

Université de Montréal

Analyse critique du contenu linguistique de la méthode *New Interchange* en anglais L2

par
German Arellano Soto

Département de linguistique et de traduction
Faculté des arts et sciences

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Maître ès arts (M. A.)
en linguistique

© German Arellano Soto



P

25

U54

2004

V.011

Direction des bibliothèques

AVIS

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Ce mémoire intitulé

Analyse critique du contenu linguistique de la méthode *New Interchange* en anglais L2

présenté par :

German Arellano Soto

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

RICHARD PATRY
président-rapporteur

KATHLEEN CONNORS
directeur de recherche

NATHAN MÉNARD
codirecteur

RAJENDRA SINGH
membre du jury

Mémoire accepté le 1er décembre 2003

RÉSUMÉ

Étant donné que l'anglais est une langue très répandue de nos jours et que, par conséquent, plusieurs non-anglophones veulent l'apprendre, il s'est développé une multitude de méthodes d'enseignement de cette langue comme L2. La plupart des méthodes récentes ont été influencées par l'approche « communicative ». L'une de ces méthodes est *New Interchange*. Étant donné que celle-ci est utilisée dans beaucoup d'institutions éducatives au Mexique, il vaut la peine d'analyser son contenu linguistique afin de voir comment elle contribue avec succès à former une compétence communicative chez l'apprenant. De plus, une telle analyse intéresse la recherche en linguistique appliquée dans la mesure où les chercheurs font rarement l'examen systématique des méthodes pédagogiques, à l'exception de quelques brefs comptes rendus. Pour ces raisons, nous essayerons dans ce travail de construire un exemple de description et d'analyse critique.

Dans ce mémoire, nous ferons donc l'analyse d'une méthode dite « communicative », *New Interchange*, qui s'adresse aux adultes et qui comprend trois volumes. Nous commencerons par l'exposé des caractéristiques de l'approche communicative dans l'élaboration d'une méthode d'enseignement et d'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère.

Ensuite, nous verrons comment l'auteur de *New Interchange* a utilisé des structures syntaxiques pour exprimer des fonctions communicatives dans les différentes situations illustrées dans chaque unité. Nous évaluerons l'adéquation entre les structures présentées et les fonctions visées. Finalement, nous ferons une analyse discursive du contenu de cette méthode, en examinant certaines unités dans chaque volume. Cette analyse se concentrera sur sept éléments discursifs : les échanges, la référence, l'ellipse, la substitution, le vocabulaire, les tours de parole et la thématique. Cela nous permettra de voir comment l'auteur a présenté ces éléments afin que l'apprenant puisse acquérir une compétence discursive.



Globalement, notre travail visera à évaluer l'introduction (dans le premier volume) des structures essentielles de la communication au niveau débutant et la façon dont l'auteur a combiné les différents « syllabus » prévus dans l'approche « communicative » (fonctionnel, notionnel, situationnel et structurel), afin de fournir à l'apprenant les moyens nécessaires au développement d'une compétence communicative.

Nous verrons que, même si elle a quelques déficiences d'un point de vue discursif, la méthode fait preuve d'une bonne sélection et d'une bonne gradation des structures syntaxiques pour exprimer les fonctions communicatives contenues dans chacune des unités. En acquérant le contenu linguistique de la méthode, l'apprenant devra réussir à atteindre une compétence communicative.



Mots clés : Contenu linguistique / anglais / langue seconde / méthode



ABSTRACT

Given the fact that English is a widespread language nowadays, and that, consequently, many non-natives want to learn it, a great number of teaching methods have developed for this language as L2. Most of the recent methods have been influenced by the "communicative" approach, one of which is *New Interchange*. Since it is used in several educational institutions in Mexico, it is worthwhile to analyse its linguistic content in order to evaluate its success in developing communicative competence in the learner. In addition, such an analysis is of interest to research in applied linguistics, in the sense that researchers rarely examine these types of pedagogical methods systematically, with the exception of some brief reviews of the literature in certain publications. Therefore, in this work we will try to present an example of a descriptive and critical analysis for methods of this kind.

We will analyse a typically "communicative" method, *New Interchange*, which contains three volumes geared to adults. We will begin by describing the communicative approach, as it applies to the development of a method for the teaching/learning of a second/foreign language.

Next, we will see how the author of *New Interchange* has used syntactic structures to express the communicative functions within the different situations shown in each unit. We will evaluate the relationship between the structures presented and the functions intended. Finally, we will perform a discursive analysis on certain units in each volume. This analysis will be based on seven discursive elements: exchanges, reference, ellipsis, substitution, vocabulary, turn taking, and topics. This will allow us to see how the author has presented these elements so that the learner may acquire a discursive competence.

As a whole, this thesis will aim mainly to evaluate the introduction (in the first volume) of the structures that are essential to communicate at the elementary level. Secondly, it will examine the way in which the author has combined the different "syllabuses" specified in the communicative approach (functional, notional, situational,



and structural), in order to provide the learner with ways to develop communicative competence.

We will see that even though there are some deficiencies on the discursive level, the method performs well in the “selection” and “gradation” of syntactic structures to express the communicative functions contained in each of the units. If he acquires the linguistic content of this method, the learner should succeed in reaching communicative competence.

Key words: Linguistic content / English / second language / method



TABLE DE MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT	v
TABLE DE MATIÈRES	vii
 LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	 x
 LISTE DES SIGLES ET ABRÉVIATIONS.....	 xii
DÉDICACE	xiii
REMERCIEMENTS	xiv

CHAPITRE I

Cadre théorique et état de la question

Introduction.....	1
Cadre théorique.....	6
État de la question.....	8

CHAPITRE II

Inventaire linguistique de chaque unité du Livre I de la série *New Interchange*

Unité 1 <i>Please call me Chuck</i>	17
Unité 2 <i>How do you spend your day?</i>	23
Unité 3 <i>How much is it?</i>	26
Unité 4 <i>Do you like jazz?</i>	29
Unité 5 <i>Tell me about your family</i>	32
Unité 6 <i>How often do you exercise?</i>	36

Unité 7	<i>We had a great time!</i>	39
Unité 8	<i>How do you like the neighborhood?</i>	43
Unité 9	<i>What does he look like?</i>	48
Unité 10	<i>Have you ever ridden a camel?</i>	51
Unité 11	<i>It's a very exciting city!</i>	54
Unité 12	<i>It really works!</i>	57
Unité 13	<i>May I take your order, please?</i>	61
Unité 14	<i>The biggest and the best!</i>	66
Unité 15	<i>I'm going to see a musical</i>	69
Unité 16	<i>A change for the better!</i>	73
Conclusion	76

CHAPITRE III

Analyse des éléments discursifs dans la méthode *New Interchange*

Introduction.....	80	
Livre I		
Unité 1	<i>Please call me Chuck</i>83	
Unité 8	<i>How do you like the neighborhood?</i>	87
Unité 16	<i>A change for the better!</i>	89
Livre II		
Unité 1	<i>A time to remember</i>91	
Unité 8	<i>Let's celebrate!</i>	93
Unité 16	<i>What's your excuse?</i>	95

Livre III

Unité 1 <i>That's what friends are for?</i>	101
Unité 8 <i>Learning to learn</i>	102
Unité 16 <i>Challenges and accomplishments</i>	104
Conclusion	107

CHAPITRE IV

Commentaires et Conclusion générale	112
Références ..	116

LISTE DE TABLEAUX ET DE FIGURES

Tableau I : Questions WH- + BE au présent ; réponses avec BE (contracté) ; pronoms : nom inatif et génitif (<i>NewInterchange I</i> : 4).....	18
Tableau II : Questions YES-NO + BE au présent + réponses affirmatives et négatives (contractées) (ibid : 4)	19
Tableau III : Questions WH- + DO au présent ; réponses avec verbes lexicaux ; conjugaison au présent	24
Tableau IV : Prépositions temporelles.....	24
Tableau V : Démonstratifs et ONE (S)	27
Tableau VI : ADJ et ADV comparatifs ; construction comparative d'inégalité	28
Tableau VII : Questions avec AUX DO ; réponses affirmatives et négatives avec DO ; réponses avec v lexical	30
Tableau VIII : WOULD YOU LIKE TO....? Réponses avec WOULD ; réponses avec WOULD contracté + V + TO (+ comp.).....	31
Tableau IX : PRESENT CONTINUOUS + questions YES/NO ; réponses affirmatives et négatives avec BE ; avec questions WH- ; réponses avec v lexical	33
Tableau X : SN sujet avec quantificateurs	34
Tableau XI : Expressions adverbiales de fréquence	37
Tableau XII : HOW + ADJ ; HOW + ADV ; réponses avec expressions de fréquence ou de degré	37
Tableau XIII : AUX DO au passé : formes interrogatives et déclaratives affirmatives et négatives ; conjugaison au passé	40
Tableau XIV : BE au passé dans des constructions interrogatives et déclaratives affirmatives et négatives contractées	40
Tableau XV : Présentatif sg./pl. interrogatif et déclaratif affirmatif et négatif ; réponses sg./pl. à l'affirmatif	44
Tableau XVI : HOW $\left\{ \begin{array}{l} \text{MUCH} \\ \text{MANY} \end{array} \right\}$...? ; THERE+BE (nég.) (contraction)+quantificateur	44

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

ADJ	adjectif
ADV	adverbe
AUX	auxiliaire
c.o.d.	complément d'objet direct
c.o.i.	complément d'objet indirect
comp.	complément
INF	infinitif
N	nom
nég.	négatif
pl.	pluriel
sg.	singulier
SN	syntagme nominal
V	verbe
*	phrase agrammaticale

DÉDICACE

À PASCAL FORTIN :

Un grand ami qui a été comme un frère et qui m'a appuyé en tout temps et dans tous les aspects et situations pendant mon séjour à Montréal.

REMERCIEMENTS

Je veux remercier énormément Mme Kathleen Connors pour son dévouement, ses conseils et ses connaissances ainsi que pour tout le temps et les efforts qu'elle a mis pour diriger ce mémoire, lequel sans son aide n'aurait pas pu être fait.

Je veux remercier également M. Nathan Ménard pour son encadrement, ses indications et ses perspectives dans la codirection de ce mémoire.

Je veux remercier aussi tous mes professeurs du Département de linguistique et de traduction de l'Université de Montréal pour m'avoir enseigné différents aspects de la science linguistique.

CHAPITRE I : CADRE THÉORIQUE ET ÉTAT DE LA QUESTION

INTRODUCTION

Au Mexique, dans le système public, l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère n'est pas requise dans les écoles primaires. Cependant, il est enseigné de façon obligatoire dans les écoles secondaires et dans la plupart des institutions pré-universitaires. Mais il y a une déficience dans ce processus lorsque les étudiants arrivent au niveau universitaire; il est tout à fait habituel de trouver des étudiants qui ne parlent pas couramment l'anglais ou ne se débrouillent même pas dans cette langue. Pour cette raison, il existe des cours universitaires pour débutants qui commencent par des notions de base comme : «*Hello! my name's Pedro. What's yours?*» Bien sûr, il y a des étudiants qui ont bien appris l'anglais, surtout la grammaire. Normalement, ils ont suivi des cours dans un institut privé ou bien ont eu un autre type de contact avec la langue, comme par exemple l'occasion de voyager dans un pays anglophone (les États-Unis plus particulièrement).

Le professeur universitaire d'anglais a alors la tâche de l'enseigner à de jeunes adultes qui veulent sérieusement étudier cette langue mais qui font face à un obstacle important : le manque de temps, à cause de leurs études universitaires, lesquelles sont très exigeantes, et en plus, dans beaucoup des cas, à cause de leurs emplois.

Choisir une méthode n'est pas facile, mais on peut constater que certaines méthodes acquièrent plus de popularité que d'autres et les professeurs semblent être plus à l'aise et plus satisfaits avec celle de leur choix. Une de ces méthodes fait partie d'un ensemble de matériel pédagogique ayant pour titre *New Interchange*. Elle est très populaire à Mexico et beaucoup d'institutions éducatives l'utilisent comme méthode principale.

Étant donné qu'elle est très répandue, il vaut la peine d'analyser cette méthode pour voir son contenu linguistique afin de comprendre les facteurs que son auteur a considérés dans son élaboration. Nous pouvons tenter de dégager les principes linguistiques sur lesquelles s'appuie la méthode, s'il y a lieu.

Le passage des théories linguistiques aux applications pédagogiques restera toujours un « terrain glissant » parce que ce ne sont pas tous les éléments théoriques qui sont pertinents dans la pratique de l'enseignement ou de l'apprentissage. Mais d'un autre côté, une méthode modèle ne peut pas négliger les fondements de la science linguistique, étant donné qu'on doit faire, même dans le manuel le plus simple, une présentation objective de la langue à enseigner.

