l'enseignant n'est qu'un médiateur; c'est pourquoi le cahier d'exercices s'est adressé au «*personnel des étudiants, de préférence en dehors de la classe*»²⁸⁶ ou encore plus, c'est pourquoi il consacre en fin de chaque dossier une page d'auto-évaluation; des tests qui invitent les apprenants à s'auto-évaluer en les incitant à réfléchir sur le fonctionnement de leur apprentissage tout en

²⁸⁵ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Cahier d'exercices. Ibidem. P. 5.

²⁸⁶ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Cahier d'exercices. Ibidem. P. 3.

renforçant le travail effectué en classe (les dossiers de manuel travaillés en classe); ce qui affirme par excellence la centralisation de l'apprenant dans son apprentissage.

Alors, en classe, en plus des exercices fermés qui servent à accéder à la compétence linguistique, c'est-à-dire aux règles d'usage, l'enseignant propose des exercices libres (voir la description de la rubrique "grammaire" dans ce chapitre) qui mènent à entretenir des communications efficaces entre enseignant et groupe-classe où les échanges ne sont pas centralisés du moment que l'enseignant encourage toute prise de parole dans toutes les directions (enseignant-apprenant / apprenant-apprenant). De même, à travers la rubrique "stratégies de conversation" (voir description de la rubrique "stratégies de conversation dans ce chapitre); toutes les composantes communicatives sont mises en place (règles d'usage de conversant et règles d'emploi dans des situations appropriées)*.

2.2. La composante grammaticale dans la partie "grammaire":

La grammaire dans Espaces 3 représente tous les aspects d'une grammaire dans une perspective communicative:

- *La grammaire de sens:*

Espaces 3 lie entre grammaire et sens en focalisant l'attention sur les actes de parole dont le sens est étroitement lié aux situations de communication; selon cette dernière, il y a plusieurs formes syntaxiques à utiliser afin d'exprimer

* Les exercices et les activités proposés dans la partie "grammaire" seront étalés tout en avançant la présente grille d'évaluation.

l'intention du sujet parlant. Autrement dit: Espaces 3 présente essentiellement une grammaire onomasiologique en partant du sens aux formes afin de décrire les aspects grammaticaux. Cela est bien démontré à travers la rubrique "grammaire" tout au long du manuel où le thème abordé dans chaque dossier représente une des catégories sémantiques* ; citant à titre d'exemple: situer dans le temps (dossier 2), qualifier et modifier le nom (dossier 6), ...etc.

En fait, l'explication de ces catégories sémantiques s'est basée essentiellement sur des notions sémantiques et sur des fonctions de la communication où l'ensemble des catégories morphologiques traditionnelles est regroupé à l'intérieur des catégories sémantiques tel l'exemple du sixième dossier du manuel présenté ci-dessous:

Catégorie sémantique	Catégorie morphologique
Qualifier et modifier le nom	-adjectifs qualificatifs -propositions relatives -préposition + nom -préposition + infinitif

▪ *La grammaire de discours:*

Espaces 3 consacre, tel était décrit dans la grille de description en ce chapitre, une rubrique en fin de chaque dossier qui développe une grammaire de discours à travers les actes de langage ou de parole, des actes de discours, actes communicatifs ou actes de conversation et d'interaction.

* La description de la rubrique "grammaire" en ce chapitre représente l'ensemble des thèmes grammaticaux abordés dans le manuel qui sont en fait les catégories sémantiques de P. Charaudeau; déjà présentés au chapitre III.

Comme il développe les deux aspects de discours:

-l'aspect théorique du discours; à travers les règles d'emploi des différentes actions pratiques (pragmatiques) d'un acte de conversation comme par exemple dans le deuxième dossier "vérifier la qualité de l'écoute de son interlocuteur" (voir description de la rubrique "stratégies de conversation" dans ce chapitre).

-l'aspect empirique du discours; à travers les règles qui servent à repérer et à assurer la cohésion du texte (voir le dossier 14 de la rubrique "grammaire " dans la grille de description en ce chapitre) ainsi que les procédés d'analyse d'un texte (voir le dossier 15 de la rubrique "grammaire " dans la grille de description en ce chapitre).

3.3. La théorie des actes de langage dans la partie "grammaire":

Une grammaire de sens et de discours ne peut se référer qu'à la théorie des actes de langage comme unité de base de la communication linguistique (voir chapitre II de cette présente recherche); c'est pourquoi Espaces 3 se fonde sur les illocutionnaires et la force illocutionnaire des énoncés afin de faire comprendre aux apprenants comment accomplir des actes illocutionnaires. Comme il s'intéresse aux règles conversationnelles qui assurent le bon fonctionnement de discours:

- *La force illocutionnaire dans la partie "grammaire" de Espaces 3:*

Du moment que la force illocutionnaire ne peut être identifiée qu'en fonction de l'acte illocutionnaire qui révèle les marqueurs de force illocutionnaire au sein d'une situation de communication précise, Espaces 3 propose, à travers la partie "grammaire" (voir description de la rubrique "stratégies de conversation" en ce chapitre), des thèmes qui permettent le passage de la simple manipulation des

énoncés à l'analyse des actes de langage tout en proposant des dialogues à analyser et des jeu de rôle à réaliser:

Exemples d'actes illocutionnaires:

- *directif: Demander confirmation (dossier 4 du manuel)*
- *expressif: se décommander; exprimer des regrets/s'excuser (dossier 11 du manuel)*
- *indirect: éviter de répondre directement (dossier 12 du manuel)*

Dans ce qui suit sera présenté un échantillon de formules proposées dans des dialogues dans la rubrique de "stratégies de conversation" qui révèle les illocutionnaires:

Dialogue 1 du dossier 4:

"Demander confirmation"

- Comment ça...*
- Tu veux dire que...*
- Tu es entrain de dire...*
- C'est ça...*
- Si je comprends...*

Dialogue 1,2 et 3 du dossier 11:

"Se décommander"

- Ne compte pas sur moi...*
- Je suis désolé...*
- Je ne sais vraiment quoi te dire...*
- Ce n'était pas prévu, je suis désolé...*
- Je voudrais décommander...*

- *Les règles conversationnelles dans la partie "grammaire" de*

Espaces 3:

Toute la rubrique "stratégies de conversation" sert à proposer des règles conversationnelles qui tendent à faciliter les échanges et qui assurent le bon comportement communicatif:

Exemples de règles de conversation:

- *Engager la conversation (dossier 1 du manuel)*
- *Se reprendre, dissiper les malentendus (dossier 5 du manuel)*
- *Aborder quelqu'un (dossier 6 du manuel)*
- *Pour que la conversation décolle (dossier 15 du manuel)*

Par exemple afin de faciliter les échanges entre les interlocuteurs, Espaces 3, à travers le thème "aborder quelqu'un", fait l'analyse de l'utilisation des phrases accédant à entrer en conversation:

Dialogue 1:

-Tu as vu ...

-Excusez-moi ...

-Dites ...euh ...c'est pas ...

Egalement, par exemple à travers le thème "engager la conversation", il propose des règles du bon comportement communicatif qui montrent comment s'engager et se poursuivre la conversation avec son interlocuteur; autrement dit: des règles qui démontrent la coopération ou non de son interlocuteur:

-la façon d'engager la conversation dépend totalement de la situation et des rapports entre les personnes: Maxime de quantité de H. P. Grice (dans le dialogue 1, le patron du café et Bernard entrent en conversation parce qu'ils ont un but en commun "rapport: patron de café – client")

- Il y a des sujets qu'il faut aborder avec beaucoup de précaution; par exemple toute question qui n'a pas de lien évident avec la conversation est à éviter: Maxime de pertinence de H. P. Grice (à travers la conversation entretenue entre Bernard et la femme où un troisième personnage intervient, la femme était pertinente en posant une question liée aux dits précédents de Bernard dans la conversation "il n'est pas de Paris; elle-même".De même, le

troisième personnage a su intervenir en faisant lien entre la parole de la femme et sa question "reproche aux parisiens" sans être impoli).

2.4. Les activités grammaticales dynamisantes dans la partie "grammaire":

Espaces 3 ne s'est pas limité aux exercices de caractère fermé du moment que ces derniers, constituant un objet précis dont l'application est contrainte, ne peuvent accéder qu'aux règles d'usage, c'est-à-dire à la compétence linguistique. Donc, dans le but de parvenir à son objectif prévisible "*une véritable compétence de communication*", Espaces 3 s'est appuyé sur un ensemble d'activités grammaticales dynamisantes dont le caractère est libre du moment que leur organisation et leur réalisation prennent des formes diverse dans des circonstances, des situations, appropriées et ouvrent des perspectives de discussions relativement imprévisibles selon l'observation, la réflexion et l'interaction des apprenants.

Le meilleur exemple des ces activités grammaticales dynamisantes sur lequel s'est fondé Espaces 3 est *le jeu de rôle*; tel qu'en chaque dossier cette activité est mise en place par le biais des dialogues enregistrés et transcrits, des simulations des situations réelles ou encore au moyen d'un texte authentique du feuilleton radiophonique 'une femme, un homme' (voir la grille descriptive en ce chapitre); notons que la réalisation de ces dialogues, simulations ou scènes de feuilleton radiophonique est libre c'est-à-dire que les apprenants ne sont pas censés avoir appris par cœur pour jouer des rôles mais plutôt de créer des espaces libres de l'improvisation et de l'imprévisible en imaginant par exemple la scène suivante du feuilleton radiophonique ou en complétant un dialogue en l'analysant et en le discutant pour le jouer. Cela accède les apprenants à la construction de leur grammaire une fois ils mettent au point d'une part les

aspects sémantiques et morphosyntaxiques que découlent ces jeux de rôle, d'autre part par le réemploi des différentes stratégies de conversation. Dans ce qui suit, il sera présenté des exemples de jeux de rôle utilisés en Espaces 3 :

- *Jeu de rôle basé sur un dialogue enregistré* ; au dossier 5 de "Espaces 3", dans la rubrique "stratégies de conversation" (voir la grille descriptive en ce chapitre), l'enseignant fait distribuer aux apprenants le texte écrit d'un dialogue enregistré (le dialogue 2) mais qui n'est pas complet. Le dialogue représente une communication téléphonique authentique portée sur un malentendu entre Bertaud et Antoine Pertuis où Bertaud est censé dissiper le malentendu.

L'enseignant demande aux apprenants de compléter ce dialogue en le discutant librement en groupe pour finir par le jouer. En accomplissant cette tâche, les apprenants mettent en place leurs capacités d'emploi des règles conversationnelles qui servent à dissiper les malentendus. Comme ils libèrent leur imagination et leur expression une fois ils réalisent la communication. Ensuite, l'enseignant fait écouter à ses apprenants le dialogue enregistré afin de le rejouer pour la seconde fois. Cela leur permet de construire leur grammaire quant à cet aspect grammatical (le thème abordé) parce qu'ils vont comparer leur production avec l'enregistrement et vont vérifier de cette façon leur connaissance déjà mises en place. Ainsi, ils s'auto-évaluent en détectant leurs difficultés tout en corrigeant leurs erreurs ce qui amène à la découverte de la règle définitive pour cet aspect grammatical. De ce, cette activité sert à perfectionner l'expression des apprenants en la rendant plus précise et plus libre (voir le jeu de rôle dans le chapitre VII de cette présente recherche).

- *Jeu de rôle basé sur un dialogue créé* ; au dossier 3, dans la rubrique "stratégies de conversation" (voir la grille descriptive en ce chapitre), Espaces 3 demande aux apprenants de créer un dialogue simulant une situation réelle de

coopération, ou non, avec son interlocuteur puis de le jouer ce qui permet de réaliser un jeu de rôle comme activité dynamisante accédant les apprenants à mieux employer la règle conversationnelle traitée à ce niveau.

- *Jeu de rôle basé sur une simulation* ; afin d'accéder ses apprenants à une compétence de pouvoir faire face aux problèmes prévisibles, Espaces 3, à travers la rubrique "stratégies de conversation ne cesse de proposer la réalisation des jeux de rôle à partir des situations de rupture dont la construction implique l'emploi de l'une des règles conversationnelles; par exemple, au dossier 6, l'apprenant est censé jouer un rôle qu'il aura à tenir dans les lieux suivants: une station-service, un restaurant self-service, sur la plage, dans un bal populaire/une discothèque ou à la faculté. Ce mène à la construction grammaticale, à la conscientisation aux problèmes grammaticaux ainsi au perfectionnement de l'expression.

Par ce fait, le *jeu de rôle* constitue un véritable *exercice de conceptualisation*; un exercice d'apprentissage inductif où les apprenants élaborent leur corpus (en construisant le jeu de rôle), le discutent, l'analysent seuls en se référant à leur propre grammaire intériorisée et à leur métalangage antérieurement acquis afin de conceptualiser explicitement le problème grammatical; l'enseignant n'intervient qu'à la demande de ses apprenants pour les aider à découvrir la règle et pour les rendre plus conscients envers leurs difficultés et erreurs (voir les exercices de conceptualisation au chapitre VII).

2.5. La progression grammaticale dans la partie "grammaire":

La progression grammaticale dans Espaces 3 ne peut être qualifiée que de fonctionnelle-notionnelle du moment que la grammaire dans Espaces 3 met en

avant d'une part l'aspect fonctionnelle d'une communication à travers la mise en œuvre de la compétence pragmatique (voir la compétence de communication dans la présente grille d'évaluation et ses composantes sociolinguistique, stratégique et discursive) tout en accomplissant des actes de langage particuliers de fonctions spécifiques (voir la théorie des actes de langage dans la présente grille d'évaluation), d'autre part, l'aspect notionnel d'un enseignement–apprentissage qui s'appuie essentiellement sur une grammaire sémantique fondée sur des notions (voir la grammaire de sens dans la composante grammaticale en cette présente grille d'évaluation).

Donc, la progression grammaticale dans Espaces 3 représente tous les aspects d'une progression communicative fonctionnelle–notionnelle:

Il s'agit bien d'une *progression d'apprentissage* du moment que tout fonctionne selon l'apprenant et ses besoins langagiers tel qu'il était démontré à travers les activités grammaticales dynamisantes que Espaces 3 a proposées (voir grille d'évaluation en ce chapitre) où le jeu de rôle constitue un exercice de conceptualisation, d'auto–construction grammaticale. De cette façon, la progression du processus d'enseignement–apprentissage ne peut pas suivre une démarche linéaire prédéterminée car l'enseignant ne peut agir qu'en fonction de ses apprenants; ces derniers représentent un échantillon dynamique et hétérogène, c'est-à-dire que l'enseignant est censé observer l'interaction du groupe–classe. Alors, il ne suit pas une progression prévue; d'ailleurs il est bien affirmé à travers l'avant-propos de son cahier d'exercices qu'il «*appartiendra à chaque professeur de choisir les exercices les plus appropriés aux besoins de ses étudiants*»²⁸⁷.

²⁸⁷ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Cahier d'exercices. Ibidem. P. 3.

En fait, la centration de l'apprenant dans le processus d'enseignement–apprentissage n'exclut pas la prise en compte d'autres variables constituant ce processus car à vrai dire, l'enseignant est en négociation avec le groupe–classe en ce qui concerne le contenu du processus, c'est-à-dire que la sélection, le groupage, la gradation, le syllabus, la programmation et le curriculum du processus sont négociés en fonction de l'apprenant, de l'enseignant et de la matière à enseigner ce qui représente le *caractère modulaire et polycentrique de progression* où l'ensemble de ces variables sont interchangeable de façon souple et adaptables aux besoins des apprenants; ce qui justifie la non linéarité de déroulement des phases de progression. Ainsi, l'explication grammaticale des thèmes abordés dans Espaces 3 n'a pas suivi une seule démarche ni a avancé dans un seul sens.

Quant à la démarche suivie, la progression des thèmes s'est tantôt réalisée selon une *démarche déductive*, tantôt selon une *démarche inductive*: Dans les dossiers 1, 3, 7, 9, 11, 12, 14 et 15, le déroulement de l'explication du thème grammatical a suivi une démarche inductive en partant de l'observation d'un corpus à la découverte de la règle tel l'exemple²⁸⁸ suivant:

Comparez les phrases suivantes:

Certains Français sont intolérants

Les Français sont quelquefois intolérants

Les Français du Midi sont plutôt intolérants

Donc, les apprenants vont observer ce corpus afin de découvrir la règle qui ne sera donnée qu'en dernier lieu: *Le degré de généralité est rendu dans un cas par une expression de quantité, dans un autre par un adverbe de fréquence, dans un autre encore en limitant la catégorie considérée et en restreignant la portée de*

²⁸⁸ G. Capelle, N. Gidon et M. Moliné: Espaces 3. Méthode de Français. Ibidem. P. 16.

l'adjectif. On peut aussi établir des degrés de généralité et des niveaux d'équivalence entre les différentes formulations.

Tandis que dans les dossiers 2, 4, 5, 6, 8, 10 et 13, le déroulement de l'explication du thème grammatical a suivi une démarche déductive en donnant en premier lieu la règle tout en précisant le métalangage nécessaire à l'explication du thème puis en dernier lieu des exercices d'application tel le thème grammatical du deuxième dossier "situer dans le temps" déjà décrit dans la grille descriptive en ce chapitre.

Quant à l'itinéraire suivi afin d'assurer le déroulement des différentes phases de la progression, comme il a été déjà indiqué, refuse d'être linéaire, c'est-à-dire que le passage d'une phase à une autre ne se fait pas en succession mais en amont et en aval; autrement dit: la progression n'est plus linéaire mais plutôt *en spirale*. Cela revient au critère des *besoins langagiers* qui est à l'origine de la gestion de cette progression. Ainsi, selon les besoins langagiers des apprenants, Espaces 3 peut grouper quelques formes sélectionnées précédemment avec une forme sélectionnée dans l'instant car le caractère dynamique des besoins langagiers l'exige. A titre d'illustration, à travers le cahier d'exercices, au niveau du dossier 11, Espaces 3 regroupe des exercices qui touchent au thème grammatical du dossier "éviter de nommer ou de préciser" avec d'autres qui touches aux thèmes des dossiers précédents ou suivants tel l'exercice 5 qui ne traite ni les indéfinis ni la transformation passive ni les tournures impersonnelles qui font normalement objet de ce dossier, or, cet exercice revient en aval sur le thème du dossier 11 "exprimer la cause" et avance en amont vers le thème du dossier 12 "exprimer la conséquence".

De même, pour les exercices des dossiers 12 et 13 où, à travers la cahier d'exercices, dans le dossier 12, est regroupé des exercices relatifs au thème du dossier "exprimer la conséquence et le but" avec des exercices relatifs aux

thèmes abordés précédemment dans les dossiers 8 et 9 traitant respectivement "la condition et l'hypothèse" et "l'opposition et la concession" (voir exercice 9, dossier 12, cahier d'exercices).

Egalement, dans le dossier 13 qui traite comment "prendre précaution: modaliser" fait coexister d'autres exercices traitant des thèmes abordés précédemment aux dossiers 4 et 10 dont les thèmes sont respectivement "la comparaison" et "la cause" (voir exercice 7, dossier 13, cahier d'exercices); ce qui atteste une *progression en spirale*.

En guise de conclusion de cette grille d'analyse, il convient d'affirmer que Espaces 3 procède à un enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française dans une perspective communicative en mettant en place la compétence de communication à travers ses activités grammaticales dynamisantes représentant une grammaire de sens et de discours basée essentiellement sur des actes de langage dont la progression est en spirale selon les besoins langagiers des apprenants. Comme il convient de souligner que Espaces 3 respecte l'ensemble des principes d'élaboration d'un manuel dans une perspective communicative étroitement liés aux travaux du Conseil de l'Europe tel que l'ensemble de ces critères (voir chapitre V de cette présente recherche qui traite ces critères selon le Conseil de l'Europe, CECR) sont bien examinés à travers les grilles descriptive et d'évaluation de cette présente grille d'analyse.

CHAPITRE VII:

Questions et perspectives

Le bon choix d'un manuel est un pas décisif vers la réussite mais non plus définitif car un bon manuel nécessite une utilisation savante et efficace pour réussir à accéder les apprenants à ses objectifs prévisibles. En fait, les cours d'un manuel tels ceux proposés par "Espaces 3" (voir le chapitre précédent; chapitre VI) comportent des activités grammaticales communicatives dont la mise en œuvre exige une formation soutenue de la part de l'enseignant en ce qui concerne leurs conceptions, leurs objectifs et leurs circonstances ainsi que leurs manières de mise en place; ce qui nous a laissé voir ces activités comme une arme à double tranchants: elles sont désastreuses et stagnantes pour ceux qui ne les manipulent pas bien, mais une fois elles sont mises en place d'une manière appropriée, elles constituent un grand plaisir voire la souplesse de leur élaboration qui implique la participation de l'ensemble de groupe-classe dans leur déroulement.

Ainsi, en fin de cette recherche, on a vu nécessaire de consacrer tout un chapitre (ce présent chapitre) qui synthétise les perspectives de l'approche communicatives subvenues aux besoins actuels de l'enseignement-apprentissage de la grammaire de FLE pour des apprenants avancés tout en mettant en question certaines conceptions de ces activités qui risquent de ne pas avoir abouti aux objectifs auxquels ont été destinées; autrement dit: ce chapitre consiste à mettre au point la nature communicative de ces activités grammaticales ainsi que les perspectives de leur mise en place en un processus d'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française dans une approche communicative; ce qui répond à la question qui porte sur le "savoir-faire" des différentes stratégies adoptées en un cours de grammaire explicite de FLE dans cette perspective communicative.

1. Les activités grammaticales dynamisantes:

Les activités grammaticales communicatives consistent à donner au cours une certaine dynamique afin de le détourner de son caractère contraint en procurant du plaisir dans son déroulement. Il s'agit, en fait, d'activités de conception ludique (jeu et drame) dont la mise en place nécessite des circonstances bien appropriées et assure la participation de tous les membres de groupe-classe.

Autant que ces activités constituent une motivation qui sert à accéder les apprenants à la réalisation des interactions dans tous les sens en classe en approfondissant le thème de cours, autant qu'elles peuvent paraître comme un "intrus" si elles ne sont pas adaptées aux objectifs communicatifs du cours ainsi qu'aux besoins langagiers des apprenants. C'est pourquoi, ce type d'activités nécessite des circonstances appropriées pour qu'elles méritent la qualité de "dynamisantes de cours". Notons que ces activités peuvent avoir d'autres possibilités de prolongement et d'autres perspectives en focalisant notre intérêt sur: l'observation et la réflexion afin de conceptualiser la règle grammaticale qui les véhicule en explicitant son fonctionnement, en traitant de l'erreur, en utilisant de la langue maternelle, ...etc.

Le meilleur exemple de ces activités dynamisantes est "le jeu de rôle", mais avant le traitement de cet exemple, un certain ordre de présentation s'impose quant à "la simulation" et "le document authentique"; ces derniers nécessitent d'être abordés au prime abord du moment qu'une activité grammaticale dynamisante peut s'en servir afin d'assurer son déroulement en classe.

1.1. La simulation:

La notion de *simulation* a été introduite dans la présentation des activités langagières de FLE afin de se décrocher de l'aspect théorique et abstrait des cours; au mieux dire: la simulation consiste à représenter aussi fidèle que possible la réalité à travers les discours par lesquels on avance les cours (dialogues, saynètes,...etc.) ; ce qui implique qu'elle est réaliste.

En fait, toute formation en FLE ou dans n'importe quel autre domaine, exige à certain niveau la mise des connaissances théoriques en situation de simulation de cas réels dont l'ambition est d'accéder les apprenants à travers un apprentissage de l'expérience –que dispose la simulation– à une compétence de pouvoir faire face aux problèmes prévisibles dans le domaine de formation sur place; pour les apprenants de FLE ou plus spécialement de grammaire de FLE: une situation de communication simulée à la réalité permet d'exploiter leur compétence communicative tout en construisant leur grammaire; ce qui fait parvenir les apprenants à se communiquer librement en FLE en classe et en dehors de la classe. Aujourd'hui, on ne parle pas uniquement de *simulation d'une situation de communication réelle*²⁸⁹ mais aussi d'une *simulation grammaticale*; notion inexistante dans les méthodes précédant l'approche communicative*.

²⁸⁹ Dans la simulation d'une situation réelle, on distingue une **simulation fonctionnelle** et une **simulation projective**: quant à la **simulation fonctionnelle** «ne met en jeu que des discours prévisibles et relativement *stéréotypés*» (H. Besse et R. Porquier . Ibidem. P. 154.); c'est-à-dire des discours qui correspondent nécessairement à des besoins réels ou potentiels des étudiants alors que la **simulation projective** met en jeu« des discours créatifs, plus émotifs. (...), l'étudiant s'exerce à jouer un rôle qu'il aura à tenir, ou qu'il souhaite tenir» (H. Besse et R. Porquier . Ibidem.); c'est-à-dire des discours dans lesquels se projette l'affectivité des étudiants, leurs rêves ainsi que leurs frustrations.

* Dans les méthodes précédant l'approche communicative, tel la méthode directe, on a parlé de "simulation", mais à vrai dire, il ne s'agit que des exercices structuraux qui se basent sur la répétition automatique.

En effet, le grammairien dans les méthodes antérieures, en analysant une phrase *«ne tient compte ni des réalités auxquelles elle peut renvoyer, ni de la matérialité des signes qui la constituent (...). De plus, le grammairien classique ne tient pas compte du contexte discursif dont l'énoncé est extrait, ni plus largement de la situation de communication pour laquelle il a été conçu.»*²⁹⁰, alors qu'à vrai dire, les mots et les énoncés utilisés en une langue n'ont pas – *communicativement-* *«de signification précise en dehors de leurs conditions énonciatives d'emploi.»*²⁹¹.

Ainsi, la simulation grammaticale est avant tout une simulation censée donc tenir compte de tous les éléments pragmatiques (Qui? A qui? Où? Quand? Pourquoi? Comment? ...) qui sont déterminants dans une communication authentique (orale ou écrite). En plus, elle s'oppose à la grammaire intériorisée par le fait qu'elle représente une description explicite de connaissance des règles de fonctionnement de la langue: c'est une *«construction abstraite et hypothétique par laquelle on essaie de reproduire, de simuler, le mécanisme d'engendrement des phrases bien formées qu'on postule au sein d'une grammaire intériorisée donnée (c'est surtout le cas des travaux qui suivent l'approche générative et transformationnelle laquelle prétend rendre compte explicitement de la "compétence" grammaticale du sujet parlant dans une langue donnée).»*²⁹²; ce qui amène à dire qu'un processus d'enseignement–apprentissage de FLE fondé sur une simulation grammaticale implique souvent de faire appel à la langue maternelle des apprenants et dans certains cas à leur première langue étrangère; c'est-à-dire: la simulation grammaticale consiste en cette analyse du fonctionnement de la langue maternelle (dans certains cas la

²⁹⁰ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. Pp.18-19.

²⁹¹ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 20.

²⁹² H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 16.

première langue étrangère) afin de le simuler à celui de la langue étrangère en cours d'apprentissage ce qui permet de dégager d'une part les ressemblances qui attestent le caractère universel du système langagier mais d'autre part les différences qui peuvent conduire à des mécompréhensions ou à un malentendu lors de l'interprétation d'une construction grammaticale simulée.

Dès lors, la mise en place de la simulation grammaticale peut se heurter à des difficultés dans le cas où il s'agit des apprenants débutants, car effectivement ces apprenants ne possèdent pas les outils élémentaires permettant d'y parvenir; ce qui veut dire que la réalisation de la simulation grammaticale exige un seuil minimal de compétence, celui de posséder une grammaire intériorisée, qui assure la disposition chez l'apprenant d'une connaissance largement suffisante quant au fonctionnement de sa langue maternelle si non sa première langue étrangère; en deçà de ce seuil, l'apprenant ne peut en aucun cas expliciter une simulation grammaticale. C'est pourquoi une simulation est destinée à des apprenants avancés au delà du seuil minimal de compétence: dans notre cas, il s'agit des apprenants arabophones avancés en leur apprentissage de FLE, c'est-à-dire qu'ils possèdent déjà les mécanismes fondamentaux qui servent à comprendre le fonctionnement de l'Arabe et qu'ils mémorisent les règles d'usage de FLE en suivant la méthode traditionnelle au début de leur apprentissage.

Néanmoins, en plus de la connaissance des règles d'usage que représente le métalangage employé en une méthode traditionnelle, la dimension communicative d'une simulation grammaticale exige la présence d'un modèle métalinguistique²⁹³ qui renvoie à une grammaire pragmatique étant conçue comme une théorie de référence dans l'approche communicative. Ainsi, une

²⁹³ Pour plus d'explication sur le modèle métalinguistique, voir. H. Besse et R. Porquier. Ibidem. Pp. 22 à 28.

grammaire intériorisée en langue maternelle, un modèle métalinguistique d'une théorie grammaticale pragmatique et une situation de communication aussi réelle que possible constituent les circonstances favorables d'une simulation grammaticale; ce qui implique une perspective réaliste de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française.

1.2. Le document authentique:

La pédagogie de *document authentique* a été employée dans le but de détourner les documents qui servent à avancer les cours de FLE de leur caractère artificiel, fabriqué ou tout simplement inauthentique; ce qui veut dire qu'on a cherché à travers le document authentique l'aspect "originel" qui garantit une communication authentique (orale ou écrite) en classe:«*Plus on introduit des documents authentiques dans la classe, plus on montre le français tel qu'il est pratiqué par les locuteurs natifs. Les documents fabriqués des méthodes de langue sont quelquefois fastidieux pour enseigner les points de grammaire*»²⁹⁴.

En didactique de FLE, dans la notion d'*authentique* on peut distinguer «*l'authenticité de l'apprentissage* ('en tant qu' "engagement personnel" aussi bien pour l'élève que dans les rapports enseignant-apprenant') et *l'authenticité du contenu* ('linguistique et culturel', qui 's'oppose (...) à l'idéalisation à la fabrication, la construction ou la simplification didactique'), qui cependant sont forcément complémentaires »²⁹⁵. Bien effectivement, c'est le second trait de l'authenticité qui rend palpable le document authentique avec ses deux types:

²⁹⁴ M. Mpanzu: *Quelques principes propres à la didactique de la grammaire des langues*. Lundi 31 janvier 2011. In: WWW.GOOGLE.FR. Le 14/08/2011 à 11:45:00.

²⁹⁵ H. Stern; in: H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Ibidem. P. 34.

- ✓le premier dit "**originel**" concernant les documents dont le contenu linguistique et culturel est proprement dit originel; il s'agit de «*discours et textes "bruts", des "documents authentiques" dont les caractéristiques privilégiées semblent être l'intégrité (et donc intégralité), c'est-à-dire le respect de la forme originelle comme produit de la communication entre Français*»²⁹⁶;
- ✓le second dit "**pédagogique**" concernant les documents dont le contenu linguistique et culturel est adapté aux circonstances de la classe mais simulé à l'originel, c'est-à-dire le contenu reste porteur d'une certaine authenticité; il s'agit de «*discours et textes fabriqués dans une perspective pédagogique mais dont le contenu se veut porteur d'une certaine authenticité: on peut parler de vraisemblance à propos de ces documents que certains qualifient de "réaliste"*»²⁹⁷.

En fait, dans les deux types, les contenus de documents tiennent en compte la dimension pragmatique d'une communication et servent à approfondir le thème du cours, c'est-à-dire qu'ils avancent une communication authentique qui correspond «*aux préoccupations réelles des apprenants, que ce soient celles qui sont liées à ce qu'ils auront à faire en dehors de la classe avec la langue étrangère (perspective dite "fonctionnelle" à partir d'une analyse des besoins langagiers), ou que ce soient celles qui sont les leurs dans la classe même (perspective plus récente dite "interactionnelle")*»²⁹⁸. De même, ces documents accèdent à une communication aussi semblable que possible à celle des natifs même s'ils représentent une réalité différente de celle des apprenants en classe.

²⁹⁶ H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Ibidem. P. 35.

²⁹⁷ H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Ibidem.

²⁹⁸ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 90.

H. Besse a proposé à ce propos d'interpréter le document authentique en tant qu'étranger, mais aussi de saisir comment le français peut l'interpréter: *«l'étudiant chinois comprendra le document en tant que chinois, mais saura aussi que des français ne le comprendraient pas nécessairement de la même façon. Il y a là un "va-et-vient" constant entre langue et culture, entre les langues et les cultures, qui nous parait redonner aux interactions didactiques un contenu réel: on se découvre soi-même, en prenant conscience, qu'on est linguistiquement et culturellement différent de l'autre, de celui avec lequel on apprend à communiquer»*²⁹⁹; ce qui aboutit à une étude contrastive du document authentique en comparant son organisation linguistique et culturelle*, qui est celle du Français des natifs, à celle des apprenants, qui ont la langue et la culture arabes en notre cas (dans l'exemple de H. Besse, il s'agit des chinois).

Cela ouvre les perspectives à l'étude des interférences et des erreurs que rencontrent les apprenants arabophones au cours de leur apprentissage de FLE afin d'en être conscients ce qui accède à leur compétence communicative en FLE

En somme, le document authentique, quel que soit le type de son authenticité (originel ou pédagogique), représente un modèle métalinguistique véhiculant une grammaire intériorisée ce qui lui permet de constituer un objet d'enseignement–apprentissage de la grammaire en classe de FLE qui sert à sensibiliser les apprenants, arabophones dans notre cas, à la richesse de l'organisation morpho–syntaxique et énonciative du Français.

²⁹⁹ H. Besse; in: H Boyer, M Butzbach et M Pendanx. Idem. P. 37.

* Les informations culturelles que porte un document authentique représentent la composante socio-culturelle de la compétence de communication.

1.3. Le jeu de rôle:

*Le jeu de rôle est le meilleur représentant des activités grammaticales dynamisantes, il n'a pas ce caractère contraint des jeux tel le jeu de drame*³⁰⁰ dont la visée est thérapeutique où *«les joueurs mettent en scène des épisodes problématiques de leur vie qu'ils cherchent à comprendre»*³⁰¹. Comme il ne s'appuie pas sur une simulation prévisible ou un discours prédéterminé à apprendre par cœur et à appliquer d'une manière contrainte: *«technique recommandée par les tenants de la méthode directe»*³⁰².

Le jeu de rôle, qui peut s'appuyer sur le drame orienté vers un apprentissage pédagogique et par conséquent sur une simulation, assure à ces derniers une dimension communicative, car, en effet, il *«est avant tout le lieu de l'improvisation, donc de l'imprévisible»*³⁰³. Il permet de *«libérer l'expression profonde, et donc à la fois très impliquant, émotionnellement et imaginativement, et très libre sur le plan langagier car "il est difficile de s'exprimer spontanément en essayant en même temps d'utiliser des contenus linguistiques précis" (B. Dufeu, 1983, p.44).»*³⁰⁴.

³⁰⁰ La **dramatisation** et la **simulation** représentent deux aspects différents de jeux de rôle; la première est plus contrainte que la seconde et diffèrent toutes les deux de jeu de rôle proprement dit par le fait qu'elles sont prévisibles ; La dramatisation est *«assez peu impliquante, parce qu'on y joue un rôle appris par Coeur, comme une pièce de théâtre, ou un rôle dans lequel l'improvisation est fortement limitée par la situation et le caractère prêté au personnage »*. (H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 153.). Quant à la simulation *«s'apparente plutôt à certaines techniques thérapeutiques ou de formation, comme la "méthode des cas" ou certains tests projectifs»* (H.Besse et R. Porquier. Ibidem.); elle est un peu plus impliquante qu'une dramatisation. Voir. La simulation; déjà traitée en ce chapitre ci -dessus.

³⁰¹ M-C. Leblanc: Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôle de français langue étrangère. L'Harmattan, 2002. P. 17.

³⁰² H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 171.

³⁰³ J-M. Caré, Extraits de "jeux de rôle", le français dans le monde, n° 176, P.P: 38-42. In: P. Bertocchini et E. Costanzo. Idem. P. 109.

³⁰⁴ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 172.

En fait, la multiplicité des façons de faire d'un jeu de rôle peut lui imposer un problème de définition:

-dans certains manuels; un rôle est imposé *«dont le dénouement est déterminé d'avance»*³⁰⁵; c'est-à-dire que les interactions sont très dirigées;

-dans d'autres manuels; le rôle est absent *«et où tout à construire»*³⁰⁶; c'est-à-dire que les interactions sont imprévisibles;

-dans le manuel "Espaces 3", analysé en notre recherche (voir: chapitre VI); les interactions sont semi-contraintes: les jeux de rôle *«partent d'une situation du manuel mais laissent aux joueurs le soin d'inventer leur rôle et le scénario. Dans d'autres cas, le thème est choisi par les joueurs et diffère totalement des dialogues du manuel»*³⁰⁷.

Selon J-M. Caré; le jeu de rôle *«se distingue nettement des dramatisations, qui ne sont que des rejeux après mémorisation des dialogues de manuels, et des simulations centrées sur des études des cas réels. (...) l'intérêt du jeu de rôle est surtout communicationnel»*³⁰⁸. Ainsi, le jeu de rôle constitue un moyen efficace pour développer la compétence de communication des apprenants. C'est pourquoi, il est très indispensable de connaître la perception communicative de cette activité dynamisante afin d'aboutir au résultat attendu, si non, sa mise en place risque de ne pas présenter un jeu de rôle proprement dit; autrement dit: l'absence ou le manque de formation à propos de cette activité implique la réalisation d'autres techniques dont l'objectif est peu ou non plus communicatif.

³⁰⁵ M-C. Leblanc. Idem. P. 18.

³⁰⁶ M-C. Leblanc. Ibidem.

³⁰⁷ M-C. Leblanc. Ibidem. P. 19.

³⁰⁸ M-C. Leblanc. Ibidem. P. 21.

L'enseignant conscient de ce caractère improvisé et imprévisible de jeu de rôle peut réussir la réalisation de cette activité en mettant en interaction l'ensemble du groupe-classe; en effet, en s'engageant dans une interaction, personne ne peut prévoir le déroulement précis de sa réalisation. Néanmoins, il est possible d'imaginer son organisation: *«d'après Goffman, tout évènement de la vie courante est organisé selon un ensemble de "cadres" (...). Ce n'est qu'une fois que la situation est ainsi "cadrée", que l'individu peut être en mesure de déterminer la forme et l'intensité de son engagement selon ce qui est attendu de lui dans telle situation.»*³⁰⁹.

Alors, le jeu de rôle en tant qu'une interaction engagée dans l'imprévisible *«relève d'au moins de trois cadres principaux: (i) le cadre du jeu, (ii) le cadre du spectacle et (iii) le cadre de l'apprentissage»*³¹⁰ où les participants dans ce jeu "les apprenants" se servent de joueurs, d'acteurs et d'apprenants.