Ce mémoire comprendra trois parties :

A) La première partie présente un cadre théorique qui permet de mettre en relief quelques caractéristiques importantes de l'approche communicative et des considérations pertinentes dans l'élaboration d'un syllabus. Mentionnons, entre autres, l'analyse des besoins et des objectifs de la méthode, ainsi que le rôle que jouent l'apprenant, le professeur et les matériaux pédagogiques dans cette approche.

B) La deuxième partie consiste en une analyse notionnelle et fonctionnelle de la méthode. C'est-à-dire que nous « décomposerons » chaque unité afin d'identifier les éléments grammaticaux et communicatifs qui sont présentés dans chacune de ces leçons. Plus spécifiquement :

1 Les fonctions communicatives :

Ce sont des utilisations spécifiques pour lesquelles on se sert de la langue, comme par exemple : faire des invitations, demander de l'information, donner des conseils, etc..

Dans ce travail, nous suivons le concept de Wilkins (1976 : 23) :

« ...a set of categories of language use called categories of communicative function, which are intended to handle the use of language. »

« ...part of the learners task is to approximate more and more to the language uses characteristic of the community whose language he is acquiring. »

C'est-à-dire que ces catégories expriment des fonctions ou une signification fonctionnelle comme par exemple l'intention sociale d'un énoncé.

2 Les notions :

Ce sont des concepts inhérents aux langues humaines que tous les locuteurs doivent pouvoir exprimer, comme, par exemple, la durée, la fréquence, la quantité, etc.

3 Les situations :

Ce sont les circonstances dans lesquelles se déroule l'acte langagier, ou, en d'autres termes, le contexte extralinguistique. Celui-ci détermine les conditions d'énonciation ou de production d'une phrase. Plus spécifiquement, il s'agit de trois facteurs : le **thème** (c'est-à-dire : quoi ?), la **mise en situation** (c'est-à-dire : où ?) et le **rapport entre interlocuteurs** (c'est-à-dire : qui ?).

En considérant ces trois facteurs, nous arrivons au concept de la « propriété » (*appropriateness*), lequel selon Hymes (1972) se centre sur la relation de la langue au contexte. C'est à dire que les apprenants doivent être capables (d'acquérir et) de produire des énoncés appropriés à la situation dans laquelle ils utilisent la langue. Autrement dit, le langage (de l'apprenant) doit être approprié au thème en question, à la mise en situation dans laquelle a lieu l'action et aux rapports à entretenir avec les interlocuteurs.

4 Les structures syntaxiques :

Ce sont les constructions grammaticales utilisées comme moyens linguistiques pour remplir les fonctions communicatives. Nous examinerons notamment la relation (correspondance) entre les structures syntaxiques et les fonctions communicatives. Autrement dit, quelles sont les constructions fondamentales que l'apprenant doit connaître et maîtriser afin d'atteindre les buts communicatifs correspondant à différentes situations ? L'unité qui fait l'objet de notre analyse présente-t-elle ces constructions ? Sinon, ces structures ont-elles été présentées dans une unité antérieure ?

C) La troisième partie est une analyse de la méthode du point de vue discursif. Nous verrons la façon dont la méthode modélise l'usage des locuteurs. Même si l'analyse du discours n'est pas une méthode d'enseignement de langues secondes, c'est une façon de décrire et de comprendre comment la langue est utilisée. Par exemple,

l'instabilité des significations est un aspect particulier de la langue ; elles varient selon le contexte et l'intention des interlocuteurs au moment de la communication. Les formes linguistiques peuvent donc avoir diverses significations dans des contextes différents. Dans ce travail, nous suivons le concept de communication de Sperber et Wilson (1986) :

« Communication is a process involving two information-processing devices. One device modifies the physical environment of the other. As a result, the second device constructs representations similar to representations already stored in the first device. Oral communication, for instance, is a modification by the speaker of the hearer's acoustic environment, as a result of which the hearer entertains thoughts similar to the speaker's own » (p. 83).

« ...much recent work....shows that there is a gap between the semantic representations of sentences and the thoughts actually communicated by utterances. This gap is filled not by more coding, but by inference. The study of the semantic representation of sentences belongs to grammar; the study of the interpretation of utterances belongs to what is now known as pragmatics. Among its tasks, pragmatics must explain how hearers resolve ambiguities, complete elliptical or otherwise semantically incomplete sentences, identify intended references, identify illocutionary force, recognise tropes and recover implicit import. These are some of the ways in which the context-independent semantic representation of a sentence falls short of determining the interpretation of an utterance of that sentence in context » (p. 84).

Également, on peut observer dans le domaine pédagogique qu'afin de simplifier le langage complexe, des dialogues artificiels sont souvent utilisés aux premiers niveaux pour faciliter la tâche à l'apprenant.

En cherchant une présentation de la place des notions et des fonctions dans une approche communicative, on constate l'absence de références récentes, la plupart datant des années 1980. Par contre, en recherchant une présentation théorique de l'analyse du discours, on trouve des références plus récentes, datant même de l'an 2000. Il semble que les spécialistes n'aient pas beaucoup écrit sur les aspects notionnels et fonctionnels associés à l'approche communicative depuis quinze ans. On peut voir que, dans les années 1970 et 1980, beaucoup a été publié sur l'approche communicative : c'était la période durant laquelle l'approche communicative s'est développée et a fait l'objet d'une

attention soutenue en linguistique appliquée. L'analyse du discours, en revanche, étant une science jeune, bénéficie d'une littérature plus récente, notamment en ce qui a trait à ses applications à l'enseignement des langues étrangères.

Malgré la pénurie de publications récentes on constate que l'approche « communicative » a influencé l'enseignement des langues dans les années 1990. Bérard, par exemple, (1991 : 32) explique que les travaux d'experts du Conseil de l'Europe ont influencé les programmes d'enseignement des langues et contribué à promouvoir une approche de type communicatif. Gaonac'h (1991 : 197) dit :

« La référence à la notion de communication a conduit à d'importants développements méthodologiques et didactiques dans le domaine des L2. Elle est fondée sur des analyses linguistiques qui ont marqué, sans aucun doute, un tournant dans la perspective de beaucoup de didacticiens. »

Germain (1993 :203), qui retrace l'histoire des méthodes depuis l'Antiquité, cite les tenants de l'approche communicative à l'effet qu'à la différence des méthodes ou approches précédentes, elle insiste sur l'idée qu'une communication efficace implique une adaptation des formes linguistiques à la situation communicative et à l'intention de communication.

CADRE THÉORIQUE

En examinant les théories du langage, on voit que la langue peut être considérée du point de vue fonctionnel, c'est-à-dire, comme moyen d'exprimer des significations de types fonctionnels. On met l'accent sur l'aspect communicatif plutôt que sur les caractéristiques grammaticales. Par conséquent, le contenu à enseigner est organisé dans des catégories de fonctions communicatives comme, par exemple, accepter/refuser une invitation (Johnson 1982).

Une approche n'impose pas une façon de procéder. C'est pour cela qu'il faut penser au modèle d'une méthode comme un lien entre la théorie et la pratique. Mais comment peut-on procéder à l'élaboration d'une méthode destinée à l'apprentissage d'une langue étrangère ? Afin de commencer à en avoir une idée, il semble approprié de considérer les six points que Richards (1986 : 20-25) a décrits d'une manière très claire. Ce sont les suivants :

- Les objectifs de la méthode
- La sélection et l'organisation linguistique
- Les tâches et les activités
- Le rôle de l'apprenant
- Le rôle du professeur
- Le rôle des matériaux pédagogiques

En considérant chacun de ces points, on pourra guider le processus créatif en réfléchissant aux réponses à chacune des questions qu'on peut se poser, comme par exemple :

- Est-ce que les objectifs sont orientés davantage vers le processus que vers le produit ?
- De quoi va-t-on parler et comment en parler ?
- Les activités sont-elles des exercices de répétition, des phrases «à trous» ou des résolutions de problèmes ?

- Comment les apprenants eux-mêmes participent-ils au processus d'apprentissage ?
- Quelles fonctions le professeur doit-il remplir ?
- Est-ce que les matériaux pédagogiques spécifient le contenu dont on va parler ? Est-ce qu'ils promeuvent l'interaction dans la salle de cours ? (Richards :1985)

L'approche communicative cible la compétence communicative comme but de l'enseignement. Par rapport à ce concept, nous faisons référence au modèle de Canale et Swain (1980) dont nous incluons trois commentaires :

« ...we have...adopted the term "communicative competence" to refer to the relationship and interaction between grammatical competence, or knowledge of the rules of grammar, and sociolinguistic competence, or knowledge of the rules of language use » (p. 6).

« In our view, an integrative theory of communicative competence may be regarded as one in which there is a synthesis of knowledge of basic grammatical principles, knowledge of how language is used in social contexts to perform communicative functions, and knowledge of how utterances and communicative functions can be combined according to principles of discourse » (p. 20).

« Communicative competence is composed minimally of grammatical competence, sociolinguistic competence, and communication strategies, or what we will refer to as strategic competence. There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence. The primary goal of a communicative approach must be to facilitate the integration of these types of knowledge for the learner, an outcome that is not likely to result from overemphasis on one form of competence over the others throughout a second language programme » (p. 27).

Également, l'approche communicative cherche à développer des procédures pour l'enseignement des quatre habiletés langagières. Ainsi y a-t-il une relation étroite entre langue et communication. On peut voir que l'approche communicative dans l'enseignement des langues considère la langue comme moyen de communication. Ainsi l'apprentissage d'une langue étrangère devient l'acquisition des moyens linguistiques pour l'actualisation de différents types de fonctions.

Selon Richards (1986 : 71), voici quelques propriétés fondamentales de l'approche communicative :

- La langue est un système pour exprimer des significations.
- La fonction primaire de la langue est l'interaction verbale.
- La structure de la langue reflète son usage fonctionnel et communicatif.
- Les unités primaires de la langue sont des catégories de signification fonctionnelle et communicative.

Ces propriétés seront importantes à considérer pendant l'élaboration d'un plan de cours de langue étrangère pour que l'apprenant réussisse à réaliser ces fonctions dans la langue cible. En considérant l'apprentissage selon l'approche communicative, on peut identifier trois principes présidant à la pratique de la langue; ils sont mentionnés par Richards (1986 : 72) :

1) Le principe communicatif :

Les activités qui utilisent la communication réelle facilitent l'apprentissage.

2) Le principe des tâches :

Les activités où la langue est utilisée pour des tâches significatives conduisent à l'apprentissage.

3) Le principe de la signification :

Le langage qui a un sens (pour l'apprenant) favorise le processus d'apprentissage.

Ainsi, dans cette approche l'emphase est mise sur la pratique expressive comme moyen de développer les habiletés communicatives.

État de la question

Dans la littérature portant sur l'approche communicative on propose plusieurs modèles pour le plan d'un syllabus. Yalden (1983) décrit les principaux types de syllabus dans ce cadre en y associant les principaux chercheurs qui les ont mis en relief :

TYPE	RÉFÉRENCE
1 structures plus fonctions	Wilkins (1976)
2 fonctionnel avec progression structurale	Brumfit (1980)
3 structural, fonctionnel, instrumental	Allen (1980)
4 fonctionnel	Jupp and Hodlin (1975)
5 notionnel	Wilkins (1976)
6 interactionnel	Widdowson (1979)
7 basé sur les tâches (<i>task-based</i>)	Prabhu (1983)

Analyser chacun de ces modèles serait s'éloigner du thème de ce mémoire. Cependant, il est important de savoir qu'il existe plus d'un modèle à suivre et qu'on peut considérer plus d'une option.

La gamme des activités dans une approche communicative est illimitée parce que les exercices permettent aux apprenants de s'engager dans une conversation/communication et d'utiliser les processus de communication pour partager l'information, et «négocier» la signification/compréhension, etc. On peut dire que le concept de communication dont on a déjà fait référence (p. 4), est celui visé dans les cours qui enseignent une langue à des « fins spécifiques » comme par exemple : *English for Specific Purposes*. Voici quatre commentaires de Widdowson (1998 : 3-14) à ce sujet :

« *English for specific purposes is what communication in English in general is all about* » (p. 2).

« *Communication is then clearly closely related to community and culture. If you do not share a communal view, a common culture and the linguistic categorisation which goes with it, then communication will prove difficult* » (p. 6).

« *Communication is achieved when there is a measure of convergence between the worlds of the first and second parties. The first person fashions a message to mediate a relationship with the second person, to establish sharing* » (p. 8).

« The more communicatively effective we are, the more exclusive we become. This is because we count on the sharing of common assumptions, beliefs and values: in short, on a shared culture. As this culture changes and varies, so the language which services it alters accordingly. All this has led me to conclude that our primary concern is not with the English of business or whatever, but with the English for business, the language that happens to be required to further the purposes of the profession » (p. 13).

Dans l'approche communicative, l'emphase est mise sur le processus ; par conséquent, l'apprenant a divers rôles à jouer, à la différence d'autres méthodes plus traditionnelles. Le professeur a également plusieurs rôles à jouer, par exemple, celui de faciliter la communication ou d'agir comme participant au groupe. Les matériaux ont pour objectif principal de promouvoir l'utilisation de la langue pour communiquer, en respectant le style d'apprentissage et le mode de progression linguistique privilégié par chaque apprenant :

« When selecting a language manual, the teacher should make sure that it is suitable to the cognitive style of the learners. A manual which is based, say, solely on behavioristic learning principles may not be appropriate for students whose language background includes an emphasis on the formal study of language. On the other hand, a manual which stresses only the learning of rules may prove to be useless because language is communication and should be taught in communicative settings. » (Titone et Danesi 1985 : 122).

L'approche communicative perçoit les variables du contenu comme un aspect vital à la réussite de l'enseignement d'une langue étrangère. Dans cette approche, le syllabus est un élément essentiel au cours. Afin de déterminer l'efficacité et la pertinence d'une méthode, il faut considérer aussi sa relation avec un programme (ou cours) où il y a des buts spécifiques. On pourrait alors répondre à des questions spécifiques telles que : Qui sont les apprenants ? Quels types de besoins communicatifs ont-ils ? Quel est leur niveau de performance ? Dans quelles circonstances utiliseront-ils la langue étrangère à l'avenir ? (Ménard : 2001).

Il faut pouvoir répondre à ces types de question avant de choisir un syllabus, une méthode ou des matériaux pertinents. De tels renseignements jetteront les bases de l'élaboration d'un curriculum.

Richards (1986 : 159) illustre ce processus complexe dans le diagramme suivant :

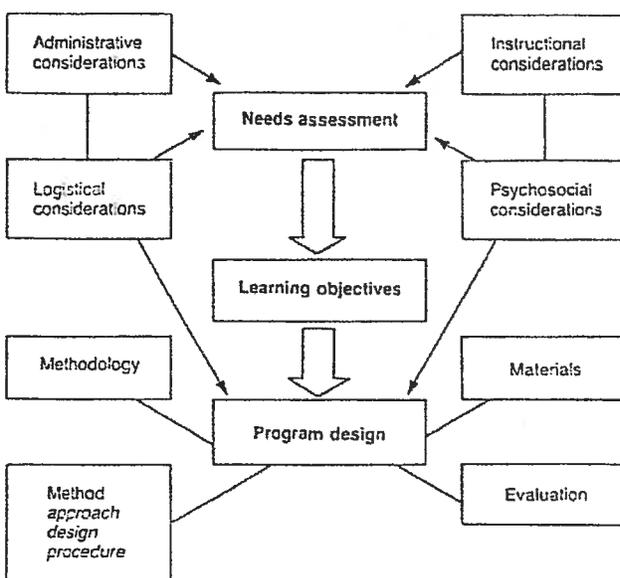


Figure 1 : Processus de développement d'un curriculum de langue.

Il faut tenir compte du fait qu'on peut recenser une grande variété de notions et de fonctions qu'un locuteur natif exprimera régulièrement dans la langue cible. Essayer de prédire toutes les fonctions dont un étranger pourrait avoir besoin (dans toutes les situations possibles) serait une tâche infinie. Afin d'arriver à un inventaire à proportions raisonnables, il faut avoir quelques critères de sélection des notions et des fonctions qui seront les plus utiles aux apprenants. Comment peut-on les identifier ? Voici ce que dit Pienemann (1985 : 26) concernant les besoins langagiers : *«The syllabus designer or teacher first has to anticipate the learner's linguistic needs in terms of notion (e.g. «time, «cause», etc) and then to select morpho-syntactic means for [expressing] these notions, which should be graded.»*

Cela veut dire qu'en analysant ces besoins, on pourra connaître les notions et les fonctions les plus fondamentales qui seront les plus profitables à enseigner. Nous croyons que cette sélection préalable est très importante parce qu'elle sera «les lunettes» avec lesquelles le plan du syllabus sera fait. L'exemple suivant pourra peut-être illustrer ce point :

Monsieur Lebras est prêtre et psychologue. Pierre est son secrétaire. Les deux habitent en France. M. Lebras voyage souvent en Angleterre pour donner des séminaires psycho-religieux. Il voyage aussi dans d'autres pays de l'Europe (aux Pays-Bas, au Danemark, en Suède, etc.). Il doit pouvoir s'exprimer en anglais pour donner ses séminaires. Pierre doit répondre à des appels et à des lettres internationales. De plus, il doit parfois précéder M. Lebras pour faire des arrangements concernant les voyages et les séminaires de celui-ci. Alors, quelles seraient les fonctions les plus utiles à Pierre dans le cadre de son travail ? Être apte à demander de l'information serait important parce qu'il doit obtenir des horaires d'avions et de trains. Il doit aussi se renseigner pour déterminer l'horaire du séminaire. Également, il devra savoir comment faire des réservations, des rendez-vous, saluer ses interlocuteurs, exprimer ses remerciements, confirmer, vérifier des arrangements, etc. Les fonctions suivantes seraient donc très utiles : demander de l'information, expliquer (la nature des séminaires), recommander, inviter et ainsi de suite. D'autres fonctions d'ordre mineur pourraient lui être utiles : exhorter, supplier, instruire, conseiller, réprimander, etc. Les fonctions utiles sont différentes pour chacun; en fait, ce qui n'est pas important pour Pierre sera très important pour M. Lebras et vice-versa.

La situation pourrait tout aussi bien s'appliquer à d'autres professionnels comme un médecin, un avocat et un homme d'affaires. Ainsi, l'on pourrait penser, par exemple, aux raisons d'être des cours d'anglais à buts spécifiques (*English for Specific Purposes*, ESP Johnson & Porter 1983).

Un des avantages de l'approche communicative est qu'elle permet d'élaborer des cours pour des groupes particuliers, en distinguant les besoins spécifiques des apprenants selon le groupe auquel ils appartiennent. Mais, la plupart du temps, les classes de langue étrangère incluront des étudiants avec des buts très divers. Beaucoup d'étudiants apprennent la langue pour un besoin spécifique inconnu de l'enseignant. Par exemple, pour avoir un meilleur emploi (après avoir fini les études) ; pour parler avec des locuteurs de cette langue quand l'occasion se présentera ; pour passer un examen ou même pour faire plaisir à ses parents. Le professeur n'a aucune idée comment chaque étudiant aura besoin d'utiliser la langue (à l'avenir).

La citation suivante résume bien la situation, en faisant ressortir le poids des éléments sémantiques dans le processus :

«The process of deciding what to teach is based on considerations of what the learner should most usefully be able to communicate in the foreign language. When this is established, we can decide what are the most appropriate forms for each type of communication. The labelling for the units is not primarily semantic, although there is no reason why the structural realisation should not also be indicated. A general language course will concern itself with those concepts and functions that are likely to be of widest value. In the same way, in the provision of a course for a more specialized language learner, the limitation is on the type of content that he needs to express and not on the number of structures he needs to know or the situations in which he will find himself. In short, the linguistic content is planned according to the semantic demands of the learner» (Wilkins 1976 : 179).

Un autre point important à considérer dans l'approche communicative est le fait que les acquérants apprennent à utiliser la langue de façon pertinente à la situation dans laquelle ils devront s'exprimer. Alors, dans une *situation*, on peut trouver trois facteurs (Johnson : 1982) :

- Le THÈME : le sujet de la conversation.
- La MISE EN SITUATION: les circonstances dans lesquelles la conversation se déroule.
- Le RÔLE : le rapport entre les locuteurs.

L'un des problèmes à relever ici, c'est le fait que les apprenants ont des formations diverses. Par conséquent, il est difficile de trouver des situations communicatives intéressantes pour tous. Un autre problème est que la situation ne détermine pas la nature du discours. Mais, tout en considérant ces facteurs, on peut concevoir des conditions extralinguistiques qui détermineront l'acte langagier. C'est-à-dire qu'on doit s'assurer que la langue des apprenants sera reliée à un thème X en particulier, à la mise en situation dans laquelle ils agissent et au rôle qu'ils voudraient réussir à jouer. Il faut recréer de la meilleure façon possible la situation où une conversation pourrait se dérouler afin d'aider l'apprenant à acquérir les fonctions dont il aura besoin dans l'avenir. Wilkins (1972 : 36) dit :

«The teacher will be able to ensure that he is teaching those parts of the language which have the greatest practical value for his pupils. What is more, instead of teaching the language in a situationally neutral context, he can present it in a context which replicates as closely as possible the one for which the language is being learned.»

Concernant la sélection de mots et de structures, des travaux maintenant classiques ont très bien établi la méthodologie. Ainsi Mackey (1965 : 176-188) explique les critères à considérer :

1. La fréquence
2. Le rang
3. La disponibilité
4. La couverture
5. La facilité d'apprentissage

La sélection par fréquence se base forcément sur les occurrences d'une forme linguistique dans un ensemble de corpus établis surtout à partir de la langue orale, mais on trouve également des listes établies à partir de corpus écrits (ibid : 180). On suppose que la fréquence attestée correspond à celle de cette forme dans l'input qu'aura l'apprenant.

Le «rang» est déterminé par le nombre d'écrits dans lesquels on peut trouver un élément linguistique. Cela veut dire qu'un mot qui se trouve dans tous les écrits échantillonnés est plus important qu'un mot qu'on ne peut trouver que dans un texte de type particulier ou dans un contexte unique, même si sa fréquence est élevée dans ce contexte. Plus le rang d'un élément est élevé, plus sa fréquence dans une variété de textes est importante. Autrement dit, la fréquence d'un élément utilisé dans plusieurs contextes et situations lui confère un rang plus élevé que celle d'un élément utilisé dans un seul contexte.

Plus fréquent ne veut pas nécessairement dire plus « disponible ». Selon Dubois (2001 : 153) « on appelle *vocabulaire disponible* l'ensemble de mots de fréquence faible

et peu stable, mais usuels et utiles, qui sont à la disposition du locuteur ». C'est-à-dire que des mots qui ne sont pas parmi les plus fréquents (par exemple, *tableau noir*) sont pertinents dans une situation donnée (dans la salle de cours pour cet exemple) et c'est nécessaire de les inclure dans l'enseignement si l'on a l'occasion de parler de cette situation pendant le cours.

La «couverture» (*coverage*) ou extension sémantique d'un mot, c'est le nombre de signifiés qu'on peut désigner par ce mot, le nombre de mots plus spécifiques qu'il peut remplacer. Par exemple, en anglais, *bag* peut remplacer *suitcase*, *valise*, *handbag*, et *sack*.

Le dernier critère de Mackey, la «facilité d'apprentissage», semble être lié à la régularité des variantes d'une forme, à sa similarité à d'autres formes, à sa brièveté et sa clarté.

Il faut tenir compte du fait que ces critères peuvent provoquer des contradictions, c'est-à-dire qu'un mot peut être justifié par un de ces principes mais pas par un autre. Par exemple, *serpent* est facile à apprendre pour les hispanophones à cause de sa similarité avec *serpiente* mais c'est plus fréquent en anglais de dire *snake*. Ou bien *Thank you* (fréquence) vs. *It's nice of you* (« couverture »).

Un élément linguistique doit nécessairement se présenter avant ou après un autre. Les méthodes ont des séquences dans lesquelles leurs matériaux ont été arrangés. Selon Mackey (1965 : 212) il y a deux types de séquences :

- A) Les séquences d'éléments individuels à l'intérieur de chaque composante soit : phonétiques, lexicales, grammaticales et sémantiques.
- B) Les séquences de combinaisons de ces éléments dans les différentes structures.

Plus le nombre d'éléments est grand, plus grand est le nombre de séquences possibles. Aussi, plus le système est ouvert, plus grandes sont les possibilités d'ordonnement. Par exemple, les éléments phonétiques, peu nombreux et très contraints sur le plan phonotactique, ont un nombre réduit de séquences possibles. La grammaire en a davantage, le vocabulaire encore plus et la sémantique dépasse nettement tous les autres.

Au chapitre prochain, nous procédons à l'analyse du premier livre de la méthode *New Interchange*, en identifiant quatre catégories principales d'éléments linguistiques qui sont présentés dans chaque unité : les fonctions communicatives, les notions, les situations et les structures morphosyntaxiques (Dubin & Olshtain, : 1986).

CHAPITRE II :

Inventaire linguistique de chaque unité du Livre I de la série *New Interchange*

Dans ce chapitre, nous présenterons les 16 unités du premier livre. Nous optons pour un schéma unique même si l'auteur de la méthode n'a pas forcément retenu un même ordre pour les différentes composantes de ces unités

UNITÉ 1

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES :

Se présenter

Vérifier les informations données (quand on se présente).