Le cadre de jeu constitue *«le cadre de base de ce jeu de rôle. Une des exigences de ce cadre est que ce qui se dit pendant le jeu n'aura pas de conséquence en dehors de ce cadre. Si donc un joueur dit à un autre: "je te donnerai trois millions", il n'aura aucune obligation de concrétiser cette promesse après le jeu. -Or, ce jeu n'est pas seulement un jeu mais se jouant devant un public, il est en même temps un spectacle. Un autre cadre est donc actualisé: le cadre de spectacle.*

³⁰⁹ M-C. Leblanc. Ibidem. P. 10.

³¹⁰ M-C. Leblanc. Ibidem. P. 11.

-De plus, comme les apprenants ne jouent pas pour le seul plaisir de faire du théâtre mais pour apprendre la langue et la culture françaises, un autre cadre se trouve également actualisé: le cadre de l'apprentissage.»³¹¹.

Signalons que l'organisation d'un jeu de rôle en tenant compte de ces cadres implique le fonctionnement simultané de ces derniers; c'est-à-dire: les apprenants s'engagent en tant que joueurs dans un jeu de façon non verbale (à travers la gestuelle et la mimique) et verbalement (à travers la coopération conversationnelle, selon H. P. Grice, des participants); devant un public -un spectacle- constitué de leurs camarades. En même temps, ils s'inscrivent dans un parcours d'apprentissage où les apprenants parlent en français en utilisant leurs connaissances de la communication et de la civilisation françaises. Comme ils s'auto-corrigent et se corrigent les uns les autres; ce qui facilite leur apprentissage ainsi que leur construction grammaticale en FLE.

A ces cadres d'organisation d'un jeu de rôle s'ajoutent deux notions primordiales sans lesquelles un jeu de rôle risque de ne pas être réalisé: il s'agit des notions de "*rupture*" et de "*construction*". J-M. Caré affirme «*que l'on ne peut pas réellement parler de "jeu de rôle" s'il n'existe pas "en germe des potentialités de ruptures". (...), des "déclencheurs" de situation*»³¹².

En fait, ***la rupture*** consiste dans les situations de blocage momentané dans une situation d'échange: «*Sans ces situations de blocage momentané, la conversation ne sert qu'à entretenir des relations sociales ou obtenir des*

³¹¹ M-C. Leblanc. Ibidem. P. 60.

³¹² M-C. Leblanc. Ibidem. Pp. 20- 21.

informations»³¹³. Donc, le jeu de rôle nécessite une rupture: «soit dans la situation elle-même: rupture accidentelle d'un équilibre (ascenseur tombe en panne, quelqu'un a égaré une valise...), soit dans un contrat social tacite: conflit latent (si je recommande un café, j'entends qu'il soit chaud), soit dans l'interaction langagière elle-même: agression verbale (insulte, injure, moquerie, ironie, etc.)»³¹⁴; ce qui implique de reprendre par le biais de langage la situation d'échange d'où "le jeu de rôle" constitué en cette reprise.

Dès lors, la notion de rupture entraîne à la notion de construction du moment que la reprise des échanges interrompus aboutit à la création, à la construction, d'un scénario qui assure la poursuite du jeu jusqu'à son achèvement d'où la notion de **construction**. Elle consiste dans la construction progressive des rôles tout en reprenant une situation d'échange quelconque ce qui assure le déroulement du jeu de rôle. Pour ce, il se doit d'identifier les éléments descriptifs et les éléments narratifs composant un rôle. Donc, au fur et à mesure qu'on cherche à créer un espace dont lequel déroulera le jeu, on est censé avoir déterminé la situation de départ et les rôles au préalable. Comme on est censé discuter tous ces éléments afin d'obtenir les informations nécessaires qui servent à éviter tout risque d'avoir des glissements psychodramatiques:«*La construction des rôles implique, on le voit, un certain nombre d'activités préalables au jeu et préparatoires. Le rôle du professeur doit rester discret. C'est un informateur, non un chef d'orchestre ou un metteur en scène. Il n'interviendra si possible qu'à la demande, pour suggérer une solution parmi d'autres ou bien donner les informations qu'on lui demandera.*»³¹⁵.

³¹³ J-M. Caré. In ; P. Bertocchini et E. Costanzo. Ibidem. P. 110.

³¹⁴ J-M. Caré. In ; P. Bertocchini et E. Costanzo. Ibidem. P. 109.

³¹⁵ J-M. Caré. In ; P. Bertocchini et E. Costanzo. Ibidem.

Effectivement, tout en construisant les rôles qui accèdent à la reprise de la situation d'échange par le biais du langage, les apprenants construisent leur grammaire. C'est pourquoi J-M. Caré affirme encore que le jeu de rôle en tant que *«jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue. L'utilisation récurrente des mots ou de règles syntaxiques dans un jeu peut constituer une situation de communication plus authentique (même si le jeu est métalinguistique) que la répétition et la mémorisation par cœur du célèbre dialogue en situation ou, à plus forte raison que les techniques répétitives formelles telles que les exercices structuraux.»*³¹⁶. Cela amène à dire que le jeu de rôle accède à la construction de la grammaire dans ses deux formes; orale et écrite:

*✓ la construction de la grammaire à l'oral: au sein d'«une activité de libération et de construction de l'individu»*³¹⁷; du moment que le jeu de rôle est un produit de l'improvisation et de l'implication de l'individu en son rôle; se fait en s'appuyant essentiellement sur les deux notions de base de l'approche communicative "fonction" et "notion"; ce qui veut dire qu'à l'oral, un jeu de rôle accède à *une grammaire fonctionnelle et notionnelle** en rapprochant la grammaire par le sens et non pas par la forme en mettant l'accent sur *«les fonctions de communication à maîtriser (exemple: refuser, dire de faire, féliciter, critiquer, demander) et sur les notions à exprimer (exemple: temps, conséquence, forme)»*³¹⁸. Ainsi, un jeu de rôle nécessite avant tout d'avoir étudié

³¹⁶ J-M. Caré et F. Deyser: *Jeu, langage et créativité, les jeux dans la classe de français*, collection Le Français dans le monde- BELC, Hachette, 1978. PP: 11 et 12. In; M-C. Leblanc. Ibidem. P. 21.

³¹⁷ M-J. De Man-Devriendt: *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde*. De Boeck et Larcier. Bruxelles, 2000. P. 234.

* La grammaire fonctionnelle et notionnelle représente l'une des formes de la grammaire sémantique dans une approche communicative. Voir. Chapitre III.

³¹⁸ M-J. De Man-Devriendt. Idem. P. 236.

*«la situation, les fonctions, les notions et les actes de parole qui les expriment afin de donner un sens réel aux répliques et de les prononcer avec l'intonation, le rythme, l'intensité, la mimique et les gestes qui font "vivre" les fonctions langagières.»*³¹⁹; la grammaire en ce cas s'inscrit dans la correction langagière essentiellement phonétique.

✓ ***la construction de la grammaire à l'écrit***: en ce qui concerne cette forme, autrement dit: la grammaire au sein d'un jeu de rôle en tant qu'activité écrite, *«porte à la fois sur la construction des textes et sur la réalisation formelle des fonctions et des notions»*³²⁰. En fait, *«les "règles" de la grammaire de texte sont observées dans la construction d'un discours»*³²¹, ce dernier dans sa forme écrite *«est le résultat d'une négociation permanente, d'un jeu de va-et-vient entre le maître et les élèves, de discussions à propos de l'enchaînement des idées, de la mise au point de la synthèse, du choix du vocabulaire et du bon emploi de la grammaire.»*³²². Ainsi, la construction de la grammaire à l'écrit dans un jeu de rôle consiste dans la présentation des différentes étapes de la construction d'un texte; la grammaire en ce cas s'inscrit dans la grammaire de texte essentiellement créatif.

Notons que la structuration d'un jeu de rôle dans les deux types de construction grammaticale peut se faire avec ou sans canevas où le canevas peut être proposé par l'enseignant ou négocié avec les apprenants. J. Courtillon³²³

³¹⁹ M-J. De Man-Devriendt. Idem. P. 237.

³²⁰ M-J. De Man-Devriendt. Ibidem. P. 236.

³²¹ M-J. De Man-Devriendt. Ibidem. P. 240.

³²² M-J. De Man-Devriendt. Ibidem. P. 239.

³²³ J. Courtillon: Elaborer un cours de FLE. Collection dirigée par G. Vigner. Hachette. FLE, 2003. Pp. 69 à 72.

insiste sur les points suivants pour réussir la constitution de canevas d'un jeu de rôle:

- *L'exécution d'un canevas suppose qu'on ait déjà étudié plusieurs situations où a lieu le type d'échanges demandé;*
- *Les productions des apprenants s'inscrivent dans des situations interactives;*
- *La compétence de communication est en jeu;*
- *Les apprenants sont invités à imaginer entre des répliques qui leur paraissent convenir à la situation: ils sont en situation d'élaboration et de création;*
- *Le jeu de rôle doit proposer des "situations problèmes";*
- *Le temps consacré pour réaliser le jeu de rôle doit être assez long, environ vingt minutes, et le nombre des joueurs ainsi le nombre des rôles dépend du nombre des étudiants en classe;*
- *L'enseignant est présent sans s'imposer;*
- *Le jeu de rôle doit être joué et non lu;*
- *Pendant l'exécution du jeu, la classe note les erreurs et joue le rôle de spectateur;*
- *Après le jeu, on procède à une correction par la classe en vérifiant les hypothèses en commun: l'apprentissage se fait en commun en permettant aux apprenants d'utiliser la langue maternelle tout en favorisant l'utilisation de la langue étrangère en apprentissage.*

En somme, le jeu de rôle libère l'imagination des apprenants, développe leur capacité d'observation et de construction de leur grammaire en FLE et rend leur expression plus précise. Comme il aide l'enseignant à détecter les difficultés de ses apprenants en sensibilisant ces derniers à l'importance de chercher seuls

une solution aux problèmes qu'ils rencontrent. Ce qui laisse à dire que cette activité grammaticale dynamisante constitue un champ favorable pour la réalisation des exercices de conceptualisation. A vrai dire, ces exercices servent à évaluer le cadre d'apprentissage dans un jeu de rôle.

1.4. Les exercices de conceptualisation grammaticale:

Un exercice de conceptualisation grammaticale est une tâche qui consiste dans l'observation et la réflexion effectuées sur un corpus constituant un modèle métalinguistique véhiculant une grammaire intériorisée représentée implicitement en un cours en classe. Ce type d'exercices dans un cours de grammaire de FLE accède à la découverte, selon la méthode inductive (la répétition précède la règle), de la règle comme une solution provisoire ou définitive à tel ou tel problème grammatical et à sa conceptualisation explicitement*.

A l'origine, cet exercice repose sur un corpus** produit par des apprenants *«en fonction de la compétence qu'ils ont acquise et en relation avec le microsystème morpho-syntaxique ou sémantico-pragmatique sur lequel on veut travailler. Il suppose aussi que le professeur ne cherche pas à amener les étudiants à la règle ou à la conceptualisation qui est la sienne ou celle de la description grammaticale à laquelle il se réfère, mais que les étudiants*

* Il ne faut pas confondre entre exercice de conceptualisation grammaticale dont la méthode est inductive et la grammaire inductive; cette dernière repose sur un corpus choisi et proposé par l'enseignant qui vise à amener ses apprenants à la redécouverte de la règle recommandée alors qu'un exercice de conceptualisation repose essentiellement sur une erreur commise de la part des apprenant en analysant son fonctionnement en fonction de leur pré - acquis afin d'en prendre conscience.

** Les exemples de ce corpus peuvent représenter une simulation, un document authentique ou un jeu de rôle.

élaborent eux-mêmes non pas cette règle ou cette conceptualisation particulière mais une règle ou une conceptualisation en fonction d'une part de leur compétence en L1 et de celle en voie d'acquisition en L2, d'autre part des concepts et opérations métalinguistiques (de la ou des théories grammaticales) qu'ils ont appris lors de leur scolarisation en L1, enfin du consensus qui se dégage des discussions entre étudiants pour admettre telle règle ou telle formulation plutôt que telle autre»³²⁴. Donc, il s'agit d'un exercice d'apprentissage qui accède les apprenants à la construction grammaticale d'une manière autonome où l'intervention de l'enseignant ne se fait qu'à leur demande, en d'autres termes: les apprenants élaborent leur corpus, le discutent et analysent seuls le fonctionnement de la langue y présentée en s'appuyant sur leur propre grammaire intériorisée en L1 (langue maternelle) et sur leur métalangage acquis antérieurement.

C'est pourquoi les enseignants considèrent ce type d'exercice comme une activité essentielle accédant les apprenants à la mémorisation du fonctionnement des règles: *«une règle est mieux intégrée par l'apprenant lorsqu'il a réfléchi sur un corpus et participé à son élaboration, même s'ils (les enseignants) procèdent ensuite eux-mêmes à une reformulation.»³²⁵; ce qui amène à dire encore que cet exercice est aussi un exercice de sensibilisation et de conscientisation aux problèmes grammaticaux: «c'est cette grammaire qui est en eux à l'état latent que le professeur cherche à dévoiler afin que les élèves en deviennent conscients»³²⁶. Signalons que ce type d'exercices exige comme condition favorable de sa mise en place, des apprenants avancés en leur apprentissage de*

³²⁴ H. Besse. Ibidem. P. 169.

³²⁵ M. Mpanzu. Idem.

³²⁶ H. Besse: Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2. In; Voix et Image du Créatif, 2, 1974. Pp. 38-44.

langue (de FLE dans notre cas) car, en effet, les débutants en face de tel exercice se montrent désarmés en ne possédant pas un "passé grammatical" en FLE aux dits de H Besse et R. Porquier: *«les apprenants qui n'ont pas eu de formation grammaticale durant leur scolarisation sont moins aptes (et moins intéressés) à mener des exercices de conceptualisation.»*³²⁷ .

Bref, la démarche de déroulement d'une conceptualisation grammaticale telle qu'elle a été décrite par H Besse et R. Porquier³²⁸ est la suivante: «

1. *L'enseignant décide de faire travailler les apprenants sur un point de grammaire en fonction des progrès réalisés par les apprenants dans leur maîtrise de ce point*
2. *L'enseignant fait constituer le corpus de réflexion grammaticale hors contexte*
3. *L'enseignant laisse les élèves aboutir à leur propre règle énoncée dans leurs propres termes*
4. *Les apprenants eux-mêmes produisent des phrases pour tester leurs hypothèses sur la règle*
5. *Les apprenants décident si l'application de la règle telle qu'ils l'ont énoncée les a amenés à produire ou non des erreurs»*³²⁹ .

Ainsi, la conceptualisation grammaticale représente une tâche communicative où l'apprenant est le centre d'intérêt dans le groupe-classe; tout passe par l'apprenant, tout se réalise en fonction de ses besoins et ses compétences. C'est pourquoi H. Besse encourage l'emploi de tel type d'exercice.

³²⁷ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 114.

³²⁸ H. Besse et R. Porquier. Ibidem.

³²⁹ C. Puren, P. Bertocchini et E. Costanzo: Se former en didactique des langues. Ellipses. Paris, 1998. Pp. 186-187.

Selon lui, l'exploitation de *«la réflexion spontanée des apprenants sur la langue pour réaliser "les exercices de conceptualisation" (...) donne à l'apprenant la liberté d'exprimer, comme il entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle ou étrangère, dessins, schémas, etc.) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage. »*³³⁰; ce qui confirme qu'il s'agit d'un exercice d'apprentissage.

2. D'autres perspectives, d'autres techniques pédagogiques:

Les activités et tâches grammaticales communicatives constituent une source inépuisable d'enseignement–apprentissage explicite de la grammaire française; en outre de la perspective communicative qu'elles présentent en assurant une communication réaliste, authentique et libre où l'apprenant se montre autonome (*l'explication a été déjà faite ci-dessus. Voir: simulation, document authentique, jeu de rôle et conceptualisation grammaticale*); leur mise en place dans un cours destiné à des apprenants où le français est une langue étrangère (*le cas des apprenants arabophones de département de français de l'université de Batna*), développe d'autres techniques et d'autres perspectives (*on les a déjà évoquées sans étalage dans ce qui précède ce point en ce chapitre: l'importance de la langue maternelle et de l'erreur*) qui sont le fruit des interactions des apprenants; instigateurs de déroulement de ces activités.

³³⁰ H. Besse. In ; A. Joubier: *Organiser une séance en tenant compte des "multi intelligences" des apprenants et des concepts théoriques de l'acquisition des langues étrangères*. Samedi 6 septembre 2008. In WWW.GOOGLE.FR. Le 14/08/20011 à 11:30:00.

Bref, dans ce qui suit seront étalées ces stratégies qui sont effectivement inspirées de la grammaire intériorisée des apprenants en FLE où le français n'est pas une langue maternelle mais plutôt étrangère :

La première stratégie consiste dans **la pédagogie de l'utilisation de la langue maternelle**. L'apprenant de FLE en essayant de construire sa grammaire en cette langue fait recours d'une manière spontanée à ses prés-requis en sa langue maternelle (l'Arabe en notre cas). En fait, cette stratégie qui consiste dans l'utilisation de la langue maternelle pour procéder à un cours d'une langue étrangère a été intégrée dans l'activité grammaticale proposée par la méthode traditionnelle³³¹ où l'enseignement se fait par la traduction des mots hors contexte en mettant l'accent sur les équivalences figées dans les deux systèmes (langue maternelle et langue étrangère) en un dictionnaire.

L'approche communicative réhabilite cette utilisation de langue maternelle, après son rejet par les méthodes marquant une rupture avec la méthode traditionnelle, et la considère comme condition nécessaire dans l'apprentissage de toute langue étrangère. Or, à l'opposé de la méthode traditionnelle, l'approche communicative exploite ce rapprochement entre les deux systèmes langagiers en contexte d'une manière consciente à des fins communicatives, ce qui attribue à la traduction un nouveau statut: *«Ce que nous cherchons à faire, c'est amener l'apprenant à appréhender la langue de la même façon qu'il appréhende sa propre langue, et à l'utiliser de la même façon en tant qu'activité de communication.»*³³². Il s'agit donc d'un recours à la traduction mais sous une autre forme alors qu'on parle dans une approche communicative de

³³¹ C. Puren: Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Idem. Pp. 52 à 59.

³³² H. G. Widdowson. Ibidem. P.179.

l'*interlangue*³³³ pour désigner cet état intermédiaire dans le passage d'une langue maternelle (langue source) à une langue étrangère (langue cible) marqué par un non natif tentant communiquer en langue étrangère.

A vrai dire, l'*interlangue* constitue un problème de définition voire sa nature complexe: elle ne consiste pas dans les équivalents dans les deux systèmes langagiers l'un en parallèle de l'autre ni dans le mélange de l'un à l'autre mais plutôt dans la description et l'analyse de la grammaire intériorisée par l'apprenant au cours d'une activité grammaticale de langue étrangère (FLE en notre cas) afin de comprendre son intuition grammaticale en tant qu'un non natif lors de son organisation d'une production grammaticale quelconque en langue étrangère ce qui aboutit à la constitution des règles sous-jacentes à l'ensemble. De là, *«elle est diverse et variée (elle dépend des stratégies individuelles d'apprentissage, mais aussi des contraintes institutionnelles et du type de tâche réalisée); elle est hétérogène (elle emprunte aussi bien au système de la langue maternelle et de la langue apprise qu'éventuellement à celui d'autres langues secondes, et elle est constituée d'une multitude de sous-systèmes relativement autonomes); elle est instable (elle n'existe que dans l'esprit de l'apprenant, et dépend étroitement en particulier de son degré momentané de motivation et d'attention); elle est en elle-même contradictoire, les conflits d'hypothèses opposées constituant le moteur de l'apprentissage; enfin, elle n'est pas un produit que l'on puisse décrire objectivement de*

³³³ «..., système approximatif, compétence transitoire, dialecte idiosyncrasique, système intermédiaire, *interlangue*, système approximatif de communication, langue de l'apprenant ou système approché (...) recouvre, malgré certaines dispersions théoriques ou méthodologiques, un même objet: la connaissance et l'utilisation "non-natives" d'une langue quelconque par un sujet non-natif et non-équiligue, ...». H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 216.

l'extérieur, comme l'est une langue constituée, parce qu'elle est "un système ouvert dont l'utilisateur lui-même est partie intégrante".»³³⁴.