Présenter quelqu'un.

Demander des renseignements à propos de quelqu'un d'autre.

Échanger des renseignements personnels.

B) NOTIONS

Possession.

Origine/Provenance.

C) SITUATIONS

Thème : faire la connaissance d'autres personnes.

Mise en situation : une réunion sociale.

Rapport entre interlocuteurs : inconnus ou amis.

Thème : faire la connaissance des membres de la famille et des amis d'un ami.

Mise en situation : un événement sportif à l'université.

Rapport entre interlocuteurs : camarades de classe; parent-fils/parent-amis du fils.

D) MORPHOSYNTAXE

- 1) Question WH-
- 2) BE au temps présent : formes pleines et contractées.
- 3) Pronoms personnels nominatifs et possessifs.
- 4) Questions YES/NO (avec inversion et BE).
- 5) Réponses affirmatives et négatives avec BE.

<i>What's your name?</i>	<i>My name is Chuck.</i>	I am = I'm You are = You're He is = He's She is = She's It is = It's We are = We're They are = They're What is = What's	I my you your he his she her it its we our you your they their
<i>Where are you from?</i>	<i>I'm from Taiwan.</i>		
<i>Who is that?</i>	<i>His name is Tom.</i>		
<i>What's her name?</i>	<i>Her name is Amy.</i>		
<i>Where is she from?</i>	<i>She's from Korea.</i>		
<i>Where are you from?</i>	<i>We're from the United States.</i>		
<i>Who are they?</i>	<i>They're Amy's parents.</i>		
<i>What are their names?</i>	<i>Their names are Mr. and Mrs. Kim.</i>		
<i>Where are they from?</i>	<i>They're from Korea.</i>		

Tableau I : Questions WH- + BE au présent ; réponses avec BE (contracté) ; pronoms : nom inatif et génitif (*NewInterchange I* : 4).

Are you on vacation?	No, I'm not. I'm a student.
Are you a student?	Yes, I am.
Is Sarah from the United States?	No, she isn't. (No, she's not.) She's from Australia.
Is Sarah from Australia?	Yes, she is.
Are you and Tom in the same class?	No, we aren't. (No, we're not.) We're on the same volleyball team.
Are you and Tom on the volleyball team?	Yes, we are.
Are Mr. and Mrs. Tavares American?	No, they aren't. (No, they're not.) They're Brazilian.
Are Mr. and Mrs. Tavares Brazilian?	Yes, they are.

Tableau II : Questions YES-NO + BE au présent + réponses affirmatives et négatives (contractées) (ibid : 4)

PRAGMATIQUE

S'adresser à quelqu'un de manière soutenue ou familière :

- a) Surnoms : (*Chuck, Liz, Amy, Joe, etc.*).
- b) Titres : *Mr., Mrs., Miss, Ms.*

Puisque *New Interchange* est une méthode qui utilise l'approche communicative, l'auteur a choisi, dans cette première unité, de présenter les fonctions énumérées dans la classification ci-dessus parce que, quand l'apprenant devra rencontrer une personne pour la première fois, c'est très probable qu'il devra se présenter, dire son lieu d'origine etc. Le verbe *TO BE* est essentiel pour réaliser toutes les fonctions communicatives et se trouve nécessairement parmi les verbes les plus utilisés. Par conséquent, il est très important de l'apprendre en premier.

Dans cette étape initiale, l'apprenant aura besoin de se renseigner à propos du statut, de l'identité, ainsi que des circonstances dans lesquelles se trouve son

interlocuteur. C'est très probable que pour cette raison, l'inversion interrogative est présentée avec TO BE au temps présent seulement. C'est sans doute aussi à cause de l'irrégularité de ce verbe et des autres auxiliaires qui seront présentés dans les unités suivantes. Même si on réussissait à les introduire de façon satisfaisante, l'apprenant devrait apprendre des formes figées parce que, quand il parlera avec des locuteurs natifs, ces derniers utiliseront des structures telles que *where are you from?* À noter que la négation n'est pas présentée explicitement dans cette première unité. Nous y reviendrons.

Aussi, on pourrait s'étonner que l'auteur introduise l'usage des surnoms dans cette première unité. L'auteur prend ici le point de vue d'un étudiant étranger dans une société anglophone, où les interlocuteurs sont interpellés et désignés très souvent par leurs surnoms. Il suppose alors qu'on doit familiariser l'apprenant tout de suite avec cette coutume, non seulement pour la comprendre mais aussi pour l'utiliser. Autrement dit, si dans la culture de l'apprenant c'est impoli de s'adresser à quelqu'un de plus âgé par un surnom, il aura de la difficulté à intégrer dans sa compétence cette nouvelle façon de s'adresser à quelqu'un. Par conséquent, on y insiste au départ.

Également, l'auteur a présenté les titres les plus communs pour une interaction formelle. Par exemple : les professeurs à l'université, les patrons au travail, les clients dans une agence de voyage, etc. L'apprenant doit savoir comment s'adresser à cette catégorie d'interlocuteurs de façon appropriée. Il faut qu'il puisse distinguer et utiliser le discours formel/informel. De plus, il est nécessaire aux différents types d'interlocuteurs que l'apprenant sache tenir compte des différents codes sociaux et des bons usages linguistiques rattachés au statut civil des femmes.

On peut observer que le contexte social n'est pas clair ici parce que l'auteur n'indique pas les différences d'usage pour chaque titre, surtout pour le genre féminin. Par exemple, *Mrs.* pour une femme mariée, *Miss* pour une femme célibataire, *Ms.* pour l'une ou l'autre et *Mr.* pour un homme marié ou non marié. La différence ici n'est pas indiquée et sans une explication de la part du professeur, l'apprenant ne pourrait en déduire l'usage approprié des seuls exemples.

Il est intéressant de remarquer que les articles *A* et *THE* se trouvent partout dans cette première unité : dans les dialogues, dans les phrases, dans les exercices, etc. Ces articles ne sont pas présentés explicitement, cependant, dans la section appelée *grammar focus*. C'est-à-dire que Richards s'assure que l'apprenant ait une idée claire des structures qu'il doit saisir (dans cette première unité) pour accomplir les fonctions énumérées ci-dessus. Si les articles sont suffisamment importants pour figurer à la première leçon pourquoi l'auteur ne les a-t-il pas mentionnés explicitement ?

Pienemann (1985 : 144-146) explique les résultats d'une recherche sur l'article *A*, le morphème du pluriel *-S* et le morphème de la progressivité *-ING*. Pour l'instant nous ne parlerons que de l'article *A*. La recherche a comparé les résultats d'évaluations de l'acquisition de l'article *A* dans trois conditions différentes : (a) l'enseignement explicite (dans un cours); (b) l'input naturel et (c) une combinaison des deux.

Voici les observations de Pienemann (ibid.) sur ce point :

«According to Krashen, articles cannot be learned through isolated presentation and practice, but must be acquired through negotiated interaction with speakers of the target language» (p.139).

«All three groups (of subjects in their respective learning conditions) bore striking resemblance to each other in their acquisition of the article a» (p.140).

«In spite of the fact that classroom learners are given rules for processing and producing article a, they appear to follow the natural process identified in untutored first and second language acquisition. Instruction on complex morphology such as articles appears to have little consequence for the way in which article a is acquired. They (the articles) may be omitted from explicit presentation in the teaching syllabus and left to their inevitable inclusion in the teacher's communication to the learner» (p.146).

On pourrait donc spéculer que la raison pour laquelle Richards n'a pas inclus la mention explicite des articles (*A* et *THE*) dans sa méthode est liée aux explications de Pienemann. Si vraiment il n'y a pas de différence dans l'acquisition des articles anglais entre apprenants ayant reçu un enseignement explicite ou non, il vaudrait mieux

concentrer l'attention et les efforts des apprenants sur les constructions pour lesquelles l'enseignement explicite fait une différence. Ellis (1987 : 187) dit à ce propos : « *We need to restrict the items in a product syllabus to those that are learnable as explicit knowledge.* »

Il est intéressant de noter que l'apprentissage de quelques adjectifs possessifs présentés dans cette unité pose des difficultés aux apprenants hispanophones. Plus spécifiquement, il s'agit des adjectifs : *his, her, its, your, their*. Par exemple:

His shirt

Her dress

Its color

Your book

Their father

En espagnol tous ces adjectifs sont remplacés par un seul :

Su camisa

Su vestido

Su color

Su libro

Su papá

C'est-à-dire qu'en espagnol on ne fait pas l'accord de l'adjectif et du possesseur comme en anglais. La même difficulté pourrait se présenter aux anglophones qui apprennent l'espagnol. Chastain (1979 : 24) dit :

« Using the possessive "su" correctly seems to be especially difficult for speakers of English. You must remember that the base word "su" indicates the possessor ("your," "his," "her," "its," "their"). The singular form "su" indicates that the thing possessed is singular. »

Nous n'avons pas épuisé l'examen des éléments linguistiques présentés dans cette première unité. Plus particulièrement, nous reviendrons à la question des « situations », présentées sous forme de dialogue dans des unités à venir.

UNITE 2

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander de l'information sur les occupations personnelles (l'emploi, les études, etc.).

Donner de l'information réciproque.

Demander et donner de l'information sur les horaires des activités quotidiennes.

B) NOTIONS

Temps.

Horaire.

Emploi.

Occupations.

C) SITUATIONS

Thème : décrire ce qu'on fait au travail et aux études.

Mise en situation : une conversation dans une situation non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : non spécifié.

Thème : parler des activités personnelles.

Mise en situation : une séance d'entraînement au gym.

Rapport entre interlocuteurs : non spécifié.

D) MORPHOSYNTAXE

1) Questions WH- avec AUX DO.

- 2) Temps présent (simple).
3) Prépositions temporelles.

What do you do?	I'm a student, and I have a part-time job.	I/You	He /She
Where do you work?	I work at/in a restaurant.	work	works
Where do you go to school?	I go to the University of Texas.	take	takes
How do you like your school?	I like it very much.	study	studies
		teach	teaches
Where does Andrea work?	She works for Thomas Cook Travel.	do	does
What does she do?	She's a guide. She takes people on tours.	go	goes
Where does Jason go to school?	He goes to New York University.	have	has
How does he like it?	He loves it.		

Tableau III : Questions WH- + DO au présent ; réponses avec verbes lexicaux ; conjugaison au présent (*New Interchange I : 10*)

I get up	at 7:00	in the morning	on weekdays.
I go to bed	around ten	in the evening	on weeknights.
I leave work	early	in the afternoon	on weekends.
I get home	late	at night	on Fridays.
I stay up	until midnight	on Saturdays.	
I wake up	before/after noon	on Sundays.	

Tableau IV : Prépositions temporelles (ibid. : 12)

Il semble que dans cette unité, l'auteur continue avec le sujet de la première unité, c'est-à-dire, faire la connaissance d'autres personnes. Dans l'unité antérieure, l'apprenant a appris à s'identifier et à s'informer de l'identité de ses interlocuteurs. Ici, c'est une «deuxième étape» un peu plus approfondie.

Si on examine les dialogues, on peut remarquer que les personnages connaissent le nom de leur interlocuteur mais pas leur occupation ni l'endroit où ils travaillent; c'est-à-dire qu'ils semblent se connaître, mais ce n'est pas le cas en réalité. Dans un premier aperçu, on pourrait penser que c'est un peu bizarre, mais cela pourrait être expliqué par le

fait que l'auteur a reproduit une situation parallèle à la vie réelle, où immédiatement après avoir fait la connaissance d'une autre personne, un peu plus tard ou un autre jour, les interlocuteurs, qui ont déjà échangé leurs noms, veulent se connaître davantage. Afin de préparer l'apprenant à cette fonction, l'auteur a présenté les questions de type *WH-* avec l'auxiliaire *DO* (au présent). En plus, il a introduit le morphème *-S*, qui marque la troisième personne du singulier au présent de l'indicatif, pour pouvoir exprimer les activités à la troisième personne. Par exemple, dans une rencontre, une personne (A) peut demander à son interlocuteur (B) :

A : *What does your friend do?*

B : *She works for an insurance company.*

Afin de répondre avec une compétence grammaticale sur ce point, il faut que B utilise le *s* à la troisième personne. B peut toujours répondre :

B: * *She work for an insurance company.*

Son interlocuteur va le comprendre parfaitement; c'est-à-dire que B a une compétence communicative suffisante ici. Mais, selon les normes de grammaticalité, la phrase n'est pas correcte.

En considérant la notion de temps, l'auteur a choisi des prépositions qui sont utilisées ici dans la description temporelle des activités quotidiennes. Dans la leçon, on peut trouver les exemples suivants (dans la colonne de gauche) où les prépositions sont utilisées dans des expressions de temps. Par contre, nous pouvons utiliser ces mêmes prépositions dans des expressions spatiales (dans la colonne de droite) :

<i>Time</i>	<i>Place</i>
<i>In the morning</i>	<i>In the house</i>
<i>At night</i>	<i>At school</i>
<i>On weekends</i>	<i>On the table.</i>
<i>Around ten (p.m.)</i>	<i>Around the corner</i>

On peut observer qu'un problème très commun pour les apprenants hispanophones est l'utilisation, en anglais, de l'article *the* au lieu de la préposition *on* pour se référer aux jours de la semaine. Cela peut être expliqué par le fait que l'apprenant fait une traduction directe de l'espagnol. Stockwell (1965 : 71) commente :

« Another area of conflict is the names of the week. The definite article is used in English only when the day is modified in constructions like the Sunday before he came. Spanish often uses the article (El domingo es mi cumpleaños). The article is obligatory in Spanish when the day of the week is used as an adverb of time.

*It's for Wednesday. Es para el miércoles.
I go on Tuesday. Voy el martes.
I go on Tuesdays. Voy los martes.»*

Donc, on peut s'attendre à la production de phrases telles que :

* *It's for the Wednesday.*

* *I go the Tuesday.*

* *I go the Tuesdays.*

Sachant cela, on peut prévoir ce type de difficultés dans l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère par les hispanophones.

UNITÉ 3

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander le prix d'un article.

Comprendre le prix d'un article

Clarifier que ce n'est pas un article X qu'on veut mais un article Y.

Exprimer son avis à propos du prix.

Exprimer sa préférence pour un article.

Comparer deux articles.

B) NOTIONS

Les achats.

L'argent.

Les prix.

La taille.

C) SITUATIONS

Thème : les achats.

Mise en situation : dans un magasin.

Rapport entre interlocuteurs : ami/ami.

D) MORPHOSYNTAXE

- 1) ADJ et pronoms démonstratifs.
- 2) Pronom indéfini ONE(S).
- 3) Comparatif d'inégalité.

How much is this necklace? this one?	How much is that necklace? that one?	Which one? The blue one . Its \$42.
How much are these earrings? these?	How much are those earrings? those?	Which one? The yellow ones . They're \$18.

Tableau V : Démonstratifs et ONE (S) (*New Interchange I* : 15)

<p>Which one do you prefer? I prefer the leather one.</p>	<p>That one is nicer than the wool one. This one is cheaper than.... The leather jacket is prettier than.... It looks bigger than.... It's more attractive than....</p>	<table> <tr><td>nice</td><td>nicer</td></tr> <tr><td>cheap</td><td>cheaper</td></tr> <tr><td>pretty</td><td>prettier</td></tr> <tr><td>big</td><td>bigger</td></tr> <tr><td>good</td><td>better</td></tr> </table>	nice	nicer	cheap	cheaper	pretty	prettier	big	bigger	good	better
nice	nicer											
cheap	cheaper											
pretty	prettier											
big	bigger											
good	better											
<p>Which one do you like better/more? I like the leather one better/more.</p>												

Tableau VI : ADJ et ADV comparatifs ; construction comparative d'inégalité (ibid. : 18)

Dans cette unité, l'auteur présente les fonctions et notions énumérées ci-haut probablement parce qu'il a fait une étude des besoins, où les résultats ont montré que savoir comment acheter des articles était une priorité afin de pouvoir «survivre» dans un pays anglophone. Mais pourquoi présenter la construction comparative d'INÉGALITÉ ? L'auteur suppose-t-il que deux amis, en discutant des produits, feraient de telles comparaisons ?

Il ne semble pas approprié que l'auteur ait placé les comparatifs dans cette unité. C'est évident qu'il les a mis pour que l'apprenant sache comment comparer des articles quand il sera au magasin. C'est-à-dire qu'en plus de savoir comment les acheter (avec *how much is/are...?*) il saura les comparer. Nous considérons que c'est trop difficile à ce stade. Les comparatifs ne sont pas très faciles à apprendre parce qu'il faut que l'apprenant sache qu'il y a deux types d'adjectifs en anglais : monosyllabiques et polysyllabiques. Il faut qu'il sache que le premier type requiert d'une construction de type (*X is ADJ-er than Y*), alors que le deuxième exige la construction (*X is more ADJ than Y*) avec l'exception de bisyllabiques qui finissent en *-y*, comme *pretty*. Même s'ils sont bisyllabiques, ils doivent former le comparatif comme les monosyllabiques. Cette paire de constructions semble trop difficile pour le début. Nous pensons que ce serait mieux d'attendre l'unité 14, où l'auteur présente la morphosyntaxe des constructions comparatives plus explicitement.

L'observation suivante est de type discursif plutôt que grammatical mais parce qu'elle est reliée à l'unité en question, il nous semble approprié de l'inclure ici.

Dans cette unité, l'auteur présente des structures telles que :

Which one do you prefer? I prefer the leather one.

Dans ces phrases, *one* est une substitution du vrai mot (*jacket*).

L'espagnol, au lieu d'utiliser une substitution (comme l'anglais), utilise une ellipse :

¿Cuál [chamarra] prefieres ?. Prefiero la [chamarra] de cuero.

Chastain (1979 : 46) dit :

« If the word to which the adjective, the adjectival phrase, or the adjectival clause refers is clearly understood, it is quite common to drop the noun.

Me gustan los exámenes fáciles. I like easy tests. I like easy ones.

Me gustan los fáciles. »

Bosque et Demonte (1999) donnent une explication très vaste sur l'ellipse en espagnol.

La compréhension de ce contraste des formes permettra une meilleure utilisation de la langue cible.

C'est sûr que chacune des fonctions présentées dans chaque unité est importante. Mais il nous semble que les fonctions, notions et situations présentées dans les trois premières unités constituent une base préliminaire, c'est-à-dire, une connaissance élémentaire que l'apprenant doit avoir afin d'accomplir les exigences minimales des situations sociales comme, par exemple, pouvoir dire comment on s'appelle, etc.

UNITE 4

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Se renseigner sur des choses qu'on aime et qu'on n'aime pas.

Faire une invitation.

Accepter/refuser une invitation.

B) NOTIONS

Le divertissement (*entertainment*)

C) SITUATIONS

Thème : musique et musiciens.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : amie/ami.

Thème : la comédie musicale.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

C) MORPHOSYNTAXE

Questions avec l'AUX DO

Réponses avec AUX DO dans le cas des questions YES/NO.

WHAT interrogatif ; réponses avec verbe lexical

<p>Do you like jazz? Yes, I do. I like it a lot. No, I don't like it very much.</p>	<p>What kind of music do you like? I like rock a lot.</p>
<p>Does he play the piano? Yes, he does. No, he doesn't.</p>	<p>What does he play? He plays the trumpet.</p>
<p>Do they like The Cranberries? Yes they do. They love them. No they don't like them very much.</p>	<p>What do they like? They like R.E.M.</p>

Tableau VII : Questions avec AUX DO ; réponses affirmatives et négatives avec DO ; réponses avec V lexical (*New Interchange I : 21*).

Locution WOULD LIKE TO sous forme interrogative avec réponses :

1) AUX WOULD

2) AUX WOULD contracté + V + TO (+ complément)

Would you like to go out on Saturday night? Yes, I would . Yes, I'd love to. Thanks. Yes, I'd really like to go.	Would you like to see a movie? I'd like to, but I have to work late. I'd like to, but I need to save money. I'd like to, but I want to visit my parents.
---	---

Tableau VIII : WOULD YOU LIKE TO...? Réponses avec WOULD ; réponses avec WOULD contracté + V + TO (+ comp.) (ibid. : 24)

Il semble que dans cette unité l'auteur a mis en relief le système des auxiliaires parce que dans les prochaines unités, on verra un auxiliaire par unité, grosso modo. On peut supposer qu'il a commencé par l'auxiliaire DO à cause de sa fréquence d'utilisation au temps présent. Pourquoi l'auteur a-t-il choisi la musique, les chanteurs, les émissions de télévision, etc. pour développer les fonctions pertinentes à cette unité ? Après avoir appris les «fonctions essentielles» comme se présenter et parler un peu de son emploi (ou de ses études), etc., il faut passer à une autre «étape».

Une méthode communicative vise à faire apprendre à communiquer avec des individus qu'on ne connaît pas. Dans une rencontre sociale, la musique, les films et la télévision sont des thèmes plus ou moins universels de discussion. C'est sûr qu'il y a des préférences différentes; c'est pour ça qu'il faut apprendre à les découvrir en utilisant les structures et les fonctions présentées dans cette unité. Par exemple, supposons qu'il s'agisse d'un étudiant mexicain qui est aux États-Unis en train d'apprendre l'anglais avant de passer l'examen TOEFL, afin d'être admis dans une université américaine. Cet étudiant partage un appartement avec des colocataires anglophones. Un de ses colocataires écoute souvent la musique et pour être poli, il lui demande : *do you like jazz?* Lors d'une autre occasion la question pourra être *do you like U2?* Et la réponse pourra être : *they are OK*. Alors, afin de mieux connaître les préférences de son colocataire mexicain, l'anglophone pourrait demander *what kind of music do you like?* Il en va de même pour la télévision (*do you like game shows?*) et pour le cinéma (*do you like horror films?*).

En plus, l'apprenant va découvrir que la construction DO YOU LIKE est très productive parce qu'il va découvrir que son utilisation va plus loin que la musique, les films et le cinéma. Par exemple, c'est très probable qu'on va lui demander ses préférences pour la nourriture comme dans les questions : *Do you like Sloppy Joe`s? Do you like meat loaf?* etc. Aussi pour d'autres types de catégories comme par exemple :

Géographique : *do you like this city?*

Linguistique : *do you like English?*

Économique : *do you like capitalism?*

Educative : *do you like the school system?*

Artistique : *do you like Da Vinci?*

Musicale : *do you like opera?*

Concernant la construction WOULD +YOU+ VERBE+INFINITIF (*would you like to go?*), il est très probable que ses nouveaux amis vont l'inviter à sortir et que cette façon polie de demander va être utilisée. Par exemple :

We are going to the movies on Friday night. Would you like to go?

Would you like to go with us on Saturday night to the school dance?

Comme les circonstances ne lui permettront pas toujours d'accepter de telles invitations, l'auteur a présenté différentes façons de refuser, comme on peut le constater dans les exemples fournis dans la section (D) de cette unité.

UNITÉ 5

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander/donner de l'information concernant la famille.

B) NOTIONS

La durée.

La continuité.

La temporalité.

C) SITUATIONS

Thème : la famille (se renseigner sur des membres de la famille de quelqu'un).

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : amie/amie.

Thème : la famille (mariage et divorce).

Mise en situation : dans un café.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

D) MORPHOSYNTAXE

1) L'aspect PRESENT CONTINUOUS

2) Quantificateurs

Are you living at home now?	Yes, I am ./ No, I 'm not .
Is she still working in Seattle?	Yes, she is ./ No, she isn't .
Are you going to college this year?	Yes, they are ./ No, they aren't .
Where are you working this month?	I 'm working in Japan.
What is she doing these days?	She 's teaching at the university.
Who are they visiting this week?	They 're visiting their parents.

Tableau IX : PRESENT CONTINUOUS + questions YES/NO ; réponses affirmatives et négatives avec BE ; avec questions WH- ; réponses avec V lexical (*New Interchange* : 30).

All	
Nearly all	women with children work.
Most	
Many	
A lot of	women stay home after they get married.
Some	
Not many	
A few	couples stay together.
Few	
No one	gets married before the age of 20.

Tableau X : SN sujet avec quantificateurs (ibid. : 32).

Il faut considérer que l'auteur veut préparer le chemin de l'apprenant dans son expérience d'apprentissage d'une langue étrangère. Pour cette raison il faut lui fournir les outils qui l'aideront dans les situations dans lesquelles il pourra se trouver. Si on considère que l'apprenant a déjà fait de nouvelles connaissances, qu'il a parlé de ses emplois et occupations et même de certains de ses goûts et préférences, il est tout à fait normal de penser que les interlocuteurs pourraient parler de leurs familles, puisque c'est un thème lié à leurs identités.