En attribuant ces caractéristiques à l'interlangue: *«systématicité (elle possède des règles), stabilité/instabilité, perméabilité, variabilité, intercompréhension. Une interlangue peut être à quelque stade que ce soit, se fossiliser.»³³⁵*; D.Goanac'h la considère comme une activité cognitive constituée d'un *transfert de langue, transfert d'apprentissage, de stratégies d'apprentissage et de communication et de surgénéralisation des règles de la langue étrangère³³⁶*; c'est-à-dire: en rompant les frontières étanches existant dans un temps passé entre la langue maternelle et la langue étrangère, les apprenants accèdent à la construction de leur microsystème en langue étrangère tout en modifiant leurs hypothèses de description en un contexte dynamique³³⁷. Cette modification d'hypothèses est due aux différences de structures des deux systèmes et aux erreurs qui surgissent à chaque fois où en conceptualisant un problème grammatical au niveau de l'hypothèse formulée; ce qui confirme qu'une interlangue sert à faciliter l'apprentissage d'une langue étrangère à travers les similitudes que représente la langue étrangère avec la langue maternelle de l'apprenant, mais aussi, du moment qu'elle est source d'erreur, sert à exploiter ses dernières dans le bon sens en avançant une analyse contrastive sensibilisant les apprenants aux différences de structures des deux systèmes.

³³⁴ C. Puren. Les langues modernes, 1997. P: 72; extraits de K.Vogel: L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par J. M. Brohée et J. P. Confais. Toulouse. Presses universitaires du Mirail. Collection interlangue-linguistique et didactique, 1995. P. 279.

³³⁵ J-P. Cuq: Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. Asdifle.Cle international, Paris, 2003. P. 140.

³³⁶ Voir. S. Pit. Corder. In ; D. Goanac'h. Idem. P. 125.

³³⁷ Voir. H. Besse et R. Porquier. Ibidem. Pp. 219 à 239.

La seconde stratégie consiste dans **la pédagogie de l'erreur**³³⁸ ; il s'agit de ce recours inévitable à la langue maternelle, car, en effet, on ne peut pas effacer ce qu'on a déjà acquis en langue maternelle pour apprendre une langue étrangère. Pour ce, l'approche communicative met en avant une analyse contrastive permettant de déceler tous les problèmes d'apprentissage d'une langue étrangère telles les erreurs donc les interférences: «... . *Ce qui est similaire est facilement transféré donc facile à apprendre, ce qui est différent donne lieu à transfert négatif -ou interférence- et donc à des erreurs, manifestation des difficultés d'apprentissage.*»³³⁹.

En fait, l'analyse des erreurs, qu'elles soient le produit d'interférence ou le produit d'une autre opération cognitive d'apprentissage de langue étrangère, a été pénalisée dans les méthodes précédant l'approche communicative alors que cette dernière considère l'erreur comme un indice positif d'acquisition et son analyse en détectant ses causes et ses formes accède à la progression des apprenants et sert à déterminer leur niveau de connaissance tout en identifiant leur difficultés: *l'erreur est le "moteur" de l'évolution pour l'apprentissage*³⁴⁰. C'est pourquoi l'enseignant de même que l'apprenant sont censés être capables à exploiter cet

³³⁸ «Même si dans le langage courant la faute et l'erreur sont à peu près considérées comme synonymes, la notion de "faute" a été longtemps utilisées péjorativement par les didacticiens sous prétexte qu'elle est fortement marquée par une connotation religieuse. C'est pourquoi l'erreur est plus neutre dans ce contexte.». L. Demirtas: *De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie n° 2-2009*. PP. 125-138. In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 30-08-2010. 11:20:00. Ainsi, en didactique de FLE, l'erreur est un «*écart par rapport à la représentation d'un fonctionnement normé*» (J-P. Cuq. Idem. P. 86); elle dénote la compétence alors que la faute imputable à «*des lapsus, à la fatigue ou à diverses causes psychologiques*» (H.Besse et R.Porquier. Ibidem. P: 209); dénote la performance. Certains didacticiens utilisent le terme de "faute" en voulant entendre "erreur" ; voir. A. Lamy: "Pédagogie de la faute et acceptabilité". *Etudes de linguistiques appliquées*, n° 22- 1976. Voir également A. Lamy: *Pédagogie de la faute et enseignement de la grammaire*. Paris, BELC, 1981.

³³⁹ H.Besse et R.Porquier. Ibidem. P. 201.

³⁴⁰ E. Bautier – Castaing et J. Herbrard: *Apprendre une langue seconde ou continuer à apprendre à parler en apprenant une langue seconde? Une réponse psycholinguistique*. In ; R. Galisson: *Lignes de forces du renouveau actuel en DLE*. Paris. CLE International, 1980. P. 70.

outil pédagogique. Pour ce, il se doit d'avoir une observation minutieuse en ce qui concerne la production spontanée des apprenants lors d'un jeu de rôle ou dans n'importe quelle autre activité langagière. Effectivement, une observation minutieuse doit être de nature savante, c'est-à-dire: l'enseignant, s'il n'est pas conscient vis-à-vis la diversité de typologies des formes et des causes des erreurs de ses apprenants, il ne pourra pas les sensibiliser. Alors en détectant leurs erreurs, en les classant et en les corrigeant; l'enseignant ne va pas seulement être en mesure de remédier les erreurs de ses apprenants mais aussi il va faire accéder ces derniers à l'auto-corrrection de leurs erreurs ce qui aboutit à l'auto-construction de leur grammaire en FLE ainsi que leur progression en FLE.

Dans ce qui suit, il est à énuméré les différentes formes et causes d'erreurs commises par les apprenants. De ce, il sera montré qu'une forme d'erreur peut s'inscrire en même temps dans les diverses classes de toute une typologie d'erreurs.

▪ ***Formes et causes d'erreurs*** ; on distingue quatre formes et causes qui sont étroitement liées aux quatre composantes de la compétence communicative :

✓ ***Les erreurs linguistiques*** ne sont pas très nombreuses pour des apprenants avancés en leur apprentissage, à l'opposé des apprenants débutants ou faux-débutants qui ne possèdent pas un seuil minimal de connaissance du fonctionnement de la langue en apprentissage. Ce sont des erreurs de la compétence et de la performance. Ces erreurs relèvent «*des erreurs sur des notions de grammaire vues et travaillées en classe (...), de nombreuses erreurs liées à l'orthographe (...), des mots qui ne sont pas utilisés avec le bon sens (...)* des erreurs liées à la prise de risque des apprenants. Ils utilisent des structures

qu'ils n'ont jamais vues en classe et bien sûr, par le phénomène de calque sur leur langue maternelle, cela les conduit très souvent à l'erreur»³⁴¹.

✓ **Les erreurs discursives** sont le produit de la non connaissance des règles de discours écrit ou oral et/ou du manque d'attention de la part des apprenants tel que le non respect de type de discours (lettre amicale/lettre administrative, discours familier/discours magistral) aboutit à des erreurs de production écrite et/ou orale; le non respect du règle de progression aboutit à des erreurs de répétition; le non respect de la règle d'isotopie aboutit à un passage du coq à l'âne; c'est-à-dire aboutit aux erreurs d'enchaînement des idées; le non respect de registre de langue aboutit à des erreurs quant à l'emploi des pronoms, des mots, ...etc. Ainsi, ces erreurs décèlent le déficit des apprenants au niveau «*de construction de paragraphe, de structuration et de présentation d'un écrit*»³⁴².

✓ **Les erreurs pragmatiques** sont attachées aux actes de paroles (selon J. L. Austin et J. R. Searle) réalisées par les apprenants en contexte; ces derniers peuvent être mal exprimés ou exprimés de façon erronée.

✓ **Les erreurs socio-culturelles** sont le produit du non respect des règles communicationnelles et conversationnelles (selon H. P. Grice) de FLE; du non connaissance ou du peu de connaissance ou du mal connaissance (stéréotypes) de la communication et la conversation des français.

▪ **Typologie d'erreurs** ; toutes ces formes et cause d'erreurs peuvent représenter l'une, dans des cas complexes l'ensemble, de typologie d'erreurs suivantes:

³⁴¹ S. Borghino (M): *mémoire de stage de Maîtrise PRO FLE I*, mai 2006. P. 18.

³⁴² S. Borghino (M). Idem. P. 19.

✓ **les erreurs systématiques** «ou typiques, sont caractéristiques d'un groupe et inhérentes à un contexte d'apprentissage donné»³⁴³. Ce sont des erreurs de la compétence; moins fréquentes mais représentatives du système intériorisé.

✓ **les erreurs non systématiques**; «c'est le cas des fossilisations, formes fréquentes ou constantes chez un individu, qu'il sait "erronées" mais dont il ne peut - et parfois ne veut – se défaire et paraissent rétives à toute intervention pédagogique.»³⁴⁴; ce sont des erreurs de la performance.

✓ **les erreurs interlinguales**: sont le résultat d'un transfert négatif entre langues ou cultures car en effet, l'exploitation inévitable de la compétence communicative maternelle afin d'accéder à la compétence communicative étrangère entraîne à conserver les traces de la première dans la seconde: «les erreurs proviennent de la langue maternelle ou de la grammaire étrangère intériorisée»³⁴⁵.

✓ **les erreurs intralinguales**: sont le résultat d'une généralisation analogique dans la langue ou la culture d'arrivée: «Le problème pédagogique est que l'étudiant, qui a appréhendé le sens d'une forme ou formulation inconnue par rapprochement avec des formes et formulations connues, a tendance à généraliser les connexions morpho-syntaxiques, les collocations lexicales et les insertions rhétoriques ou énonciatives qu'il est accoutumé à pratiquer avec ces dernières à la nouvelle forme ou formulation qu'il apprend.»³⁴⁶.

³⁴³ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 209.

³⁴⁴ H. Besse et R. Porquier. Ibidem.

³⁴⁵ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 210.

³⁴⁶ H. Besse et R. Porquier. Ibidem. P. 170.

Certes, la connaissance de cette typologie facilite la tâche de sensibilisation et de conscientisation des apprenants à leurs erreurs afin de les corriger ce qui va améliorer leur niveau communicatif en FLE. Dès lors, il est important de bien étudier les moments de corrections des erreurs en fonction des besoins langagiers des apprenants ainsi que de la situation où se conçoivent leurs difficultés tel que l'intervalle de temps marqué entre la découverte de l'erreur et l'activité corrective est limité, si on n'intervient pas dans le bon moment, on risque de bouleverser le déroulement du cours ou bien de le stagner, par exemple: «.... *Attendre trop longtemps signifiant cependant risque de "fossilisation" de la faute*»³⁴⁷. Comme il est important de demander aux apprenants des justifications sur l'emploi de telle ou telle forme erronée; cela amène à leur sensibilisation aux différentes erreurs et les accèdent à l'auto-correction de leurs erreurs. Ainsi, l'erreur dans cette perspective constitue «*une preuve de la volonté de l'apprenant de communiquer malgré les risques*»³⁴⁸.

En fin de ce chapitre, il est bénéfique de synthétiser l'importance de l'observation, l'analyse et la correction des erreurs dans un processus d'enseignement– apprentissage explicite de la grammaire de FLE: cela est à la base de constitution du corpus d'un exercice de conceptualisation, tel que ce dernier en s'appuyant sur les erreurs des apprenants qui y découlent aboutit à l'explication de leurs problèmes grammaticaux. Cette opération constitue aussi le fil conducteur de toute sélection et groupage des contenus d'un cours de grammaire de FLE et facilite sa progression. Comme elle représente le progrès des apprenants et facilite la tâche de leur évaluation. Egalement, elle sert à

³⁴⁷ M. Stirman Langlois: Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute. In ; Colloque international, Toulon-La Garde 9-10 septembre 1994. "La didactique au quotidien. La classe, lieu d'innovations et de réflexions en FLE. P. 91.

³⁴⁸ Conseil de l'Europe. Ibidem. P. 118.

motiver les apprenants à apprendre et à les mettre en confiance sans peur de se faire corriger devant les autres tout en comparant leurs erreurs avec leurs camarades et en argumentant positivement les causes de ces erreurs.

CONCLUSION GENERALE

Toute proposition pour qu'elle soit confirmée et son application devienne de droit et fiable doit s'appuyer sur des arguments qui justifient sa formulation, comme elle est censée comporter la solution à la problématique en question; car, effectivement, il n'y a de proposition qu'après avoir eu lieu à une situation-problème tout en formulant son énoncé "sa problématique".

A travers cette recherche, nous avons avancé une étude descriptive et analytique portée sur l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française dans une approche communicative: nous avons essayé de confirmer cette proposition qui se voudrait constituer une solution à notre problématique dont le problème consiste dans l'enseignement-apprentissage de la grammaire explicite aux apprenants avancés en suivant une méthode traditionnelle.

En fait, la présente recherche s'inscrit dans la continuité de la recherche que nous avons déjà avancée à travers notre mémoire de magister dont l'hypothèse a été explicitée dans l'introduction de cette recherche, et dont la conclusion consistait dans la confirmation de la nécessité de la grammaire explicite pour l'enseignement-apprentissage de la grammaire de FLE. De ce, nous avons examiné minutieusement la démarche avec laquelle se déroule l'explication grammaticale dans des classes de niveaux avancés au département de français de l'université de Batna où il s'est affirmé que la méthode suivie est celle dite traditionnelle comme il s'est mis au point des difficultés communicatives qu'éprouvent ces apprenants en français, ce qui démontrent les limites de la démarche appliquée et la nécessité de la mise en œuvre de l'approche communicative pour enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE.

En adoptant la méthode traditionnelle, qui affirme l'explicitation de l'enseignement-apprentissage de la grammaire, les apprenants accèdent de

façon insuffisante à la compréhension du fonctionnement de la langue en se servant du métalangage fourni par la méthode suivie, ce qui conduit par conséquent à se communiquer dans des situations limitées. Le métalangage grammatical que représente la méthode traditionnelle consiste dans les règles d'usage hors contexte de la classe et de la vie quotidienne, alors il s'agit d'un seul modèle à suivre, "à calquer" d'une manière contrainte pour produire et analyser des phrases en FLE. Les metteurs en scène de cette méthode justifient leur manière de faire par le prétexte qu'il s'agit des apprenants représentant le même niveau en face d'un même système langagier dont les règles sont bien précises et à appliquer systématiquement; c'est ainsi qu'ils affirment qu'à chaque question grammaticale une seule, et seulement une seule, réponse celle proposée par l'enseignant comme un membre actif, autoritaire et qui seul possède l'information ; en conséquence, il est censé avoir dicté à ses apprenants captifs de "*dire ... et de ne pas dire*".

Mais cette conception monolithique et rigide, soit-elle, n'exprime pas la réalité de ce que représentent le français et un processus d'enseignement – apprentissage. Effectivement, le français comme toute langue est un produit génératif; il ne peut pas être clos ou statique; il est extrêmement varié dans le temps, dans l'espace et ne peut pas représenter une seule personne ou une seule action ou une seule forme: le français a existé hier mais il existe encore aujourd'hui; il est utilisé en classe mais aussi dans tous les lieux publics de la société humaine; une question en français peut être posée en inversant le sujet et le verbe mais aussi en se servant d'un morphème interrogatif, ...etc. Donc, l'évolution de français dans le temps et dans l'espace en confrontant les différentes classes sociales avec la diversité de leurs actions, de leurs niveaux ainsi que de leurs intentions de communication et leur états d'âme ; cette situation implique par conséquent la diversité de leurs besoins langagiers et de

leurs manières de faire; ce qui porte à concevoir le français comme un produit, en plus de génératif, très varié en diversifiant les circonstances dans lesquelles peut être réalisé et en multipliant les formes qui le représente.

De même, le processus d'enseignement-apprentissage ne peut pas être statique - la réalité que nous avons vécue en tant qu'enseignant depuis 2003 jusqu'à nos jours nous laisse affirmer sûrement cela - car les apprenants ne représentent pas le même niveau d'une période à une autres; d'ailleurs, il ne s'agit pas de même système de formation : Le changement de système de formation à l'université, du système classique au système LMD, confirme que les besoins de formation des apprenants ne sont pas statiques, de même que leurs compétences. Ainsi, le changement de la méthode d'enseignement-apprentissage devient une nécessité pour un enseignement-apprentissage de FLE plus efficace. En plus, au sein de la même classe, il y a une hétérogénéité flagrante quant à l'âge, le niveau de scolarisation et la culture des apprenants. En d'autres termes, les compétences et les besoins langagiers des apprenants dans la même classe sont hétérogènes; c'est-à-dire qu'administrativement parlant, il s'agit de même niveau d'apprenants alors que réellement, une classe peut être répartie en sous niveaux.

En mettant l'accent sur cette hétérogénéité que représentent les classes de FLE qui sont en réalité des représentants-modèle de l'hétérogénéité de la société humaine de nature dynamique et en démontrant de même la diversité que représente le français comme produit génératif et transformationnel, il est surestimé que la mise en scène d'un cours de grammaire de FLE dans cette conjoncture exige une méthode qui dénote de la variation; en d'autres termes, les données des classes de FLE actuelles ainsi que la diversité du champ dans lequel s'exerce le français impliquent d'adopter une approche communicative

pour procéder à un cours de grammaire de FLE qui ne peut être qu'une grammaire de la variation.

C'est ainsi que l'approche communicative est sensible au fait qu'un apprenant de FLE est censé entretenir en français des communications libres sans chahut ou nonchalance. De même, cette approche tient en compte de la diversité des compétences et des besoins communicatifs des apprenants; ceux-ci en possédant une langue maternelle différente des français natifs construisent leur grammaire de FLE d'une manière particulière en se basant sur leur pré-requis : l'approche communicative prône l'exploitation de cette diversité et réhabilite la description ainsi que l'analyse explicites de la façon de faire des apprenants quant à leur grammaire intériorisée. Cela entraîne à la mise en lumière des stratégies que l'approche communicative considère comme une pédagogie efficace à l'enseignement-apprentissage de la grammaire de FLE du moment qu'elles servent à motiver à l'apprentissage de FLE et facilitent la tâche de compréhension de son fonctionnement ce qui accède à une compétence communicative en FLE.

Ainsi, nous avons opté pour cette approche comme solution à notre problème. Nous avons d'abord commencé par l'explication des notions terminologiques de l'approche communicative; ses origines et ses objectifs, puis, nous avons développé les fondements théoriques sur lesquels se base cette approche; la théorie des actes de langage. Comme nous avons procédé à l'analyse de la composante grammaticale dans cette approche tout en précisant ses formes et sa particularité. Ensuite, nous avons décrit la progression grammaticale dans cette perspective, ce qui a permis d'examiner l'efficacité de cette approche quant à l'aboutissement aux besoins actuels de l'enseignement-apprentissage de FLE. A ce stade là, l'apport de l'approche communicative ainsi

que le renouveau didactique qu'elle est censée appliquer en un cours de grammaire de FLE est précisé par rapport aux méthodes précédentes.

En fait, ce renouveau figure dans ses manuels qui offrent aux enseignants de même qu'aux apprenants des modèles de cours de grammaire de FLE dont la démarche est purement communicative; c'est pourquoi nous avons encore consacré, à travers cette recherche, tout un chapitre traitant les critères d'élaboration d'un manuel dans cette perspective en mettant l'accent sur les composantes de la compétence communicative qui constitue la pierre de touche de toute application grammaticale dans un cours communicatif . Comme elle sert à déterminer le niveau des apprenants ainsi que leur système d'évaluation dont la forme est très variée. C'est pourquoi nous avons aussi consolidé ce modèle par des grilles d'analyse des cours de grammaire de FLE extraits d'un manuel communicatif très connu "*Espaces3*". Ces cours comportent des activités grammaticales communicatives dont la mise en œuvre exige une formation soutenue de la part de l'enseignant en ce qui concerne leurs conceptions, leurs objectifs et leurs circonstances ainsi que leurs manières de mise en place; ce qui nous a laissé achever notre recherche par un chapitre qui met au point ces activités grammaticales ainsi que les perspectives de leur application.

En somme, comme toute recherche, il est temps de marquer un mot dernier et non plus une fin car le thème de notre recherche qui porte sur la méthode à suivre pour l'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE constitue un champ d'investigation illimité vu la nature dynamique du processus d'enseignement–apprentissage, le renouveau méthodologique qui lui coïncide ainsi que le développement des théories de la grammaire française.

Nous avons explicité dès le début de cette recherche, à travers l'hypothèse, que nous pourrions opter pour l'approche communicative dont l'objectif est de parvenir à une compétence communicative en FLE tout en enseignant et en apprenant la grammaire dans cette perspective. A ce point, l'esquisse d'un cours de grammaire explicite communicative de FLE dans toutes ses dimensions théoriques et pratiques est déterminée. Egalement, notre hypothèse est confirmée; autrement dit: cette présente recherche a démontré comment il est bénéfique et même indispensable de suivre la démarche de cette approche en mettant en place, dans les classes de FLE, ses activités grammaticales dynamisantes afin que les apprenants avancés dans leur apprentissage de la grammaire de FLE accèdent à l'entretien des communications concrètes, plus libres et plus sûres. Mais, du moment que ce modèle est absent dans des classes de FLE, une question "parasite" peut surgir: que pourrions-nous faire de la méthode traditionnelle qui constitue le programme habituel de l'enseignement-apprentissage de FLE dans ces classes? Serait-il raisonnable de la rejeter ou au contraire nous devrions connaître comment pourrions-nous la mettre en place en parallèle des nouvelles propositions de l'approche communicative?

En fait, la réponse peut être inspirée de la notion des "besoins langagiers" que prône l'approche communicative; c'est-à-dire que l'enseignant qui est censé mettre à jour la manière avec laquelle ses cours se procèdent, doit tenir compte des besoins langagiers des apprenants tout en adoptant cette approche. Pour ce faire, toutes les activités et les tâches grammaticales ainsi que les techniques pédagogiques sont à réaliser simultanément et non plus séparément : revenir sur un point ou dépasser un autre s'opère en fonction des besoins langagiers des apprenants. Aussi, c'est aux enseignants –appliquant de nos jours la méthode traditionnelle pour enseigner explicitement la grammaire de FLE à leurs

apprenants avancés en leur apprentissage – de procéder convenablement selon la manière suivante composée de six éléments afin qu'ils mettent en place l'approche communicative dans toutes ses perspectives:

➤ L'application de la méthode traditionnelle est à la fois fatale et bénéfique: d'une part pour répondre aux besoins de certains apprenants dont les compétences exigent le recours à l'explication de la règle grammaticale en suivant la démarche déductive; c'est-à-dire, vu l'hétérogénéité des niveaux des apprenants de la même classe, l'enseignant se trouve partagé entre ceux qui éprouvent une défaillance dans la compétence grammaticale (ce sont des faux avancés) et ceux qui tentent accéder à une compétence de communication (ce sont des avancés proprement dit). Il est donc en mesure de partager sa tâche d'explication entre méthode traditionnelle et approche communicative. D'autre part, du moment que les apprenants sont déjà initié au métalangage traditionnel, l'enseignant se trouve obligé de travailler en parallèle l'une à l'autre.

➤ L'enseignement–apprentissage de la grammaire de FLE ne peut désormais être réduit à la composante linguistique (grammaticale): la grammaire doit répondre aux besoins communicatifs des apprenants et par là la règle ne peut pas fonctionner seule; la situation de communication est indissociable de l'enseignement–apprentissage de la grammaire. Il est ainsi indispensable de mettre l'accent sur la diversité des fonctions d'actes de parole. De même, il est nécessaire de travailler la composante pragmatique de FLE du moment qu'il s'agit des apprenants avancés.

➤ L'explication de la règle grammaticale se fait en contexte, c'est pourquoi, il est essentiel de conscientiser et de sensibiliser les apprenants à

l'importance du sens dans la communication ainsi que de mettre en valeur l'aspect sémantique des notions grammaticales.

➤ La progression des contenus des cours doit aller au-delà des limites de la recette "du simple au complexe" dans sa conception traditionnelle; alors tout dépend des besoins des apprenants. D'ailleurs: "qu'est-ce qui est simple et qu'est-ce qui est complexe? C'est à l'apprenant de déterminer la réponse à cette question.

➤ Le fait de choisir un manuel pour enseigner et/ou apprendre la grammaire de FLE n'implique pas d'être soumis à son contenu: l'enseignant doit donner libre court à sa créativité ainsi qu'à la créativité de ses apprenants quant à la recherche des documents authentiques, la réalisation des jeux de rôle, la construction des corpus des exercices de conceptualisation et le choix de la démarche d'explication à suivre (déductive et/ou inductive). En fait, la diversité des activités grammaticales en classe de FLE offre aux apprenants des stratégies très variées qui vont les accéder à leur autonomie dans leur apprentissage de FLE.

➤ L'enseignant est censé connaître la diversité des caractères de ses apprenants afin de faciliter sa tâche d'explication des points grammaticaux ainsi que pour accélérer l'aboutissement à ses objectifs: en découvrant de quel type d'apprenant s'agit-il, d'un auditif ou d'un visuel ou d'un kinésique, l'enseignant peut exploiter de façon favorable ses différents sens pour appeler aux différentes intelligences des apprenants. Comme il est censé savoir créer une certaine ambiance affective en classe à travers les travaux de coopération tout en favorisant les interactions dans tous ses sens.

Enfin, nous insistons sur le fait que ces six éléments ne constituent pas une recette à suivre à la lettre mais il s'agit plutôt des principes facilitant à l'enseignant, de même qu'à l'apprenant, l'accès à l'objectif présumé de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire de FLE dans la perspective communicative ; c'est-à-dire, le fait de manier ces principes selon les besoins langagiers des apprenants assure à ces derniers de parvenir à une compétence de communication en FLE, ce qui confirme que la méthode doit être mise au service de l'apprenant et non pas l'inverse.

REFERENCES

BIBLIOGRAPHIQUES

I- OUVRAGES

1. **ANGERS (Maurice)**: Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines. Edition casbah. Alger, 1997.
2. **AUSTIN (John Langshaw)**: Quand dire, c'est faire. Paris. Edition seuil, 1970.
3. **BATESON(Gregory) et AL**: La nouvelle communication. Paris, seuil, 1981.
4. **BAUTIER (Elisabeth), COSTE (Daniel), GALISSON(Robert), LEHMAN (Daniel), PORCHER (Louis), ROULET (Eddy)**: Lignes de forces du renouveau actuel en D.L.E. Paris. Cle international, 1980.
5. **BERARD (Evelyne)**: L'approche communicative. Théories et pratiques. Cle international, 1991.
6. **BERNARD (Py)**: Analyse conversationnelle et représentations sociales. Unité et diversité de l'image du bilinguisme. Institut de linguistique, université de Neuchâtel, 2000.
7. **BERTOCCHINI (Paola) et COSTANZO (Edvige)**: Manuel d'autoformation. Hachette. F.L.E, 1989.
8. **BESSE (Henri) et PORQUIER (Rémy)**: Grammaire et didactique des langues. Paris, Hatier/Didier.Lal, Credif, 1991.
9. **BESSE (Henri)**: Méthodes est pratiques des manuels de langue. Didier, 1985.
10. **Blanche-BENVENISTE (Claire), CHEVREL(André) et GROSSE (Maurice)**: Hommage à la mémoire de Jean Stefanini. Grammaire et histoire de la grammaire. Publication de l'université de Provence, 1988.

11. **BOUACHA (Abdelmadjid Ali)**: La pédagogie du Français langue étrangère. Hachette, 1978.
12. **Borg (Serge)** : La notion de progression. Didier. Paris, 2001.
13. **BOYER (Henri), BUTZBACH (Michèle) et PENDANX (Michèle)**: Nouvelle introduction à la didactique du Français langue étrangère. CLE International, 1990.
14. **BRACOPS (Martine)**: Introduction à la pragmatique. *Théories fondatrices: actes de langage, pragmatique cognitive, pragmatique intégrée*. De Boeck et Larcier S.A, 2006.
15. **CAPELLE (Guy), GIDON (Noëlle) et MOLINÉ (Muriel)**: Espaces 3. Méthode de français. Hachette. Paris, 1991 / Espaces 3. Cahier d'exercices. Hachette. Paris, 1991 / Espaces 3. Guide pédagogique. Hachette. Paris, 1991.
16. **CHOMSKY (Noam Avram)**: knowledge of language. Its nature, Origin and Use, New York, Praeger, 1986.
17. **CORTÈS (Jacques), PORCHER (Louis), ABBOU (André) et FERENCZI (Victor)**: Relectures. Credif et Didier. Paris, 1983.
18. **COSTE (Daniel) et GALISSON (Robert)**: Dictionnaire de didactique et des langues. Hachette, 1976.
19. **COURTILLON (Janine)**: Elaborer un cours de FLE. Collection dirigée par G. Vigner. Hachette. FLE, 2003.
20. **CUQ (Jean-pierre) et GRUCA (Isabelle)**: Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde. Grenoble, France, 2002. Dernière édition, 2006.
21. **CUQ (Jean-pierre)** : Dictionnaire de didactique du Français langue étrangère et seconde. Asdifle.Cle international, Paris, 2003.

- 22. DALACHE (Djillali) :** Introduction à la pragmatique linguistique. OPU. Alger, 1986.
- 23. DE MAN-DEVRIENDT (Marie-Jeanne):** Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. De Boeck et Larcier. Bruxelles, 2000.
- 24. GALISSON (Robert):** D'hier à Aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères, du structuralisme au fonctionnalisme. Paris. CLE International, 1980.
- 25. GALISSON (Claude) en collaboration avec COANIZ Alain, DANNEQUIN Claudine, MARGARITO Mariagrazia, MOUCHON Jean, PELFRENE Arnaud, VIGNER Gérard :** D'autres voix pour la didactique des langues étrangères. Credif, Lal, Hatier, 1982.
- 26. GERMAIN (Claude):** Le point sur l'approche communicative en didactique des langues. Deuxième édition, Montréal, centre éducatif et culturel, 1993b.
- 27. GERMAIN (Claude):** Evolution de l'enseignement des langues: 5000ans d'histoire. Paris. Cle international. Collection Robert Galisson. DLE, 1993.
- 28. GERMAIN (Claude) et SEGUIN (Hubert):** Le point sur la grammaire. CLE International. Collection Robert Galisson. DLE, 1998.
- 29. GIRARD (Denis):** Linguistique appliquée et didactique des langues. Paris, Armand Colin, 1972.
- 30. GIRARD (Denis):** Enseigner les langues, Méthodes et pratiques. Bordas. Paris. Juin, 1995.
- 31. GOANAC'H (Daniel):** Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Didier. Paris, 1991.

- 32. GOBBE (Roger):** La grammaire nouvelle 1. Morphosyntaxe de la phrase de base. De Bœck et Duculot. Bruxelles / Gambroux, 1980.
- 33. GOUVARD (Jean-Michel):** La pragmatique. Outils pour l'analyse littéraire. Armand Colin. Paris, 1998.
- 34. HYMES (Del):** Vers la compétence de communication. Hatier, 1984.
- 35. LEBLANC (Marie-cecile):** Jeu de rôle et engagement. Evaluation de l'interaction dans les jeux de rôles de français langue étrangère. L'Harmattan, 2002.
- 36. MARTINEZ (Pierre):** La didactique des langues étrangères. Que-sais-je. Paris, 1996.
- 37. MOIRAND (Sophie):** Enseigner à communiquer en LE. Hachette, 1982.
- 38. PENDANX (Michèle):** Les activités d'apprentissage en classe de langue. Hachette. FLE, 1998.
- 39. PETIOT (Geneviève):** Grammaire et linguistique. Armand Colin. Sedes. Compus, 2000.
- 40. PUREN (Christian):** Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. Paris. Nathan. CLE International. Collection DLE ,1988.
- 41. PUREN(Christian):** La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme. Paris, Credif, Didier, 1994.
- 42. PUREN (Christian), BERTOCCHINI (Paola) et COSTANZO (Edvige):** Se former en didactique des langues. Ellipse, 1998.
- 43. REBOUL (Anne) et MOESHLER (Jacques):** La pragmatique aujourd'hui. Une nouvelle science de la communication. Seuil, septembre, 1998 /

Pragmatique de discours. De l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation de discours. Armand Colin. Paris, 1998.

44. **RÉCANATI (François)**: La transparence et l'énonciation. Seuil. Paris, 1979.
45. **RICHTERICH (René)**: Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage. Hachette, Paris, 1985.
46. **RICHTERICH (René) et WIDDOWSON (Henry George)**: Description, présentation et enseignement des langues. CREDIF. Hatier, Lal, 1981.
47. **RIEGEL (D-Martin)**: La pragmatique et l'enseignement des langues. Université des sciences humaines de Strasbourg. France, Août, 1990.
48. **ROSEN (Evelyne)**: Le point sur le cadre européen commun de référence pour les langues. Cle international, 2007.
49. **VIGNER (Gérard)**: Enseigner le français comme langue seconde. Cle international, 2001.
50. **VOGEL (Klauss)**: L'interlangue, la langue de l'apprenant. Traduit de l'allemand par J. M. Brohée et J. P. Confais. Toulouse. Presses universitaires du Mirail. Collection interlangue–linguistique et didactique, 1995.
51. **WIDDOWSON (Henry George)**: Une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction Blamont.KG et Katsy. Paris, Lal, Credif, Hatier, 1981.
52. **WITTGENSTEIN (Ludwig)**: Investigations philosophiques, Oxford, Blackwell, 1953.

II. PERIODIQUES

- 1. BERTOLETTI (Marie Cecilia):** Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE. In; le FDM 186, Hachette. Larousse. Paris, juillet 1984.
- 2. BESSE (Henri):** « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2». In; Voix et images du Credif.N⁰2, Paris, Didier, 1974.
- 3. BORGHINO (Stephanie –Morana-):** Mémoire de stage de Maîtrise PROF1, mai 2006.
- 4. BOUQUET (Simon):** Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones. Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial ; Juillet 2001.
- 5. CHOMSKY (Noam Avram):** "Théorie linguistique". In ; le français dans le monde. Numéro 88. Hachette Larousse, 1972.
- 6. COSTE (Daniel):** « Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère». In ; Langue française. N⁰ 8, Larousse, 1970.
- 7. COSTE (Daniel) et AL:** «La notion de compétence en langue». In; Neq 6, Paris, Ens-Editions, 2002.
- 8. Coste (Daniel) et Véronique (Daniel) :** La notion de progression, notions en questions. Numéro 3. ENS de Fontenay-Saint-Cloud, Paris 3-Sorbonne nouvelle, mars 2000.
- 9. DEBYSTER (Francis) :** in; Le français dans le monde. Numéro 73.
- 10. LEDUNOIS (Jean-Pierre):** « Grammaire et didactique, "Sœurs

ennemies "?)». In ; Education et sociétés plurilingues n^o17.Décembre 2004.

11. MOIRAND (Sophie), PORQUIER (Rémy) et VIVÈS (Robert): ... Et la grammaire. Numéro spécial. Le français dans le monde. Recherches et applications.

Février- mars, 1989.

12. PECHEUR (Jacques): ...Et la grammaire. Le français dans le monde. Recherches et applications, numéro spécial ; Février–Mars 1989.

13. PORQUIER (Rémy): «Progression didactique et progression d'apprentissage. Quels critères? » Dans Ela, n^o 15, 1975.

14. ROULET (Eddy): "L'apport des sciences du langage à la diversification des

méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés". In; ELA n^o 21, Didier, 1976.

15. SEGUIN (Hubert): « La grammaire explicite dans un cours de FLS: Par quel bout commencer? » Dans l'enseignement des langues secondes aux adultes. Ottawa ; les presses de l'université d'Ottawa. 1989b.

16. STIRMAN (Langlois. M): Discours écrit des apprenants et pédagogie de la faute. In ; Colloque international,Toulon-La Garde 9-10 septembre 1994. "La didactique au quotidien. La classe, lieu d'innovations et de réflexions en FLE.

17. VIGNER (Gérard): «Présentation et organisation des activités dans les méthodes». In ; Le français dans le monde. Recherches et applications, méthodes et méthodologies. Janvier, 1995.

III. INSTITUTIONS

- 1. CENTRE DE DIDACTIQUE DU FRANÇAIS :** Les échanges langagiers en classe de langue. Centre didactique des langues. Université Grenoble 3. Ellug, 1984. Edition 1985.
- 2. CAMPUS INTERNATIONAL. UNIVERSITE DE TOULON :** Colloque international. La didactique au quotidien. La classe, lieu d'innovations et de réflexions en FLE. Toulon – la Garde 9-10 septembre 1994.
- 3. CONSEIL DE L'EUROPE:** Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer. Didier, 2005.

IV. SITES WEB

- 1. BARRIÈRE (Isabelle):**« Des systèmes d'évaluation en FLE. Echelles de niveaux, tests et certifications»; lundi 16 juin 2003. In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 26/11/2008 à 09:58.
- 2. DEMIRTAS (Lokman):** De la faute à l'erreur: une pédagogie alternative pour améliorer la production écrite en FLE. Synergies Turquie n° 2-2009. In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 30-08-2010 à 11:20:00
- 3. ELKABAS (Charles), TROTT(David) et WOOLDRIDGE (Russon):** Pour une approche cybernautique en didactique du français. University of Toronto, 2003. In ; WWW.SCIRUS.COM . Le 25-06-2007 à 11:01:46.
- 4. JOUBIER (Anthony):** Organiser une séance en tenant compte des "multi-intelligences" des apprenants et des concepts théoriques de l'acquisition des langues étrangères. Samedi 6 septembre 2008. In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 14/08/20011 à 11:30:00

5. **MPANZU (Mona)**: Quelques principes propres à la didactique de la grammaire des langues. Lundi 31 janvier 2011. In; WWW.GOOGLE.FR. Le 14-08-20011 à 11:45:00.
6. **Envoi: n° 03** : Introduction à l'enseignement /apprentissage du Français langue étrangère. In; WWW.GOOGLE.FR. Le 09.04.2005 à 11:45:00.
7. **www2.tku.edu.tw/~lkjour/paper/10/10-4** : Regard sur l'histoire Méthodologique dans les méthodes de FLE. WWW.GOOGLE.FR. Le 18.06.2010 à 11:35: 00

Annexes

Annexe 1:

Quelques modèles de grilles d'analyse

- **La grille d'analyse selon E.Berard³⁴⁹:**

Grille descriptive

1. *Type de matériel*

- Manuel
- Matériel
- Matériel audiovisuel

4. *Contenu*

- Sélection
- Contenu communicatif ou notionnel
- Contenu grammatical
- Contenu culturel

2. *Public*

- Général
- Spécifique
- Adultes
- Adolescents

5. *Méthodologie*

- Documents
- Activités
- Grammaire
- Phonétique

3. *Structure générale de la méthode*

- Objectifs
- Durée de l'apprentissage
- Leçons ou unités
- Progression
- Aptitudes

6. *Pédagogie*

- Organisation de travail
- Rôle de l'enseignant

7. *Relations avec les travaux du Conseil de l'Europe*

Grille d'évaluation par rapport à l'approche communicative

1. *Besoins*

La méthode comporte-t-elle une analyse des besoins du public?