Puisque la famille, généralement, comprend les personnes les plus proches de nous, l'auteur a choisi de l'inclure ici probablement parce que dans les conversations les anglophones demanderont à l'apprenant s'il a des frères et des sœurs, où ses parents habitent, s'il a des beaux-frères ou des belles-sœurs, etc. Alors, on peut voir que c'est important que l'apprenant apprenne certains éléments linguistiques afin de se débrouiller sur ce thème, comme par exemple :

- Le vocabulaire pertinent (dans ce cas, les termes de parenté) comme *brother, sister, grandfather, etc.*
- Les structures du PRESENT CONTINUOUS pour pouvoir parler des activités (de la parenté ici) : SUJET + BE + VERBE + ING (+ COMPLÉMENT). Par exemple ; *she is working in Los Angeles.*

Il faut trouver une façon de différencier l'usage du PRESENT (simple) et du PRESENT CONTINUOUS en anglais. En espagnol le PRESENT CONTINUOUS existe aussi, mais en alternance, plutôt qu'en opposition, avec le présent simple dans les contextes où les deux formes sont possibles. Considérons les exemples suivants :

She's working in Washington D.C., right now.

He's working in Argentina this month.

What is she doing these days?

L'espagnol permet que la question et la réponse juxtaposent deux types de formes verbales, un présent simple et un présent progressif :

A : *¿Qué haces? (what do you do?).*

B : *Estoy estudiando (I am studying).*

Même si la réponse est au présent progressif, la question est au présent simple ici. Dans ce contexte, la question aurait pu être posée à la forme progressive aussi :

A : *¿Qué estás haciendo? (what are you doing?).*

B : *Estoy estudiando (I am studying).*

Voici trois exemples dans Bosque et Demonte (1999 : 3498) qui illustrent le point que nous venons de mentionner. L'auteur explique qu'il s'agit de *gerundios independientes* (gérondifs indépendants) parce qu'ils peuvent former des énoncés avec un sens complet sans utiliser d'autres verbes comme *ser/estar* (être) :

a. « *__ ¿Quién era ?* » (*Who was it ?*)

« *__ Un hombre pidiendo.* » (*A man asking for [something].*)

b. « *__ ¿Qué haces ?* » (*What do you do ?*)

« *__ Trabajando.* » (*[I am] working*)

c. « *__ ¿Cómo lo sobrellevas?* » (*How do you endure it?*)

« *__ Pues nada, leyendo mucho.* » (*Well nothing, reading a lot*)

Cela veut dire que l'espagnol permet la variation entre ces deux formes dans ce contexte. Donc, le professeur, afin d'éviter l'ambiguïté, peut prévoir que l'apprenant hispanophone essaiera d'interchanger ces deux formes, comme si elles étaient équivalentes dans ce type de contexte en anglais.

UNITÉ 6

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander les routines et les types d'exercice que font l'interlocuteur. Se renseigner sur les activités de l'interlocuteur, plus généralement. Répondre en décrivant ses propres activités.

B) NOTIONS

La fréquence.

L'habilité physique.

C) SITUATIONS

Thème : l'exercice.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre locuteurs : amie/ami.

Thème : l'exercice.

Mise en situation : dans la voiture.

Rapport entre interlocuteurs : ami/ami.

D) MORPHOSYNTAXE

- 1) Positions des adverbes de fréquence : NEVER, ALMOST NEVER, HARDLY EVER, SELDOM, SOMETIMES, OFTEN, USUALLY, (ALMOST) ALWAYS.

2) HOW + ADJ ou ADV (interrogatifs de degré et déclaratifs avec expressions adverbiales de fréquence et de degré).

How often do you usually exercise?	Do you ever watch television in the evening?
I lift weights every day .	Yes, I almost always watch TV after dinner.
I go jogging about once a week .	I sometimes watch TV before bed.
I play basketball twice a month .	Sometimes I watch TV before bed.
I exercise about three times a year .	I seldom watch TV in the evening.
I don't exercise very often/very much .	No, I never watch TV.

Tableau XI : Expressions adverbiales de fréquence (*New Interchange I* :35)

How often do you work out?	Twice a week. Not very often.
How much time do you spend at the gym?	Around two hours a day.
How long do you spend working out?	I don't work out.
How well do you play racquetball?	Pretty well. About average, I guess. Not very well.
How good are you at sports?	I'm pretty good at sports. I guess I'm OK. Not too good.

Tableau XII : HOW + ADJ ; HOW + ADV ; réponses avec expressions de fréquence ou de degré (ibid. :38).

On remarque que dans cette unité l'auteur a choisi de présenter ces fonctions linguistiques parce que dans ses conversations, afin de mieux connaître son interlocuteur, le locuteur posera des questions sur ses activités quotidiennes, parce que maintenant ils ont dépassé les étapes initiales de se présenter, etc. Il y a plus de familiarité entre les interlocuteurs et il faut commencer à se connaître à un niveau plus approfondi. On suppose que, grosso modo, tout le monde a des activités mais que les routines sont personnelles. Le thème de l'exercice physique intéresse les gens, ou, du moins, ce thème est assez général pour devenir un sujet de conversation neutre. Par exemple, s'il s'agit de jeunes apprenants (au niveau universitaire) il est très probable que l'exercice est un thème d'intérêt général.

On peut remarquer que généralement, les adverbes de fréquence tels que : *never, always, often, etc.*, présentés dans cette unité de la méthode, sont placés avant le verbe principal. Par exemple, il ne serait pas grammatical de dire :

* *I watch never TV.*

* *I watch often TV.*

* *I watch always TV.*

En espagnol les adverbes de fréquence : *nunca, siempre, a menudo, etc.*, peuvent être placés avant ou après le verbe principal :

Nunca veo la TV. / No veo la TV nunca. (I never watch TV.)

A menudo veo la TV. / Veo la TV a menudo. (I often watch TV.)

Yo siempre veo la TV. / Siempre veo la TV. (I always watch TV.)

Voici trois exemples de Bosque et Demonte (1999 : 2585) ; Chastain (1979 : 247) et Stockwell (1965 : 199) lesquels illustrent ce point :

« *Juan no tiene siempre sueño. » (John is not always sleepy.)*

« *Tampoco veo nunca a nadie. » (I never see anyone either.)*

« *Viene a menudo a la oficina. » (He often comes to the office.)*

Stockwell (ibid.: 204) dit à ce sujet :

« *If English and Spanish were always alike in the selection of adverb position and sequence, the student would have no problems, regardless of how complex the system was. As might be expected, they are not alike. There are numerous contrasts. »*

Voici quelques-unes des idées des contrastes mentionnés par Stockwell (ibid.: 204-205) :

« *Spanish does not restrict the adverb-verb-subject sentence structure, as English does...Spanish has fewer limitations. »*

« *One favorite position for certain adverbs in English is never possible in Spanish : between the verb auxiliary and the verb. (He's always eating.- Siempre está comiendo.) »*

« *When a verb appears without subject in Spanish, it is common for an adverb to precede it. (I still have time.-Todavía tengo tiempo.) »*



On peut voir aussi que dans cette unité l'auteur a présenté pour la deuxième fois l'auxiliaire DO. De cette façon, l'apprenant aura de la pratique supplémentaire afin de renforcer l'usage correct de cet auxiliaire.

UNITÉ 7

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander et donner de l'information sur les activités au passé.

Exprimer son avis à propos des activités au passé.

B) NOTIONS



Le passé.

Les loisirs (*leisure time*).

C) SITUATIONS

Thème : la fin de semaine.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

Thème : les vacances.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.



D) MORPHOSYNTAXE

1) AUX DO dans les questions (inversion) + passé et réponses affirmatives et négatives.

2) BE au passé : interrogatif (avec inversion) et déclaratif affirmatif et négatif.

Did you stay home on Sunday?	Yes, I did . I watched a football game on TV. No, I didn't . I invited friends out for dinner.	invite-invited work-worked stay - stayed study- studied
What did you do on Saturday?	I worked on my car. I stayed home and studied .	
Did you do anything special?	Yes I did . I drove to the lake. No, I didn't . I had to baby-sit.	drive drove go went have had see saw spend spent
Where did you go on Sunday?	I saw a good movie. I went to a concert.	

Tableau XIII : AUX DO au passé : formes interrogatives et déclaratives affirmatives et négatives ; conjugaison au passé (*New Interchange I* : 41).

Were you away last week?	Yes, I was .
Was your brother away ...?	No, he wasn't .
Were you and your sister away ...?	Yes, we were .
Were your parents away ?	No, they weren't .
How long were you away ?	I was away for three weeks.
How was your vacation ?	It was terrific!

Tableau XIV : BE au passé dans des constructions interrogatives et déclaratives affirmatives et négatives contractées (*ibid.* : 43).

Dans cette unité, l'auteur présente pour la première fois le temps passé. Il semble qu'à ce point-ci, l'auteur a voulu «se détacher» du temps présent et commencer à explorer d'autres possibilités d'expression à d'autres temps, selon les normes de la langue cible. Il s'agit ici des moyens linguistiques pour s'exprimer au passé.

On peut penser que l'apprenant aura des amis qu'il rencontrera avec une certaine régularité. Dans ce cas, ils lui demanderont ce qu'il a fait récemment. Par exemple, à l'école ou au travail, chaque lundi, on peut lui poser des questions à propos de ses activités pendant la fin de semaine. D'autres occasions pourront se présenter : un jour de fête comme le jour de l'Action de Grâce (aux États-Unis) ou les vacances de Noël. En rentrant de ces congés, l'apprenant et ses amis voudront partager leurs expériences.

L'acquisition ou l'apprentissage de la forme du passé de DO + verbe lexical sera très productif à l'avenir parce que l'apprenant pourra utiliser cette construction pour une grande variété de fonctions communicatives qui couvrent plusieurs thèmes. Par exemple, à l'université : *did you do the homework?*; les achats : *did you buy the gift?*; l'informatique : *did you save the document?*; etc.

Il faut tenir compte du fait qu'il est possible que l'apprenant hispanophone aura un peu de difficulté à conceptualiser ce temps passé (montré dans cette unité) en ce sens qu'en espagnol il peut être exprimé de deux façons : perfective et imperfective. Parce que l'anglais utilise une seule forme, par exemple *I played* vs. *jugé* et *jugaba*, l'étudiant doit se servir du contexte pour savoir si, selon l'espagnol, il s'agit d'une action perfective ou imperfective :

I played soccer yesterday vs. *I played soccer everyday when I was in High School.*

On sait qu'il y a d'autres formes en anglais pour exprimer une action imperfective mais ces formes ((A) et (B) par exemple) ont leur équivalent en espagnol sauf la forme (C) avec la structure de l'unité en question :

(A) *I was playing* (*estaba jugando*)

(B) *I used to play* (*solía jugar*)

(C) *I played* (*jugé*) (*jugaba*)

Chastain (1979: 116) explique sur ce point :

« As you can see from the preceding examples, the concept of perfective and imperfective actions is basic to the way we view actions in the world around us. Both English and Spanish express these viewpoints. The difference between the two languages is that English uses helper verbs or other words in the sentence to communicate these ideas, while Spanish uses two verbs forms. Since the present tense describes only imperfective actions, the problem of using the correct form to describe either an imperfective action or a separate perfective action is limited to the past, either the perfective or the preterite.

Imperfect: comía I ate (often).

Preterite: comí I ate (until I was full). »

Chastain (ibid.: 116) ajoute un commentaire intéressant :

« Another difference between the two languages is that in English we distinguish between continuing actions and repeated actions. Spanish does not. Spanish distinguishes only between perfective and imperfective actions.

Present : Continuing : ¿Estudias? Are you studying?

Repeated : ¿Estudias? Do you study?

Past : Continuing : ¿Estudiabas? Were you studying?

Repeated: ¿Estudiabas? Did you study (often)?

Repeated : ¿Estudiabas? You used to study? »

Stockwell (1965 : 137) commente aussi :

« The familiar differences between preterit forms and imperfect forms which seem, from the viewpoint of English, to be purely lexical, such as the fact that the usual meaning of supe is "I learned" and the usual meaning of sabía is "I knew," are also reasonably accountable in terms of the difference in aspect. Supe is initiative (perfective- I came to know = I learned); whereas sabía is imperfective-I was in the state of knowing = I knew. »

Pour l'apprenant hispanophone, la capacité de comprendre la différence d'aspects entre l'anglais et l'espagnol au passé (perfective vs. imperfective), peut l'aider à éviter des confusions et peut lui permettre en même temps de s'exprimer de façon correcte.

UNITÉ 8

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander des renseignements sur un endroit en particulier.

Donner de l'information réciproque.

Demander et donner des renseignements sur la localisation d'un endroit.

Demander et donner des renseignements sur le quartier.

Décrire le quartier.

Demander et répondre à des questions de quantité.

B) NOTIONS

Existence.

Non-existence.

Emplacement.

Unités vs masses : les noms dénombrables et non dénombrables.

D) SITUATIONS

Thème : le quartier.

Mise en situation : sur le trottoir, en face de la maison.

Rapport entre interlocuteurs : voisin/voisine.

Thème : endroits à visiter.

Mise en situation : à la réception de l'hôtel.

Rapport entre interlocuteurs : réceptionniste /clients.

Thème : le quartier.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

D) MORPHOSYNTAXE

1) Présentatifs : THERE + BE (négatif).

2) Partitifs correspondants : ONE / SOME [sg./ pl.].

3) HOW + $\left\{ \begin{array}{l} \text{MUCH} \\ \text{MANY} \end{array} \right\}$: interrogatifs de quantité [+] et [-] dénombrables

4) THERE + BE (nég.) (contraction) + ADV de quantité.

<p>Is there a laundromat near here? Yes, there is. There's one across from the shopping center. No, there isn't, but there's one next to the library.</p> <p>Are there any grocery stores around here? Yes, there are. There are some on Pine Street. No, there aren't, but there are some on Third Avenue.</p>

Tableau XV : Présentatif sg./pl. interrogatif et déclaratif affirmatif et négatif ; réponses sg./pl. à l'affirmatif (*New Interchange I* : 47).

<p>How much crime is there? There's a lot. There's a little. There isn't much. There isn't any. There's none.</p>	<p>How many restaurants are there? There are a lot. There are a few. There aren't many. There aren't any. There are none.</p>
--	--

Tableau XVI : HOW $\left\{ \begin{array}{l} \text{MUCH} \\ \text{MANY} \end{array} \right\}$? ; THERE + BE (nég.) (contraction) + quantificateur (ibid. : 50).

Évidemment, l'auteur a présenté les fonctions communicatives décrites ci-dessus afin que l'apprenant puisse se débrouiller dans un nouvel endroit physique. Autrement

dit, si l'apprenant se trouve dans un pays anglophone, où, très probablement, il n'est pas familiarisé avec les rues ou les environs, il aura besoin de demander (et par conséquent, de comprendre) où se trouvent les endroits qui vont remplir ses besoins, comme, par exemple, la poste, la banque, les magasins, etc.

Dans les unités antérieures, l'apprenant fictif n'a eu des interactions qu'avec des connaissances qu'il avait faites, sauf à l'unité trois, où il a appris à demander combien coûte quelque chose en utilisant HOW MUCH IS/ARE. Ici, pour la première fois, l'apprenant apprendra à interagir avec des étrangers. Il sortira du cercle de connaissances avec lesquelles il a déjà établi une relation. Il élargira sa compétence communicative/sociolinguistique et en plus, il passera à une nouvelle étape sociale en apprenant à communiquer avec des personnes qu'il ne connaît pas. Dans la vie réelle, la situation la plus courante dans laquelle on peut avoir des interactions avec des inconnus, c'est dans la rue lorsqu'on demande des indications. C'est pour cette raison que l'auteur a mis la construction THERE IS/ARE sous trois formes : à l'affirmative, interrogative et négative.

Dans la deuxième partie de l'unité, l'apprenant apprendra à décrire son quartier à une personne de ses connaissances. À cette fin, il faut qu'il puisse parler de traits de son environnement comme le bruit, la circulation, les différents établissements, etc. En principe, l'apprenant apprendra non seulement à parler à d'autres personnes hors de son cercle social, mais en plus, il apprendra à s'exprimer sur des sujets autres que lui-même. Jusqu'ici, les unités antérieures touchent directement l'apprenant, c'est-à-dire, son identité, son occupation, ses préférences, sa famille, etc., mais dans cette unité, les fonctions communicatives sont reliées davantage à l'endroit physique.

Dans un contexte où l'on parle de renseignements sur la localisation d'un endroit, et en considérant les structures présentées à ce sujet dans cette unité, il est évident qu'en anglais il y a une forme pour les noms au singulier (*there is*) et une autre pour les noms au pluriel (*there are*). En espagnol par contre il y a seulement une forme pour les deux (*hay*) :

Hay una biblioteca (there is a library).

Hay varias bibliotecas (there are several libraries).

Dans Stockwell (1965 : 31) on trouve les exemples suivants qui illustrent cette manifestation en espagnol :

« *Hay un señor afuera* ». (*There is a man outside*).

« *Hay amigos en las montañas* ». (*There are friends in the mountains*).

On peut trouver également d'autres exemples dans Pottier et al.(1994 :163) :

« *Hay muchos dioses en la mitología griega* ».
(*There are a lot of gods in Greek mythology*).

« *En dicha empresa hay para ti un puesto muy interesante* ».
(*There is a very interesting position for you in that company*).

En rapport avec ces structures, on trouve dans la deuxième partie de l'unité en question, les noms comptables et non comptables (*mass nouns* et *count nouns*). Richards (2000 : T-46) nous donne trois raisons pour lesquelles les apprenants peuvent avoir des difficultés à faire la distinction entre ces deux types de noms en anglais :

1. « *Not all languages make this distinction.*
2. *For languages that make the distinction, words that are countable in English may be uncountable or vice versa.*
3. *Many nouns can be both countable and uncountable in English (e.g. crimes/crime). »*

Par rapport aux deux premiers points mentionnés ci-dessus, on peut dire qu'en fait l'espagnol fait la distinction et qu'il y a des noms qui ne sont pas comptés en anglais comme par exemple :

Thunder and lightning vs. truenos y relámpagos

L'inverse est également possible :

Avena vs. oats

Stockwell (ibid.: 78-87) a fait une très bonne analyse de ces deux types de noms entre l'anglais et l'espagnol. Nous considérons pertinent de mentionner trois points :

1. « In Spanish, the same distinction between mass nouns and count nouns exists [as in English], but with fewer grammatical consequences, in part caused by a frequent crossing of classes. That is, a very large number of nouns function as mass and as count nouns. So free is this crossing of classes that one might wonder if there are really two separate classes involved. »

2. « In both English and Spanish, there is some jumping from one class to the other, in both directions, for special effects. We can, for instance, "countify" mass nouns which come to be associated with a standard counter or container. The words milk, beer, and coffee are mass nouns in English, just as leche, cerveza, and café are in Spanish. Yet, when referring to a standard serving (glass, bottle, cup), we can convert them into count nouns:

<i>a milk</i>	<i>una leche</i>
<i>a beer</i>	<i>una cerveza</i>
<i>a coffee</i>	<i>un café.</i> »

3. « Sometimes a conflict can be avoided by equating a Spanish count noun with an English count noun rather than with an English mass noun that has a similar meaning. In other words, when there's a choice, it is preferable not to cross the count-mass boundary. The following list illustrates two English equivalents for a Spanish count noun. In each instance the first is pedagogically (though not necessarily stylistically) a better translation:

<u>Spanish</u>	<u>English</u>	
<u>Count noun</u>	<u>Count noun</u>	<u>Mass noun</u>
<i>Joyas</i>	<i>jewels</i>	<i>jewelry</i>
<i>Máquinas</i>	<i>machines</i>	<i>machinery</i>
<i>Risas</i>	<i>laughs</i>	<i>laughter</i>
<i>Hojas</i>	<i>leaves</i>	<i>foliage</i>
<i>Escenas</i>	<i>scenes</i>	<i>scenery</i>
<i>Mentiras</i>	<i>lies</i>	<i>lying</i>
<i>Toses</i>	<i>coughs</i>	<i>coughing</i>
<i>Informes</i>	<i>reports</i>	<i>information</i>
<i>Noticias</i>	<i>news item</i>	<i>news.</i> »

UNITÉ 9

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander des renseignements sur l'apparence physique de quelqu'un.

Décrire l'apparence physique de quelqu'un.

Identifier des personnes.

B) NOTIONS

Âge.

Beauté.

Taille.

Mode/style.

C) SITUATIONS

Thème : les attributs physiques.

Mise en situation : à la réception de l'hôtel.

Rapport entre interlocuteurs : réceptionniste/femme.

Thème : les vêtements.

Mise en situation : une fête.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

C) MORPHOSYNTAXE

Questions WH- :

1) WHAT pronominal + adjectival.

2) HOW + ADJ

3) -ING participial + $\left\{ \begin{array}{l} \text{C.O.D.} \\ \text{C.O.I.} \end{array} \right\}$

- 1) WHO interrogatif ;
 WHICH interrogatif / _ ONE (S)
 2) Prépositions spatiales.

What does he look like?	He's pretty tall with red hair.	What color is her hair?
Does he wear glasses?	Yes, he does.	Light brown.
Does he have a mustache?	No, he doesn't.	he has dark brown hair.
How old is he?	He's about 25. He's in his twenties.	How long is her hair?
		It's medium length.
How tall is she?	She's fairly short. She's 152 cm (five feet).	

Tableau XVII : WHAT [ADJ, pronom] ; HOW / _ADJ (*New Interchange I* : 55)

Who's Raoul?	He's the man	wearing glasses.
Which one is Raoul?	He's the one	talking to Sarah.
Who's Sarah?	She's the woman	with the short black hair.
Which one is Judy?	She's the tall one	in jeans.
Who are the Smiths?	They're the people	next to the window.
Which ones are the Smiths?	They're the ones	on the couch.

Tableau XVIII : WHO ; WHICH/_ONE (S) ; -ING/_ {C.O.D. } ; prépositions spatiales
 (ibid.: 58).
 {C.O.I. }

Dans cette unité, l'auteur présente des fonctions linguistiques reliées à l'apparence physique d'une personne autre que le locuteur. On peut penser que dans la progression linguistique de l'apprenant en L2, il va se trouver dans des situations dans lesquelles il devra décrire l'apparence de ses amis à ses interlocuteurs. Supposons qu'il soit à la cafétéria et qu'il doit rencontrer son ami qu'il ne peut pas trouver. En voyant une autre personne qu'il connaît, il peut lui demander :

A : *Hi! Have you seen my friend Mike?*

B : *Mmmm, what does he look like?*

Alors, il procède à donner une description de son ami. Le cas réciproque peut se présenter aussi ; c'est-à-dire que quelqu'un peut demander à l'apprenant s'il a vu son ami. Alors, la connaissance et l'emploi de ces fonctions lui donneront l'habilité à décrire ses amis et connaissances et, en même temps, à fournir l'information réciproque quand la situation se produira. Donc, on voit que l'auteur commence à tâcher d'élargir le monde physique et social de l'apprenant parce que dans l'unité antérieure, l'apprenant a vu des expressions qui permettent de parler avec des inconnus de son environnement. Le besoin qu'a l'apprenant de décrire ses amis à un interlocuteur est justifié par le fait que ses amis sont inconnus de cet interlocuteur. Autrement dit, dans l'exemple ci-dessus, il semble que la personne adressée (B), ne connaisse pas Mike. Sinon, (A) n'aurait pas besoin de décrire Mike, et (B) pourrait simplement répondre en disant quelque chose comme : « non, je ne l'ai pas vu ».

Dans la deuxième partie de l'unité, il s'agit de décrire une personne qui est visible aux interlocuteurs. Comme on peut le voir, l'apprenant commence à parler davantage de personnes qu'il ne connaît pas, raison pour laquelle son interlocuteur lui décrit qui est l'objet de la description, comme les phrases suivantes l'illustrent :

A : *Who are the Smiths?* B : *They're the people next to the window.*
 A : *Which ones are the Smiths?* B : *They're the ones on the couch.*

Après avoir identifié des personnes, il est très probable que l'apprenant aura l'occasion plus tard de les faire connaître, comme le montre le dialogue suivant dans la même unité :

Sarah :*Well, why don't you go and talk to Judy? She doesn't know anyone here.*
 Raoul : *Judy? Which one is she? Is she the woman wearing glasses over there?*
 Sarah : *No, she's the tall one in jeans. She's standing near the window.*
 Raoul : *Oh, I'd like to meet her.*

De ces nouvelles connaissances linguistiques l'apprenant pourra se servir dans son nouveau rayonnement social. De plus, on peut voir, encore une fois, la reprise de certains éléments grammaticaux comme, par exemple :

A) L'auxiliaire DO sous la forme DOES, lequel a été présenté pour la première fois à l'unité cinq :

«*What does he look like?*»

«*Does he wear glasses?*»

B) Le pronom indéfini ONE, introduit au départ à l'unité trois, par exemple :

Which one is she?

She's the tall one in jeans.

C) Les questions de type (WH-), lesquelles ont été introduites aux premières unités :

Who's Sarah, Who's Raoul?, Who are the Smiths?, What color is her hair, Who is.....?, etc.

UNITÉ 10

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander de l'information à propos d'expériences et d'événements au passé.

Donner de l'information réciproque.



B) NOTIONS

Les événements/activités inhabituel(le)s.

C) SITUATIONS

Thème : aller à un endroit pour s'amuser pendant les vacances.

Mise en situation : dans un café.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

Thème : les activités en fin de semaine et une visite à Las Vegas.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.