La sélection du contenu et la progression sont-elles de type notionnel – fonctionnel?

³⁴⁹ E. Berard. Ibidem. Pp. 67-68.

Par quel procédé?

2. Objectifs

Les objectifs généraux de la méthode visent-ils à faire acquérir à l'apprenant une compétence de communication ?

4. Aptitudes

Le travail sur les différentes Aptitudes est-il différencié?

5. Supports

Les supports sont-ils authentiques, fabriqués?
Sont-ils diversifiés?

6. Grammaire

Le travail proposé à l'apprenant permet-il de conceptualiser le fonctionnement de la LE?

7. Méthodologie

Les procédures méthodologiques sont-elles diversifiées?
Sont-elles différentes de celles des méthodes audiovisuelles "traditionnelles"?
Rendent-elles l'apprenant autonome?

Remarques:

3. contenus

Le contenu linguistique est-il choisi par rapport aux fonctions et notions retenues?
Quelles sont les fonctions retenues?
Pour chaque activité, l'objectif de travail est-il clairement défini?
-Certaines activités permettent-elles une communication réelle dans la classe?
La proportion d'activités créatives est-elle suffisante ?
L'étudiant peut-il mettre en pratique sa compétence de communication?

8. Apprentissage

La méthode propose-t-elle plusieurs stratégies d'apprentissage?
L'étudiant a-t-il la possibilité de parler de son apprentissage?

- La grille d'analyse selon M.C. Bertoletti³⁵⁰:

A. PRESENTATION MATERIELLE

Description factuelle

Evaluation

Description factuelle	Evaluation
<p>1. FICHE SIGNALETIQUE</p> <p>1.1. titre</p> <p>1.2. auteur(s)</p> <p>1.3. éditeur(s)</p> <p>1.4. date de la 1^{re} édition</p> <p>1.5. nombre de volumes</p> <p>1.6. nombre de pages</p> <p>1.7. prix</p> <p>2. MATERIEL COMPLEMENTAIRE</p> <p>Présence de</p> <p>2.1. livret méthodologique</p> <p>2.2. carnet/livre de professeur</p> <p>2.3. matériel pour l'élève (livre de l'élève, cahier d'exercices d'images, de tests, etc.)</p> <p>2.4. matériel audiovisuel (bandes magnétiques, disques, cassettes, films fixes, diapos, tableau de feutre, tableaux muraux, transparents, cassettes vidéo, etc.)</p> <p>3. PREFACE DU MANUEL OU LIVRE DU PROFESSEUR</p>	<p>1. PRESENTATION</p> <p>1.1. accroche commerciale du (des) titre(s)</p> <p>connotations suggérées</p> <p>1.2. qualité, degré de séduction de la façon:</p> <p>-format</p> <p>-mise en page</p> <p>{ graphisme</p> <p>{ typologie</p> <p>{ iconographie</p> <p>2. APPRECIATION D'ENSEMBLE</p> <p>2.1. adéquation des divers supports</p> <p>a) les uns aux autres</p> <p>b) aux objectifs d'apprentissage préalablement posés</p> <p>2.2. praticabilité, degré d'adaptation aux contraintes institutionnelles (périodicité des cours, existence des équipements audiovisuels, effectifs des classes, programmes et examens officiels)</p> <p>2.3. maniabilité, facilité d'utilisation (ex.</p>

³⁵⁰ M.C. Bertoletti. Ibidem. Pp. 55 à 62.

<p>Indication sur</p> <p>3.1. le public visé</p> <p>3.2. son âge</p> <p>3.3. son niveau de connaissance en LE</p> <p>3.4. la durée du cours et sa fréquence hebdomadaire</p> <p>3.5. les objectifs</p> <p> a) généraux</p> <p> b) linguistiques</p> <p> c) culturels</p> <p>3.6. les prises de position méthodologiques</p> <p>3.7. la référence aux programmes officiels de l'enseignement de LE là où il en existe.</p> <p>4. STRUCTURE DU MANUEL</p> <p>4.1. Présence de:</p> <p> a) ensembles d'unités didactiques</p> <p> b) unités de révision (paliers)</p> <p> c) ensemble multi – médias</p> <p>4.2. a) nombre des unités (ou chapitres) et des ensembles d'unités</p> <p> b) nombre d'unités dans chaque ensemble</p> <p> c) durée d'exploitation prévue pour chaque unité.</p> <p>4.3. Présence de</p> <p> a) index thématique / lexical,</p>	<p>livre édité en fiches)</p> <p>2.4. disponibilité: la méthode est-elle commercialisée, dès sa parution, avec tous les matériaux complémentaires annoncés?</p> <p>3. PREFACE DU MANUEL OU LIVRE DU PROFESSEUR</p> <p>3.1. richesse</p> <p>3.2. opportunité</p> <p>3.3. clarté</p> <p>3.4. efficacité</p> <p>3.5. créativité</p> <p>3.6. correspondance entre les déclarations de principe (intentions affichées concernant le public, la méthodologie, etc. et le contenu effectif du matériel).</p> <p>4. STRUCTURE</p> <p>4.1. l'organisation est plutôt</p> <p> a) grammaticale / structurale</p> <p> b) notionnelle / fonctionnelle</p> <p> c) thématique</p> <p> d) situationnelle</p> <p> e) éclectique</p> <p>4.2. la progression est plutôt</p> <p> a) linéaire</p> <p> b) en échos, en boucles / en spirales</p> <p> c) monolithique et contraignante</p> <p> d) modulaire</p>
---	---

notionnel / fonctionnel, phonétique, autre b) glossaire c) tableaux de grammaire d) tableaux de notions et fonctions	4.3. le projet éducatif est plutôt centré sur: a) la méthode b) l'apprenant.
---	--

B. SUPPORTS ET DOCUMENTS

Description factuelle

Evaluation

TYPOLOGIE	PRESENTATION	ORIGINE	Fonctions de l'icône, de l'image	Variété des codes:	Importance relative	
a) bandes dessinées b) vignettes c) photos d) dessins e) montages photo/dessin f) images publicitaires g) autres dialogués interviews conversations non dialogués récits lettres commentaires	Chromatisme a) noir et blanc b) couleur grain a) mat b) brillant Dimension a) long b) moyen a) texte intégral b) extraits	Documents a) authentiques b) remaniés/filtrés c) fabriqués	I C O N I Q U E a) débit b) prononciation	Fonctions de l'icône, de l'image a) sémantique (de transcodage) b) situationnalisante c) ethnographique et culturelle d) auxiliaire d'évaluation/ auto-évaluation e) décorative Qualité d'enregistrement a) débit b) prononciation	Variété des codes: a) registres -formel -informel -argotiques b) discours de référence -journalistique -politique -littéraire -religieux -scientifique -technique -commercial -épistolaire -autres c) aires géographiques	Importance relative a) de l'humour b) du ludisme c) de l'aventure, du suspense d) de l'inso- lite Adéquations des variétés de codes et de discours a) aux composantes de l'interaction communicative (rapports

descriptions			S	c) intonation	es de	interpersonnel
a) textes littéraires	Oral		O	d) redondance	références et	s, caractérisa-
-contes	a) transcrit		N	e) bruitage	variations	tion
-romans	b) non transcrit		O		régionales	sociocultu-
-théâtre			R	Corrélation		relle des
-poèmes	Ecrit		E	iconoïque oral / écrit		actants et du
b) chansons			É			contexte)
c) articles de presse	a) enregistré		C	a) étroite		b) aux
d) lettres	b) non enregistré		R	b) irrégulière		objectifs
e) messages publicitaires			I	c) lointaine		d'apprentis-
f) formulaires			t	artificielle		sage
g) prospectus				d) nulle		
h) autres						

C. CONTENUS LINGUISTIQUES

Description factuelle

Evaluation

<p>1. LEXIQUE</p> <p>1.1. estimation du nombre de nouveaux lexèmes introduits dans chaque unité</p> <p>1.2. ce nombre est-il constant par exemple d'unités?</p> <p>2. PHONETIQUE</p>	<p>1. LEXIQUE</p> <p>1.1. Critères de sélection des lexèmes</p> <p>a) fréquence</p> <p>b) répartition</p> <p>c) disponibilité</p> <p>d) rentabilité</p> <p>e) complexité contrastive</p> <p>f) utilité fonctionnelle</p> <p>1.2. Modalités de décodage des</p>
--	---

<p>2.1. Etude de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) phonèmes b) phonèmes prosodiques (rythme, accent, intonation) <p>2.2. Présence</p> <ul style="list-style-type: none"> a) d'explication b) de transcriptions phonétiques <p>2.3. Présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) intégrée b) non intégrée <p>3. GRAMMAIRE</p> <p>3.1. Présence de:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) schémas b) tables de structures c) autres procédés de présentation <p>3.2. Explications:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) en langue maternelle b) en langue étrangère <p>3.3. Type de présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) contrastive (langue maternelle / langue étrangère) b) inductive c) déductive <p>4. EXERCICES: relevé numérique et typographique des opérations requises</p> <p>4.1. Phonétique</p> <ul style="list-style-type: none"> a) discrimination auditive: 	<p>lexèmes</p> <ul style="list-style-type: none"> a) traduction en langue maternelle b) paraphrase en langue étrangère c) recours à un support iconique d) recours au contexte e) synonymie/paronymie f) catégorisations formelles (dérivation, suffixation, etc.) <p>1.3. Adéquation de l'inventaire lexical aux objectifs d'apprentissage</p> <p>2. PHONETIQUE</p> <p>2.1. Adéquation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) du contenu b) du type de présentation c) de la progression <p>3. GRAMMAIRE</p> <p>3.1. Appréciation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) du degré d'exhaustivité du répertoire des structures b) de la validité des critères de choix de ce répertoire c) validité des modalités de présentation en fonction des objectifs d'apprentissage <p>4. EXERCICES</p> <p>4.1. Dominante opératoire</p> <ul style="list-style-type: none"> a) automatisation / conditionnement
---	---

<p>-phonétique -intonative b) correction phonétique c) correction rythmique et intonative 4.2. Morpho – syntaxique et sémantiques: a) répétition / transcription (copie) b) formulation réponses / questions c) complétion d) substitution e) transformation f) combinaison g) intégration / connexion de phrases h) transcription message oral (dictée) i) transcription LM→LE et LE→ LM j) contraction de texte k) résumé 4.3. Expression / communication a) expression dirigée / semi – dirigée / libre b) jeu de rôle / simulation c) traduction intralinguale (variation de registre) d) compréhension globale détaillée e) tâches à accomplir f) relevé de données (prises de notes) g) schématisation de données 4.4. Autres 5. EXERCICES: encadrement pédagogique</p>	<p>b) conceptualisation c) latéralisation d) élicitation e) créativité 4.2. Modalités a) Stimulus { contraignante semi – contraignant non contraignant b) Mise en œuvre -clarté { des consignes -exhaustivité { des exemples c) Réalisations: -difficulté / efficacité par rapport à la progression globale de l'apprentissage et à leur objectif déclaré ou implicite -degré de difficulté (bas/moyen) élève pour l'apprenant, les exercices étant répartis en quatre classes, soit de : compréhension orale, de production orale, de compréhension écrite, de production écrite -quantité / longueur -variété { unité -progression { ensemble d'unités</p>
---	---

<p>5.1. Modalité dominante d'exécution</p> <ul style="list-style-type: none"> a) individuel b) à deux (en tandems ou binômes) c) par groupes (plus ou moins importants) d'apprenants. <p>5.2. Modalités de correction (le cas échéant)</p> <ul style="list-style-type: none"> a) collective par l'enseignant b) individuelle par l'apprenant ou en groupe <p>5.3. Présence de consignes</p> <ul style="list-style-type: none"> a) en langue étrangère b) en langue maternelle 	
--	--

D. CONTENUS NOTIONNELS/FONCTIONNELS

Description factuelle

Evaluation

	<p>1. CONTENUS SOCIOCULTURELS</p> <p>1.1. Statut:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) explicite (dans une section indépendante). b) implicite (immergée dans les unités) <p>1.2. représentation</p> <ul style="list-style-type: none"> a) actualisées / révolues b) stéréotypées/non stéréotypées <p>2. CARACTERES DES RAPPORTS INTERPERSONNELS</p>
--	---

<p>Faire le relevé des thèmes, notions et fonctions langagières étudiées, au cas où ils ne feraient pas l'objet d'un schéma récapitulatif proposé par les auteurs.</p>	<p>2.1. psychologiques</p> <ul style="list-style-type: none"> a) détendus / amicaux / bienveillants b) neutres c) tendus/conflictuels/hostiles <p>2.2. sociaux</p> <ul style="list-style-type: none"> a) type de rapports <ul style="list-style-type: none"> -non hiérarchisés -familiaux -professionnels -grégaire -commerçants / civils <p>3. CARACTERES SOCIOCULTURELS DES ACTANTS</p> <ul style="list-style-type: none"> a) âge b) profession c) milieu social <p>4. CARACTERISATION DU CONTEXTE</p> <ul style="list-style-type: none"> a) spatial b) situationnel <p>5. ADEQUATION</p> <ul style="list-style-type: none"> -des thèmes choisis -du contenu notionnel/fonctionnel <p style="margin-left: 150px;">} aux objectifs d'apprentissage</p>
--	--

E. TESTS ET EVALUATION

Description factuelle	Evaluation
<p>1. PRESENCE DE TESTS:</p> <p>1.1. Type</p> <p>a) de niveau</p> <p>b) de progrès</p> <p>c) de contrôle</p> <p>d) d'auto – évaluation</p> <p>1.2. Nature</p> <p>a) objectifs</p> <p>b) subjectifs</p> <p>2. PRESENCE DE SCHEMAS OU GUIDES DOCIMOLOGIQUES (outils pour la conduite des tests et l'appréciation des résultats)</p>	<p>a) validité</p> <p>b) fidélité</p> <p>c) variété</p> <p>d) fréquence et importance</p> <p>e) utilité pratique des schémas docimologiques proposés</p> <p>f) facilité de</p> <p>–correction</p> <p>–gestion/mise en oeuvre</p>

- **La grille d'analyse selon J.M. DOCHOT³⁵¹:**

Public Cible

- Est-il mentionné?
- Quel est l'âge du public concerné
- A quel niveau en langue se trouve ce public?
- Quel est le contexte?
- Quels sont les pré – requis nécessaires?

Description Technique

- Existe-il un guide du maître?
- Des supports sonores et/ou visuels sont-ils prévus?
- Quelle est la durée totale de l'enseignement?

³⁵¹ J.M. DOCHOT, 1984. "Vers Une Analyse Des Manuels". In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 07.10.2010 à 12:38: 00

Objectif Annoncé:

-Quel(s) est (sont) le (les) objectif(s) par le(s) auteur(s)

Phonétique

Lexique

Grammaire

Compétence Discursive

Compétence Socio-Culturelle

Aspect Psycho – Pédagogique

En général:

-De quel grand courant d'enseignement des langues se réclame la méthode?

-Tient-on compte des besoins langagiers et des centres d'intérêt des apprenants?

-La pédagogie mise en oeuvre est-elle une pédagogie de la réussite, de l'échec de la négociation?

-L'apprenant est-il formé à l'autonomie dans l'apprentissage de la langue?

-Accorde-t-on la priorité à l'oral ou à l'écrit?

-Quel est le type de progression adoptée?

-De quelle manière s'effectue le passage à l'écrit?

-Le graphisme est-il attrayant?

La typographie est-elle variée et adaptée au public?

-Quelle la place de l'humour dans la méthode?

-Quel est le nombre limite d'élève par la classe?

La leçon:

-En quoi consiste le déroulement d'une leçon?

-De quel genre de document dispose-t-on?

-S'agit-il de documents authentiques? Réaliste? Artificiels?

Les exercices:

-Comment peut-on caractériser les exercices proposés?

-Les exercices mettent-ils en jeu des activités intellectuelles diversifiées?

-L'évaluation est-elle prévue?

L'apprenant est-il entraîné à l'auto – évaluation?

Est-elle centrée sur la langue ou sur la communication?

Appréciation Générale

- L'objectif annoncé est-il atteint?
- La méthode favorise-t-elle une pratique communicative de la langue?
- La méthode est-elle adaptée au public considéré?

▪ **La grille d'analyse selon J. COURTILLON³⁵²:**

A. Le contenu, la nature et la forme des exercices

La prise en compte des besoins

-*Les besoins langagiers*: sont-ils conçus en termes linguistiques ou grammaticaux (le présent, les participes etc.) ou en termes fonctionnels communicatifs (actes de parole nécessaires à la communication dans un domaine d'échange).

S'agit-il de manuels scolaires, la communication est-elle adaptée aux besoins éducatifs des enfants?

-*Les besoins culturels*: les contenus et le mode de présentation sont-ils plus ou moins stéréotypés ou plus ou moins riches et variés?

Le mode de présentation peut-il inclure ou non les médias?

En fonction de quels critères la coloration des documents ont-ils été

choisis? Est-ce l'aspect esthétique ou idéologique qui prime

La progression

-Est-elle liée aux objectifs langagiers? Ont-ils été choisis en termes purement fonctionnels, sans progression linguistique ou bien il existe un souci d'intégration des contenus linguistiques à la fonction

-Son déroulement: est-il linéaire ou cyclique?

³⁵² J. COURTILLON, 1987. "Vers Une Analyse Des Manuels". In ; WWW.GOOGLE.FR. Le 07.10.2010 à 12:38: 00

Les objectifs de communication

-L'acquisition des savoir-faire traditionnels: il existe ou non un entraînement à la compréhension orale et écrite, un entraînement à la production orale et écrite

-La conception sous-jacente de la compétence de communication: présence d'un registre unique ou varié, présence ou absence d'une pragmatique culturelle?

La présentation des données

-Est-elles présentées de manières globales ou sériées? Permettent-elles à un certain travail d'analyse plus actif, plus autonome

Les type d'exercices ou la conception des acquisitions grammaticales

-Il s'agit de quel type d'exercices?

-Ont-ils fondés sur des principes structural, fonctionnel, inductif (découvrir la règle à partir des exemples), ou l'imitation (à partir du modèle, faire des phrases).

B. La Méthodologie

La perception – compréhension du sens

-La méthode conditionne-t-elle à la compréhension?

-Les élèves doivent-ils s'efforcer de repérer les indices porteurs de sens

La mémorisation

-Il existe ou non la mémorisation?

-L'Appropriation ou Le Réemploi: est-elle conçue par des exercices impliquant une interaction professeur – élèves ou une interaction élèves – élèves – professeur?

-Quels principes sont à la base des techniques de corrections? Quelle place est faite aux erreurs?

La vérification des acquis

-Existe-t-il des tests (évaluation) internes à la méthode?

-Existe-t-il des moyens d'auto – évaluation?

Annexe 2:

Les fiches d'évaluation en classe de FLE

La phase d'évaluation est indissociable du processus d'enseignement–apprentissage; c'est pourquoi l'utilisation des fiches d'évaluation se doit d'être primordiale dans la mesure où elles «peuvent être une des voies à explorer pour aider l'enseignant à encadrer son enseignement, en lui fournissant d'une part une liste d'objectifs opérationnels clairs, et d'autre part un nombre important d'activités que nous avons souhaitées les plus variées possibles»³⁵³.

Notons que ces fiches figurées ci-dessous ont un large consensus avec les différents niveaux définis dans le Cadre Européen Commun de Référence pour l'enseignement des langues³⁵⁴.

▪ Quelques exemplaires de fiches d'évaluation en classe de FLE³⁵⁵:

- Fiches de "Situation de communication": (fiche 3)

Exemple 1: fiche 3.2. Dans quelle situation? (P: 39)

Objectif(s): repérer les situations dans lesquelles les énoncés proposés peuvent être produits ou entendus.

Temps indicatif prévu: 6 minutes.

Corrigé – type: a-6 / b-4 / c-2 / d-8 / e-10 / f-3 / g-7 / h-1 / i-9 / j-5.

CONSIGNE: vous avez ci-dessous

10 situations et 10 énoncés.

**Dans quelle situation peut-on dire
ou entendre ces énoncés?**

**(Inscrivez, en face de chaque
énoncé, le n° de la situation.)**

Note: /

Commentaires:

³⁵³ P-y. Roux: 120 fiches d'évaluation en classe de FLE. Didier, 1998. P: 6.

³⁵⁴ P-y. Roux. Idem. P: 8.

³⁵⁵ Tous les exemples sont extraits de : P-y. Roux. Idem.

SITUATIONS:

1. Vous promenez votre chien. Vous croisez un passant et votre chien aboie. Vous rassurez le passant.
2. Vous venez d'acheter une machine à laver et elle tombe en panne. Vous téléphonez au vendeur.
3. Votre ami vient de réussir à ses examens. Vous le félicitez.
4. Alors que vous regardez la télé, votre sœur vient s'asseoir devant vous.
5. Votre petit frère vient de tomber et se met à pleurer. Vous tentez de le consoler.
6. Vous êtes en vacances et, une fois de plus, il pleut et vous ne pouvez pas sortir.
7. C'est votre anniversaire et on vient de vous faire un cadeau.
8. Vous allez prendre l'avion pour la première fois. Vous en parlez à vos amis.
9. Alors que vous regardez votre programme préféré, votre père arrive et change de chaîne.
10. Vous avez froid et vous demandez qu'on ferme la fenêtre.

ÉNONCÉS:

- a. Ça fait trois jours que ça dure. Je commence à en avoir assez d'être enfermé!
- b. Eh, oh! Tu peux pas te pousser un peu?
- c. Et ça ne fait pas même pas une semaine que je l'ai!
- d. Peur! Et pourquoi est-ce que j'aurais peur?
- e. Si ça continue, on va geler, ici!
- f. De toutes façons, j'étais sûr que tu l'aurais!
- g. C'est exactement ce que je voulais. Comment est-ce que tu as deviné?
- h. N'ayez pas peur, il ne mord pas...
- i. Attends, s'il te plaît, il n'y en a plus que pour 5 minutes.
- j. Fais voir... Mais non, allez, ce n'est rien.

Exemple 2: fiche 3.6. Qu'écririez-vous? (P: 45)

Objectif(s): production d'un énoncé écrit en adéquation avec une situation proposée.

Temps indicatif prévu: 15 minutes.

Important à rappeler: on ne demande pas des textes longs mais de simples phrases. Attention au ton à employer.

Corrigé – type: exercice ouvert auquel voici des propositions de réponses: 1. Je suis passé chercher ton projecteur de diapos mais tu n'étais pas là. Téléphone-moi ce soir. Paul / 2. Superbe. Une exposition comme on voudrait en voir plus souvent. Monsieur Martin (Paris) / 3. Désolé pour l'accrochage. Vous pouvez me joindre ce soir au 01.67.98.45.03. Monsieur Martin / 4. Nous avons passé une nuit horrible. Votre hôtel est bruyant et mal entretenu. Il serait urgent de faire quelque chose...

Barème proposé: on pourra, chaque fois, noter l'adéquation de l'énoncé et du ton à la situation. Ces situations étant effectivement des situations d'écrit, on pourra également juger la syntaxe, l'orthographe et la compétence lexicale.

CONSIGNE: imaginez ce que vous pourriez écrire dans les situations suivantes.

Note: /

Commentaires:

1. Vous vous rendez chez un camarade de classe pour lui emprunter quelque chose. Il n'est pas là et vous laissez un mot sur la porte.

2. Vous venez de visiter une exposition que vous avez beaucoup aimée. A la sortie, vous écrivez quelques mots sur le livre d'or.

3. Avec votre véhicule (bicyclette, moto, voiture...), vous venez d'accrocher une voiture en stationnement. Le propriétaire n'est pas là et vous laissez un mot sous les essuie-glaces.

4. Vous quittez un hôtel dans lequel vous avez passé une nuit affreuse. Vous complétez la fiche ci-dessous avant de la glisser dans la boîte prévue à cet effet.

HÔTEL BELLEVUE

N'hésitez pas à nous faire part de toutes vos remarques. Elles nous seront utiles pour encore mieux vous servir lors de votre prochain séjour.

Merci.

La direction de l'hôtel

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- *Fiches de "Transformations": (fiche 6)*

Exemple : fiche 6.5. Exprimer le contraire (P: 71)

Objectif(s): exprimer le contraire.

Temps indicatif prévu: 12 minutes.

Important à rappeler: le contraire ne s'exprime pas uniquement par un emploi systématique de la forme négative.

Corrigé – type: Exemples: je n'aime pas du tout / ça n'a aucun goût / ce n'était pas très bon / hors de prix / c'est à l'autre bout de la ville / c'est très mauvais / c'était plein / c'est sale et les portions sont ridicules.

Barème proposé: note maximum: 20 points. Pour chaque production, évaluer le sens de l'énoncé (exprime-t-il vraiment le contraire?) et la syntaxe.

CONSIGNE: complétez le dialogue ci-dessous. (Marc dit toujours le contraire de Sylvie.)

Note: /

Commentaires:

Marc: - On va au restaurant, ce soir?

Sylvie: - Bonne idée! Qui choisit?

Marc: - Je te laisse choisir, vas-y...

Sylvie: - Alors, on va au chinois; j'adore ça!

Marc: - Oui mais le problème, c'est que moi

Sylvie: - Pourquoi? C'est très bon.

Marc: - Non, moi je trouve que

Sylvie: - Alors un indien? Le Palais du maharadja est très bien.

Marc: - Tu crois? On m'a dit que

Sylvie: - Ce sont des bêtises: il est excellent. Et pas cher, en plus!

Marc: - Pas d'accord! Il est

Sylvie: - Alors, tout près, il y a une petite pizzeria: le Roma. Tu connais?

Marc: - Bien sûr que je connais... Tu dis que c'est tout près? Tu te trompes:

.....

Sylvie: - Mais il paraît qu'on y mange très bien.

Marc: - Au contraire:

Sylvie: - Alors à la brasserie du coin. Il y a toujours de la place.

Marc: - Pas vrai! La dernière fois que j'y suis allé,

.....

Sylvie: - Eh bien, je ne vois que le bistrot de la place. C'est très propre, et très copieux.

Marc - Tu dis vraiment n'importe quoi,

.....

Sylvie: - Et si tu choisissais, toi?

Marc: - Je crois que je n'ai plus envie de sortir. Et si tu nous cuisinait quelque chose?

- *Fiches de "Le sens des énoncés": (fiche 7)*

Exemple 1: fiche 7.7. Les articulateurs (P: 85)

Activité 2

Objectif(s): Imaginer la suite d'une phrase en fonction d'un articulateur imposé.

Temps indicatif prévu: 15 minutes.

Corrigé – type: exercice ouvert, donc pas de corrigé – type.

Barème proposé: note maximum: 16 points, soit 2 points par phrase: 1 point pour le sens de la phrase, 1 point pour la construction syntaxique et la forme verbale.

CONSIGNE: terminez les phrases ci-dessous en imaginant la suite. Attention au sens des articulateurs et aux formes verbales exigées.

Note: /

Commentaires:

1. Hier, je ne suis pas allé en classe **parce qu(e)**
.....
2. Hier, je ne suis pas allé en classe, **par conséquent**
.....
3. Hier, je ne suis pas allé en classe **à cause d(e)**.....
4. Hier, je ne suis pas allé en classe **et pourtant**.....
5. Hier, je ne suis pas allé en classe, **pour**
.....
6. Hier, je ne suis pas allé en classe. **En revanche,**
.....
7. Hier, je ne suis pas allé en classe **alors qu(e)**
.....
8. Hier, je ne suis pas allé en classe, **ce qui signifie**
.....

Exemple 2: fiche 7.8. Exprimer un avis (P: 88)

Activité 2

Objectif(s): exprimer son avis.

Temps indicatif prévu: 10 minutes.

Important à rappeler: le nombre de mots (ou de lignes) approximatif que l'enseignant attend.

Corrigé – type: exercice ouvert, donc pas de corrigé – type.

Barème proposé: on pourra juger prioritairement l'expression des sentiments et de l'avis personnel, à travers le ton employé, ainsi que les expressions et articulateurs utilisés. On pourra également évaluer les compétences lexicale et morpo – syntaxique.

CONSIGNE: imaginez ce que vous pourriez écrire à un journal (rubrique courrier des lecteurs par exemple) pour exprimer les remarques ci-dessous.

Note: /
Commentaires:

Vous êtes allé(e) voir un film dans le cadre d'un festival. Voici vos remarques:

- bon film mais un peu long;
- petit budget;
- acteurs peu connus mais excellents;
- critiques trop dures avec le film;
- les gens parlaient pendant la projection;
- trop de monde à la réception qui a suivi le film (salle petite et enfumée).

La semaine dernière, j'ai eu la chance d'être invité(e) à la projection de

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- *Fiches de "La fonction des énoncés": (fiche 8)*

Exemple 1: fiche 8.4. Accepter ou refuser (P: 94)

Objectif(s): exprimer l'acceptation ou le refus.

Temps indicatif prévu: 12 minutes.

Important à rappeler: regardez bien qui parle, et à qui, afin d'employer le ton convenable.

Corrigé – type: exemples: 1.1. Bien sûr, avec plaisir! / 1.2. Désolée mais je dois garder mon petit frère / 2.1. Tu es sorti tous les soirs de la semaine. Aujourd'hui, tu restes à la maison! /

2.2. Tu as eu ton argent pour tout le mois, tant pis pour toi si tu l'as dépensé. / 2.3 Bien sûr, combien est-ce que tu veux? / 3.1. Je pense m'inscrire à l'université. / 3.2. Je ne sais pas encore. Qu'est-ce qu'on mange ce soir? / 3.3. Mais je ne sais pas...J'ai le temps, nous ne sommes qu'en janvier... / 4.1. Désolée mais j'avais prévu de la mettre ce soir. / 4.2. Si tu veux, mais tu aurais peut-être pu m'inviter.

Barème proposé: note maximum: 20 points. Pour chaque énoncé, juger du ton employé, de la pertinence des arguments avancés, de la compétence morpho – syntaxique ainsi que la compétence lexicale. Dans la mesure où ces énoncés appartiennent a priori au domaine de l'oral, ne pas trop pénaliser une orthographe incorrecte.

CONSIGNE: imaginez les énoncés en suivant les indications données.

Note: /

Commentaires:

1. Bernard, 20 ans, demande à son amie Marie: *«Tu viens avec moi ce soir?»*

Réponse 1: Marie accepte et exprime sa joie:

.....

Réponse 2: Marie refuse et trouve un prétexte:

.....

2. Marco demande à ses parents: *«Je sors avec des copains, ce soir, je peux avoir un peu d'argent?»*

Réponse 1: ses parents refusent qu'il sorte et lui disent pourquoi:

.....

Réponse 2: ses parents veulent bien qu'il sorte mais refusent de lui donner de l'argent:

.....

Réponse 3: ses parents acceptent de lui donner ce qu'il demande:

.....

3. Les parents de Sarah, 18 ans, lui demandent: *«Et qu'est-ce que tu veux faire, l'an prochain?»*

Réponse 1: elle leur explique ses projets:

.....

Réponse 2: elle dit qu'elle ne sait pas et change de sujet:

.....

Réponse 3: elle refuse de leur répondre en trouvant une justification:

.....

3. Magali demande à sa copine Muriel: «*Ce soir, je vais au restaurant. Tu peux me prêter ta veste en cuir?*»

Réponse 1: Muriel refuse poliment:

.....

Réponse 2: Muriel accepte, mais elle est énervée que Magali sorte sans elle:

.....

Exemple 2: fiche 8.5. Prenez... (P: 95)

Objectif(s): repérer les distinctions de fonction entre des phrases bâties selon la même structure.

Temps indicatif prévu: 10 minutes.

Important à rappeler: bien vérifier, à l'aide de l'exemple, que les élèves ont compris ce qu'on attend d'eux.

Corrigé – type: (les fins de phrases ne sont que des propositions) 1. un professeur - donner un ordre – un élève qui perturbe la classe. / 2. un pharmacien – donner un conseil – une personne qui a mal à la tête. / 3. un passant – donner des indications – un touriste. / 4. une personne – accueillir un invité. / 5. un professeur de gymnastique – donner des instructions – ses élèves. / 6. un professeur – encourager un élève qui a des difficultés (ou qui donne un conseil à un élève qui travaille trop vite). / 7. une publicité – chercher des voyageurs. / 8. une personne – proposer à boire – un invité.

Barème proposé: note maximum: 20 points (moins 2 points par réponse incohérente). Les propositions du corrigé – type ci-dessus peuvent bien évidemment être modifiées.

CONSIGNE: cherchez qui peut prononcer ci-dessous et pour quoi faire. (Vous devez choisir parmi les réponses Proposées)
Attention: vous devez choisir:
1) qui parle?
2) pour quoi faire? (Phrases Commençant par «qui...»)
3) et ensuite imaginer à qui il/elle s'adresse

Note: /

Commentaires:

Exemple: «Prenez votre parapluie».

Qui parle? Pour quoi faire? A qui s'adresse-t-il (elle)?

C'est une personne qui donne un conseil à un ami.

Pour répondre, vous devez choisir dans les listes ci-dessous.

Qui parle? Un professeur – un pharmacien – un professeur de gymnastique – un passant – une personne – une publicité.

Pour quoi faire? Encourager – donner un conseil – accueillir – proposer à boire – donner des indications – donner des instructions – donner un ordre – chercher à persuader.

A qui? A vous d'imaginer à qui ces énoncés peuvent s'adresser.

1. Prenez la porte!
2. Prenez une aspirine.
3. Prenez la première rue à droite.
4. Prenez une chaise.
5. Prenez votre jambe droite.
6. Prenez votre temps.
7. Prenez l'avion.
8. Prenez un verre.

Phrases	Qui parle?	Pour quoi faire?	A qui s'adresse-t-il (elle)?
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			

Exemple 3: fiche 8.6. Que diriez-vous? ... (P: 96)

Objectif(s): adéquation d'un énoncé à une situation déterminée.

Temps indicatif prévu: 15 minutes.

Important à rappeler: lisez bien la situation et cherchez chaque fois qui parle, à qui, et pourquoi.

Attention ensuite au ton que vous emploieriez (tutoiement ou vouvoiement par exemple).

Corrigé – type: exercice ouvert dont on ne proposera pas de corrigé – type.

Barème proposé: note maximum: 20 points. Pour chaque énoncé, juger du ton employé, de la pertinence de la production, de la compétence morpho – syntaxique ainsi que de la compétence lexicale. Dans la mesure où ces énoncés appartiennent à priori au domaine de l'oral ("que diriez-vous?"), ne pas trop pénaliser une orthographe incorrecte.

CONSIGNE: Que diriez-vous ou qu' écririez-vous aux personnes ci-dessous? Imaginez.

UN CONSEIL: vous pouvez utiliser L'impératif ou des formules comme "Et si tu...", "A ta place, je...", etc.

Note: /
Commentaires:

1. À une personne que vous ne connaissez pas et qui roule trop vite.
.....
2. À un de vos amis qui commence à fumer.
.....
3. À une personne âgée à laquelle vous laissez votre place dans l'autobus.
.....
4. À une personne qui bloque l'entrée d'un magasin avec son chariot.
.....
5. À un de vos amis qui s'est cassé une jambe et que vous allez voir à l'hôpital.
.....
6. À un de vos amis qui veut vous entraîner au cinéma alors que vous faites vos devoirs.
.....
7. À votre plus jeune frère qui veut arrêter l'école.
.....
8. À vos parents qui s'étonnent de ne pas avoir reçu votre carnet de notes.
.....
9. Au professeur qui est devant vous et vous empêche de voir le tableau.

.....
10. au voisin du dessous qui vient se plaindre que vous faites trop de bruit.
.....

- *Fiches de "expression orale": (fiche 16)*

Exemple : fiche 16.6. Jeux de rôles (P: 184)

Objectif(s): dialogue simulé à partir d'un canevas.

Important à rappeler: bien lire le canevas et s'assurer qu'on a compris ce qu'on attend du candidat. La lecture du canevas doit aussi permettre de préciser le ton de l'échange.

Peuvent être évalués prioritairement: tout ce qui a trait à la communication, tant verbale (prosodie, compétences lexicale et morpo – syntaxique) que non verbale (gestuelle, mimiques...), ainsi que le respect du ton imposé par la situation.

**CONSIGNE: tirez au sort un des
canevas de jeux de rôles ci-dessous.**

**Vous avez dix minutes pour préparer
avant de le "jouer".**

Note: /

Commentaires:

1. C'est l'anniversaire de l'un de vos parents et vous voulez lui offrir un cadeau. Vous entrez dans un magasin, annoncez ce que vous voulez et demandez le prix. C'est malheureusement beaucoup trop cher pour vous. Vous demandez un conseil au vendeur qui vous propose autre chose. Mais cette proposition ne vous plaît pas. Vous dites pourquoi et cherchez autre chose. Finalement, vous trouvez et vous achetez...

2. Ce soir, vous devez sortir avec des amis. Vous voulez aller au cinéma mais ils préfèrent aller au stade. Vous essayez de les convaincre mais en vain. Vous décidez alors d'aller tout de même au cinéma, mais de les retrouver plus tard au restaurant. Arrivé au restaurant, vous leur racontez le film et vous leur dites s'ils ont eu tort ou raison de ne pas vous accompagner et vous leur expliquez pourquoi.

3. Pour gagner un peu d'argent, vous avez trouvé un emploi de guide touristique et vous faites visiter une ville ou un musée à des étrangers de passage. Vous faites des commentaires sur la visite. Les visiteurs vous posent des questions et vous essayez d'y répondre le mieux possible. Malheureusement, vous ne savez pas tout et, parfois, vous devez une excuse lorsque vous ne pouvez pas expliquer quelque chose.

4. un étranger vous arrête dans la rue et vous demande comment de rendre à la Mairie. Vous le lui expliquez, mais il ne comprend pas toujours très bien. A la fin, vous lui conseillez de prendre l'autobus et vous lui expliquez où se trouve l'arrêt, où descendre etc.

5. Samedi, c'est votre anniversaire et vous prévoyez d'inviter vos amis chez vous. Vous allez chez le voisin du dessous et vous le prévenez que vous risquez de faire un peu de bruit. Il n'est pas du tout d'accord. Vous discutez et essayez de trouver de bons arguments.

Annexe 3:

Extraits de citations et de textes authentiques

▪ **Extrait 1: L'explication de la règle du point de vue de l'apprenant**

En simplifiant le problème à l'extrême, je partirai des exemples suivants pour proposer une typologie minimale de règles, afin d'éclaircir quelque peu la notion d'explication. Il s'agit d'analyser de quel type de règles relèvent les différentes erreurs qu'elles contiennent, et comment y faire face.

1. Où avez-vous trouvé cette livre?
2. Il n'a pas plus parlé pour "il n'a plus parlé".
3. Je voudrais que tu viens avec moi.
4. J'aime de l'eau et je ne bois pas du vin.

Observer ces phrases et en tirer la conclusion que l'étudiant ne connaît pas le genre des noms, le subjonctif et les articles partitifs ne permettra pas de résoudre le problème. Il faut plutôt tendre de se mettre dans la situation de production de l'étudiant pour comprendre d'où il est parti et ce qui lui manque pour s'exprimer correctement, quels sont les savoirs grammaticaux en jeu.

On sera tous d'accord pour dire que certaines erreurs sont purement morphologiques: c'est le cas du genre (livre est masculin) et de la désinence verbale au subjonctif. La connaissance de ces règles est liée à une pratique réflexe des formes de la langue: si on n'utilise pas souvent la première personne du pluriel (nous), on tend à méconnaître la désinence verbale dont elle est suivie ("avons", "sommes", "prenons").

Il en est de même des formes de la troisième personne du pluriel, ainsi que du subjonctif. Ce type de connaissance met en jeu les capacités d'observation et de mémorisation, mais sa non – acquisition par un étudiant donné peut aussi résulter du fait qu'il en sous-estime l'importance, puisque cela ne l'empêche pas de se faire comprendre. Les spécialistes de la psychologie cognitive distinguent les perfectionnistes, qu'ils appellent "sérialisés", des

"globalistes". Les premiers ont tendance à attacher beaucoup d'importance aux détails, tandis que les "globalistes", eux, se contentent d'une performance globalement satisfaisante. Ils continueront plus longtemps à faire des fautes, mais ils seront capables de s'exprimer plus tôt que les autres. Nous n'avons pas tous les mêmes modes de fonctionnement. Le professeur devrait signaler ces modes aux apprenants, de manière à ce qu'ils en prennent conscience et décident du degré d'attention à porter aux formes. Il est évident que les fautes morphologiques ne peuvent pas être traitées autrement par l'enseignant, sans risquer de faire perdre leur temps à une grande partie des élèves. Elles relèvent de l'attention et de la mémorisation individuelles.

D'autres règles sont syntaxiques – et parfois partiellement sémantiques. C'est le cas de "ne ... plus" dans la phrase (2), qui équivaut à une négation, plus une particule temporelle. Il s'agit dans ce cas d'acquérir un nouvel automatisme syntaxique ("ne ... plus", au lieu de "ne ... pas"). Comme tous les automatismes, il est préférable de les faire acquérir par des procédés répétitifs, plutôt que par des exercices de réflexion. "Je n'ai plus d'amis, je n'ai plus d'argent, il n'y a plus d'espoir, je ne veux plus vivre. Que me conseillez-vous?" On peut proposer aux étudiants de produire par groupes des textes de ce genre.

L'erreur de la phrase (3) doit être interprétée: ou bien l'élève ne connaît pas l'emploi du subjonctif après "vouloir" et utilise l'indicatif ou bien il connaît la règle, qui est une règle sémantique, mais il ne connaît pas la forme du subjonctif, il n'a fait qu'une erreur morphologique. La règle sémantique, comme son nom l'indique, doit être expliquée par le sens plutôt que par l'emploi. Le subjonctif peut être associé à l'expression du désir, du vouloir, du doute, donc du virtuel, du "non encore atteint" ou attesté, par opposition à l'indicatif qui est le mode du réalisé. Mais on l'enseigne à l'intérieur des langues romanes, il se mettra en place plus facilement, puisqu'il est "grammaticalement", c'est-à-dire qu'il existe dans la grammaire de ces langues.

*Janine Courtillon; in: Elaborer un cours de
FLE. Hachette, 2003. PP: 121 et 122.*

▪ **Extrait 2: Travailler en interaction**

L'avènement de l'approche communicative a, depuis quelques années, entraîné bien des bouleversements dans l'univers de la classe, notamment en ce qui concerne les interactions. En effet, dans sa recherche d'un véritable travail en situation, le professeur a été amené à modifier son temps de parole, la nature de ses interventions, la direction et la structure des échanges à l'intérieur du groupe qu'il gère.

Avant les méthodes communicatives, le professeur détenait environ 2/3 du *temps de parole*. Mais de quelle parole s'agissait-il? D'une part, de l'oralisation des structures imposées par le matériel, d'autre part d'une parole en situation pédagogique, en vraie énonciation, où l'enseignant donne des feed-back et transmet son savoir. Dans ce cadre, la *structure des échanges* est la plupart du temps ternaire: Q-R-FB (question du prof – réponse de l'élève – feed-back du prof). Le dialogue de la classe se présente ainsi parce que la phase d'exercice/réemploi est prédominante. En effet, l'activité de **comprendre** est brève et se fait dans le but de faire réemployer pratiquement dans l'immédiat les structures étudiées, et **produire** devient bien souvent le synonyme de **s'exercer**, c'est-à-dire **produire des réponses correctes** aux questions du professeur, qui vérifie et évalue les acquis.

Toujours à cause de l'importance de la phase d'exercice/réemploi, *la direction des échanges* était, elle aussi, la plupart du temps figée (prof – élève, prof – grand groupe, élève – prof) (D. Coste, 1985/ B. Grandcolas, 1980). Si la fonction principale du professeur est de faire acquérir les phases prévues par le manuel, rares sont les occasions où il s'efface: peu d'interactions spontanées peuvent advenir (élève – élève, élève – grand groupe, grand groupe – élève).

La nature des interventions a été modifiée dans la classe de langue lorsque l'on a considéré que la fonction fondamentale du maître n'était plus seulement de transmettre le savoir, mais de rendre possible et efficace (à travers le choix de la démarche, des outils cognitifs, le guidage du dialogue...) un apprentissage où la parole de l'apprenant véhiculerait sa recherche et sa découverte progressive de la langue. La parole – et l'intelligence – de l'apprenant valorisées, le *maître* est devenu *accoucheur*. Ses

principaux actes de parole en ont été modifiés³⁵⁶. Ses questions n'ont plus eu comme but principal la vérification des acquis; elles sont devenues aussi un moyen de faire découvrir le fonctionnement de la langue. Les feed-back (autrefois seule évaluation des acquis linguistiques) sont aussi devenus un moyen d'encourager l'élève à poursuivre sa recherche et de structurer ses découvertes. Aux longs moments où le professeur transmettait son savoir et... monopolisait la parole, ont succédé se échanges où la générosité de l'enseignant réside dans sa capacité à ne pas tout donner lui-même, mais à être pleinement à l'écoute des apprenants, afin de guider leur apprentissage. C'est ainsi que le discours est devenu le reflet d'une pédagogie qui n'est plus centrée sur *l'objet* à apprendre – *la langue*, mais sur le *sujet* qui apprend la langue – *l'apprenant*.

*Monique Waenderdries: Observation du discours de la classe
"Profession: maître – Accoucheur". In: Colloque international, Toulon-La Garde 9-10
septembre 1994. "La didactique au quotidien. La classe, lieu d'innovations et de
réflexions en FLE.PP: 105 et 106.*

▪ **Extrait 3: Premier épisode du film radiophonique "une femme, un homme"**

Marc: Mais vous êtes malade! Qu'est-ce qui vous a pris de vous arrêter si brusquement?

Nathalie: Comment ça, qu'est-ce qui m'a pris? Mais le feu allait passer au rouge.

Marc: Pas du tout. Le feu venait de passer à l'orange.

Nathalie: Je vous signale que lorsque le feu est à l'orange, on est censé s'arrêter, pas accélérer.

Marc: Non. On passe quand on est trop engagé.

Nathalie: On doit rester maître de son véhicule. De toute façon vous rouliez trop vite.

Marc: Je sais. Légalement je suis en tort. Non mais je connais mon code aussi bien que vous!

Mais je ne roulais pas "trop vite", je roulais à peine à trente à l'heure.

³⁵⁶ Pour F. Cicurel (*Aspects métalinguistiques du discours de l'enseignant dans la classe de langue*, Thèse de doctorat de 3^e cycle, Université de la Sorbonne Nouvelle, Paris III. 1983. PP. 93-96), les principaux actes de parole de l'enseignant sont de *demande de dire* (où il sollicite une réponse verbale des apprenants), d'*information* (ceux par lesquels il transmet son savoir), d'*appréciation* (les énoncés évaluatifs), de "*faire faire*" (consigne), de *contact* (fonction phatique, ou énoncés référents à la gestion de la classe). Le présent article ne traitera que les 3 premières catégories d'actes.

Nathalie: Vous vous moquez de moi, là? Vous avez vu ma voiture? Elle est inutilisable.

UN automobiliste: Hé! Dites; les rois du volant. Vous pouvez vous garer ailleurs pour discuter! On n'a pas que ça à faire, nous ...

Marc: Oh, vous ça va, si vous êtes pressé, passez au dessus...

Nathalie: Ça vous va bien comme surnom ça, "le roi du volant". (Hésitation) Ouh! Là! Là! J'ai la tête qui tourne, je...

Marc: Appuyez-vous sur moi. Ça va? Vous avez mal à la tête... Vous avez peut-être quelque chose aux cervicales?

Nathalie: Pourquoi, vous êtes médecin?

Marc: Oui... enfin je suis chirurgien... Bon, donnez-moi vos clés et allez vous asseoir à la terrasse du café, je range les voitures et j'arrive... Ça va aller?

Nathalie: Oui... oui, je me sens mieux. Je vais boire un verre d'eau. Tenez... mes clés de voiture.

Au café:

Marc: Voilà. Vous n'avez plus qu'à signer le constat, j'ai fait les petits dessins de voitures. Vous voyez, je reconnais tous mes torts... Et votre tête, comment va-t-elle?

Nathalie: Mieux merci. Si j'ai des maux de tête ou des nausées d'ici ce soir, je passerai une radio.

Marc: Téléphonez-moi. Ce n'est pas ma spécialité, mais j'ai de bons confrères. Oh! mince, j'avais pas vu l'heure! Ça, c'est mon côté tête en l'air, je suis terriblement en retard. Bon, il faut que je fonce à l'hôpital... Tenez, voici mon numéro de téléphone, appelez-moi si vous avez un problème... Au revoir... Dites... Appelez-moi même si tout va bien... Pour me rassurer, hein. Ça, c'est mon côté médecin!

Guy Capelle, Noëlle Gidon et Muriel Moliné:

Espaces 3. Méthode de français.

Hachette. Paris, 1991. P: 55.

▪ **Extrait 4: Dialogue du film "MARIUS ET JEANNETTE"**

Elle: Ma maison va tomber en ruine si je mets pas une couche de blanc sur les murs. Elle est fermée depuis six mois cette usine.

Tout le monde les a oubliés ces malheureux pots de peinture.

Si je les prends pas, ils vont pourrir sur place.

Tu pourrais me les donner ?

Lui: Mais elle est barjot ! Tu es barjot ou quoi ?!

Tu crois qu'ils sont à moi ces pots de peinture ?

On me paie pour les garder ! Donne-moi tes papiers.

Elle: Mes papiers ?!

Lui: Oui, tes papiers !

Elle: Et en plus, tu vas me dénoncer aux flics ! Ben garde tes pots

et lâche-moi. Elle est pas à toi cette usine, tu viens de me le dire.

J'ai pas de sous pour la peinture, Je vais pas aller en taule pour ça, je suis pas la fille de Jean Valjean moi.

Je te laisse tes pots et je me barre.

Lui: Dis arrête-toi un peu de parler et donne-moi tes papiers je te dis.

Elle: Fasciste !

Lui: Quoi ? Qu'est-ce que tu as dit ?

Elle: J'ai dit fasciste ! Tu es un ouvrier comme moi, non ?

Qu'est-ce que tu en as à foutre de cette peinture, merde !

Heureusement que je suis pas arabe, sinon tu m'aurais tiré dessus !

Lui: Stop tais-toi ! Prends tes papiers et va-t'en !

Elle: Mais si je...

Lui: Chut chut tais-toi ! Va-t'en et en silence... en silence.

Elle: Et la peinture ?

Lui: Allez, allez...

Gaëlle Planchenault: Institut Français de Londres; Birkbeck College London. In: " Pour une Classe Interculturelle: Utiliser des extraits de films pour un travail sur le culturel en classe de Français Langue Etrangère". WWW. GOOGLE.FR. Le 19. 10. 2010 à 13:42:00.

Résumé

La présente recherche intitulée "*Pour une approche communicative de l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire française*" met l'accent sur l'approche communicative comme une manière avec laquelle l'enseignant pourrait procéder afin qu'il mène à bien l'activité grammaticale en une classe de français langue étrangère (FLE). Ce, après avoir examiné le processus d'enseignement-apprentissage de la grammaire en classe de FLE où il est affirmé que l'enseignant fait souvent recours à l'explication grammaticale pour que ses apprenants accèdent à la compréhension du fonctionnement de français.

En fait, cette explication peut être effectuée de façons différentes en adoptant telle ou telle méthode d'enseignement-apprentissage de la grammaire. C'est pourquoi la progression grammaticale dans un processus d'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire diffère selon la démarche suivie; elle pourrait ne pas être compatible avec le niveau des apprenants; tel est le cas de l'explication grammaticale selon la méthode traditionnelle pour des apprenants aux niveaux avancés. Cette méthode, soit-elle, permet aux apprenants de produire des phrases grammaticales à partir de la connaissance des règles d'usage; celles-ci ne pourraient pas accéder à une communication plus large et plus sûre en français étant donné qu'elles sont dépourvues des rapports pragmatiques du discours. Donc, l'enseignant ne pourrait plus réduire son explication aux règles d'usage qui construisent des frontières étanches entre la langue et son emploi en situation.

Dès lors, l'enseignement-apprentissage explicite de la grammaire dans une approche communicative s'ouvre sur l'interdisciplinarité tout en accédant les apprenants aux règles d'emploi; la dimension pragmatique de ces règles aboutit à la conceptualisation autonome de la construction grammaticale dans des situations de communication réelles.

Ainsi, le contenu de cette recherche est représenté en avançant la description et l'analyse des points suivants:

- Notions de base de l'approche communicative
- Les actes de langages: *Fondements et concepts*
- La composante grammaticale dans une approche communicative
- La progression grammaticale dans une approche communicative
- La conception du manuel de la grammaire de FLE dans une approche communicative
- Grilles d'analyse d'un manuel communicatif de grammaire explicite
- Questions et perspectives

Mots-clefs: Enseignement-apprentissage explicite / Approche communicative / Grammaire: Règles d'emploi et règles d'usage.
--

Abstract

The present research which is entitled: "*For a communicative approach of explicit teaching-learning of French grammar*" puts in the interest for the communicative approach as a manner with that the teacher could proceed in order to lead on good terms the grammatical activity in foreign french language (FFL) class. That, after be examined the process of teaching-learning of grammar in a FFL class, it is affirmed that the teacher often looks into the grammatical explanation in order to accede his learners to the comprehension of the working of French.

In fact, this explanation can be carried out with different manners on adapting so-and-so method of teaching-learning of grammar. That is why the grammatical progression in a process of explicit teaching-learning of grammar differs according to any way; it might be incompatible to the level of learners; such as the case of the grammatical explanation according to the traditional method for learners on advanced levels. This method, as it were, permits to produce grammatical sentences from learning the rules of usage; these one could not accede learners to carry on a conversation with broadness and safety; that is because these rules of usage don't include pragmatic relation of speech. Therefore, the teacher couldn't reduce his explanation to the rules of usage which build watertight frontiers between language and its use in situation

Accordingly, the explicit teaching-learning of grammar in a communicative approach permits to have open views on interdisciplinarity on accede learners to the rules of use; the pragmatic dimension of these rules leads to the autonomic conceptualization of the grammatical construction in real situation of conversation.

Thus, the content of this research is represented on advanced the description and the analysis of the following points:

- Basic notions of communicative approach
- The acts of language: fundamentals and concepts
- The grammatical component in a communicative approach
- The grammatical progression in a communicative approach
- The conception of the manual of grammar of FFL in a communicative approach
- Grilles of analysis of a communicative manual of explicit grammar
- Questions and perspectives

Key-words: Teaching – learning explicit / approach communicative / Grammar: Rules of use and rules of usage
--

ملخص

تحت عنوان "من أجل طريقة اتصالية لتعليم – تعلم تصريحي لقواعد اللغة الفرنسية" ينصب اهتمام البحث الحالي على الطريقة الاتصالية كنمط تعليمي بواسطته قد يتمكن الأستاذ من تقديم نشاط قواعد اللغة على أحسن ما يرام. هنا بعد فحصنا لسير تعليم – تعلم القواعد في قسم الفرنسية لغة أجنبية أين تبين أن الأستاذ غالباً ما يلجأ إلى شرح قواعد اللغة ليبلغ بمتعلميه إلى الفهم الوظيفي للفرنسية.

في الواقع، هذا الشرح يمكن أن يتحقق بطرق مختلفة بتبنيها لطريقة تعليم معينة أو أخرى. من أجل هنا فإن التقدم في سير التعليم – التعلم التصريحي لقواعد اللغة يختلف حسب المنهجية المتبعة؛ يمكن ألا يتوافق مع مستوى المتعلمين؛ كما هو الحال بالنسبة لشرح قواعد اللغة حسب الطريقة التقليدية لمتعلمين ذوي مستويات متقدمة. هذه الطريقة من شأنها أن تسمح للمتعلمين بإنتاج جمل نحوية انطلاقاً من تعلم القواعد ذات الاستعمال النظري؛ هذه الأخيرة لا تمكنهم من التقدم لإجراء محادثة في نطاقها الواسع و اليقيني بالفرنسية لأنه من معطيات هذه القواعد ذات الاستعمال النظري أنها خالية من الروابط البراقماتية العملية للحديث. إذاً، ليس بإمكان الأستاذ أن يختزل شرحه إلى قواعد الاستعمال النظري التي تصنع حواجز كتيمة بين اللغة ووضع الحال.

مذاك فإن نمط التعليم – التعلم التصريحي لقواعد اللغة في الطريقة الاتصالية يسمح لنا بالانفتاح على ما في مختلف الأنظمة لتمكين المتعلمين من قواعد الاستعمال الفعلي لقواعد اللغة؛ البعد البراقماتي العملي لهذه القواعد يؤدي إلى الإدراك الذاتي لمبنى قواعد اللغة في وضعيات محادثة فعلية. وهذا تمثل مضمون هذا البحث في المضي قدماً في وصف و تحليل النقاط التالية:

- المبادئ القاعدية للطريقة الاتصالية
- الفعل اللغوي: أسس و مفاهيم
- التركيبية القواعدية في الطريقة الاتصالية
- تقدم سير القواعد في الطريقة الاتصالية
- مفهوم كتيب قواعد الفرنسية لغة أجنبية في الطريقة الاتصالية
- جدولة تحليل كتيب اتصالي لقواعد تصريحيه
- أسئلة و أبعاد

الكلمات المفتاحية: تعليم – تعلم تصريحي / طريقة اتصالية / قواعد: قواعد الاستعمال الفعلي و قواعد الاستعمال النظري