Thème : un nouveau restaurant.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

D) MORPHOSYNTAXE

- 1) Participe passé régulier et irrégulier.
 - 2) *PRESENT PERFECT* avec YET et ALREADY.
 - 3) AUX HAVE contracté.
 - 4) Usage contrasté du *PRESENT PERFECT* et du passé.
 - 5) Réponses avec AUX HAVE (négatif) contracté.
- 

Have you been to a jazz club?	Yes, I've already been to several.	I have = I've
Have they seen the play?	No, they haven't seen it yet.	have not = haven't
Has she gone on a riverboat tour?	Yes, she's gone twice this week.	she has = she's
Has he called his parents lately?	No, he hasn't called them.	has not = hasn't
call called	be been	have had
hike hiked	do done	make made
jog jogged	eat eaten	see seen
try tried	go gone	

Tableau XIX : PRESENT PERFECT (ALREADY, YET) ; participe passé : forme régulière ; formes irrégulières (*New Interchange I* : 61).

Have you ever seen a magic show?	Yes, I have .	I saw a magic show last year.
	No, I haven't .	But my sister saw David Copperfield.
Have you ever been to Las Vegas?	Yes, I have .	I went there in September.
	No, I haven't .	I've never been there.

Tableau XX : PRESENT PERFECT et reprises affirmatives et négatives avec AUX HAVE ; contrasté avec PAST (ibid. : 62).

Dans cette unité, l'auteur présente pour la deuxième fois un temps composé (la première fois était à l'unité cinq : l'introduction au PRESENT CONTINUOUS). Ici, l'auteur semble supposer qu'après quelques mois dans le nouveau milieu social, les amis de l'apprenant l'interrogeront sur ses expériences au passé. Ils peuvent lui demander s'il a fait une chose en particulier comme, par exemple :

À l'université : *have you taken* Physical Sciences 101?

Divertissement : *have you ever gone skiing*?

Voyages : *have you gone back home since you got here*?

Habitation : *have you talked to the landlord about it*?

Musique : *have you heard the new Celine Dion CD*?

Il faut tenir compte du fait que l'inverse est toujours possible; c'est-à-dire que l'apprenant peut être la personne qui veut obtenir de l'information et, par conséquent, poser des questions à ses amis.

Il est intéressant de noter que l'auteur réintroduit le passé simple ici (il l'a présenté pour la première fois à l'unité sept). En utilisant le passé simple et le PRESENT PERFECT, l'apprenant commence à pratiquer une des alternances obligatoires dans les récits. Par exemple, si la question est :

Have you ever been to Las Vegas?

Au lieu de répondre simplement : *Yes, I have* ou *No, I haven't*, l'apprenant peut ajouter de l'information en employant le contraste aspectuel qui est obligatoire dans le contexte des événements ponctuels :

Yes, I have. I went there in September.

Ou il peut poursuivre au PRESENT PERFECT :

No, I haven't. I've never been there.

UNITÉ 11

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Demander des renseignements à propos d'une ville.

Décrire une ville.

Demander et donner des suggestions pour visiter une ville.

B) NOTIONS

Les voyages.

Le tourisme.

C) SITUATIONS

Thème : les villes (Toronto en particulier).

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

Thème : les villes (Mexico en particulier).

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/amie.

D) MORPHOSYNTAXE

1) ADV + ADJ dans des syntagmes adjectivaux.

2) ADV propositionnels.

3) CAN } (négatif contracté).
SHOULD }

It's a **very** exciting city. It's **too** expensive, **however**.
It's **not very** exciting. It's **really** beautiful, **though**.
It's a **fairly** big city, **but** it's **not too** big.
It's **pretty** safe, **and** it's **very** friendly.

Tableau XXI : ADV/_ADJ ; ADV propositionnel (*New Interchange I* : 67)

Can you tell me about Mexico? What can you do there?	Yes, I can ./ No, I can't . You can see the Palace of Fine Arts.
Should I go to the Palace of Fine Arts? What should I see there?	Yes, you should ./No, you shouldn't . You should visit the National Museum. You shouldn't miss the Pyramid of the Sun.

Tableau XXII : CAN, SHOULD inversés avec sujet dans des phrases interrogatives ; dans des déclaratives (nég. contracté) ; reprises avec CAN, SHOULD (ibid. : 69).

Dans cette unité, l'auteur a choisi le thème des villes. Comme on l'a mentionné ci-dessus, il continue à prévoir l'élargissement du réseau géographique et social de l'apprenant. À l'unité huit, on a commencé à parler du quartier. Ici, on va plus loin en parlant des villes. Les adverbes et les adjectifs mentionnés ci-haut sont introduits de manière explicite dans cette unité, même si certaines occurrences de ces catégories ont paru dans des unités antérieures. Étant donné la nature du thème (les villes), des adverbes et des adjectifs de ces types sont essentiels afin de pouvoir demander et donner des renseignements sur une ville et pour la décrire.

Les auxiliaires CAN et SHOULD ont été présentés pour permettre l'expression de la possibilité. On peut penser que, dans ses interactions avec ses interlocuteurs en L2, l'apprenant aura l'occasion de leur donner des conseils si on lui demande de l'information sur sa propre ville. Également, il pourra avoir l'occasion de visiter la ville d'un de ses interlocuteurs et lui demander préalablement des renseignements correspondants. CAN et SHOULD doivent se contraster dans la discussion des possibilités. Par exemple, on pourrait lui demander :

A : *What's the best time to visit?*

L'apprenant peut répondre :

B : *You can visit anytime of the year, since the weather is always nice.*

Après cela, il pourrait ajouter :

But you should go at Christmas time because they have a lot of celebrations.

Donc, l'apprenant devra savoir quand utiliser de façon appropriée ces deux modaux parce qu'ils ont la même position syntaxique et ils permettent d'opposer la possibilité à la probabilité ou au devoir. Voici un exemple du contraste sémantique :

A : *Can I buy the Eurail pass in Paris?*

B : *Yes, you can.*

par opposition à :

A : *Should I buy the Eurail pass in Paris?*

B : *No, you shouldn't.*

Dans la première question, il s'agit d'un fait : effectivement, on peut l'acheter. Dans la deuxième il s'agit d'une recommandation : on peut l'acheter mais on ne devrait pas le faire parce que l'*Eurail pass* coûte plus cher en Europe qu'en Amérique.

UNITÉ 12

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Donner des conseils.

Demander et donner des suggestions.

Faire des requêtes.

B) NOTIONS

La santé.

Les maladies.

Les remèdes.

C) SITUATIONS

Thème : maladies et leur soulagement.

Mise en situation : au bureau.

Rapport entre interlocuteurs : compagnons de travail.

Thème : des maladies (prévention).

Mise en situation : à la pharmacie.

Rapport entre interlocuteurs : pharmacien/cliente.

D) MORPHOSYNTAXE

1) IT présentatif + prédicat + complément INF.

2) CAN

MAY

COULD

} inversés avec le sujet dans des questions.

<p>What should you do for a cold?</p>	<p>It's important to get a lot of rest. It's a good idea to take some vitamin C. It's useful to get some cold medicine. It's helpful to chop up some garlic and cook it.</p>
---------------------------------------	---

Tableau XXIII : IT BE ADJ INF complément (*New Interchange I* : 73)

Can/May I help you?	What do you have/suggest for dry skin?
Can I have a box of cough drops?	Try some of this lotion.
Could I have something for a sore throat?	I suggest some ointment.
May I have a bottle of aspirin?	You should get some skin cream.

Tableau XXIV : CAN, COULD, MAY/_sujet...? (ibid.: 75).

Il semble que cette unité soit la suite de la précédente parce que, même si le thème a changé, les fonctions communicatives sont encore reliées aux conseils et suggestions. Il est certain que personne n'est exempt de tomber malade. Le moment venu, il faudra que l'apprenant soit préparé à demander et à comprendre des conseils sur la santé.

Dans la première moitié de l'unité, les problèmes de santé sont déjà arrivés à l'apprenant. Pour cette raison, la communication porte sur ces problèmes et sur la façon de guérir la maladie en question. L'auteur présente la construction infinitive + complément comme une façon de donner des conseils. C'est-à-dire qu'au lieu de dire :

You should get a lot of rest.

On peut dire :

It's important to get a lot of rest.

La première structure est personnelle (formellement) tandis que la deuxième est impersonnelle, mais les deux formes transmettent la même idée ici. De cette manière l'apprenant commence à développer un système de paraphrasage qui lui permettra d'exprimer la même pensée par différents moyens morphosyntaxiques. À cet effet, on pourrait dire aussi : *I think resting is really effective.* Et le message serait le même, grosso modo, dans ce genre de contexte.

Dans la deuxième partie de l'unité, le thème est orienté aux symptômes précoces des maladies et aux façons de les prévenir. Dans ce contexte, l'auteur présente les modaux : MAY, COULD et CAN (ce dernier ayant été introduit à l'unité 11). Dans les exercices de cette unité, ces modaux sont utilisés de manière non contrastive, par exemple :

Can I have a box of cold tablets, please?

Could I have a box of cold tablets, please?

May I have a box of cold tablets, please?

Ces exercices donnent seulement l'occasion de pratiquer ces modaux pour faire des requêtes polies. L'apprenant aurait pu utiliser l'impératif ou une forme déclarative à la place :

Give me a box of cold tablets, please.

I want a box of cold tablets, please.

mais les expressions modales présentées dans cette unité sont considérées comme une manière polie de faire une requête parce qu'elle est indirecte. (La forme impérative et le verbe WANT sont évités.)

L'auteur introduit d'autres expressions pour faire des requêtes également :

What do you have for...?

What do you suggest for...?

Aussi, il présente deux nouveaux moyens de faire des suggestions :

Try some of this lotion (une forme impérative où le verbe atténue l'ordre utilisé pour suggérer une démarche).

I suggest some ointment (une forme déclarative, où le verbe atténue l'interférence).

L'auteur réintroduit le modal SHOULD, utilisé dans l'unité onze pour les thèmes de voyages et du tourisme, mais ici pour parler de la santé :

You should get some skin cream.

Comme on l'a mentionné, l'auteur continue à fournir à l'apprenant des expressions synonymiques comme des outils de la paraphrase. Les phrases ci-dessus en représentent un début. En combinant des constructions déjà vues, l'apprenant pourra construire d'autres phrases comme, par exemple :

What do you recommend for...?

Have you considered...?

What is a good remedy for...?

Il faut noter que l'auteur réintroduit des constructions présentées dans des unités antérieures afin d'en renforcer la pratique. Par exemple, dans cette unité, l'auteur réintroduit le PRESENT PERFECT et le passé simple :

A : Have you ever had a stomachache?

B : Sure I have, just last night, actually.

A : What did you do?

B : I took some antacid.

UNITÉ 13

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Exprimer ses goûts.

Manifester son accord à propos d'un sujet spécifique.

Manifester son désaccord à propos d'un sujet spécifique.

Faire des requêtes concernant la nourriture.

Commander un repas.

B) NOTIONS

Catégories de nourriture.

C) SITUATIONS

Thème : la nourriture.

Mise en situation : à la bibliothèque.

Rapport entre interlocuteurs : ami/ami.

Thème : la nourriture.

Mise en situation : dans un casse-croûte (restaurant de type «*fast food*»).

Rapport entre interlocuteurs : serveur/client.

Thème : la nourriture.

Mise en situation : dans un restaurant.

Rapport entre interlocuteurs : serveur/ couple servi.

D) MORPHOSYNTAXE

1) NEITHER ~ négatif + EITHER.

2) SO + AUX ~ TOO.

3) WOULD (contracté) + LIKE

4) WILL (contracté) + $\left. \begin{array}{c} \text{HAVE} \\ \text{BE} \end{array} \right\}$

I like Japanese food a lot. So do I./ I do, too. Really? I don't like it very much.	I don't like greasy food. Neither do I./ I don't either. Oh, I like it a lot.
I'm crazy about dessert. So am I./ I am, too. Oh, I'm not at all.	I'm not in the mood for Indian food. Neither am I./ I'm not either. Really? I am.
I can eat really spicy food. So can I./ I can, too. Oh, I can't.	I can't stand fast food. Neither can I./ I can't either. Oh, I love it!

Tableau XXV : NEITHER ~ nég....EITHER ; SO AUX sujet ~ sujet AUX TOO
(*New Interchange I* : 81).

What would you like to eat?	I'd like a hamburger. I'll have a small salad.
What kind of dressing would you like ?	I'd like Italian, please. I'll have French.
What would you like to drink?	I'd like a large soda. I'll have coffee.
Would you like anything else?	Yes, please. I'd like some water. No, thank you. That will be all.

Tableau XXVI : WOULD (contracté) / _LIKE ; WILL (contracté) / _ $\left. \begin{array}{l} \text{HAVE} \\ \text{BE} \end{array} \right\}$
(*ibid.*: 83)

Dans l'unité précédente on a parlé de la santé parce que c'est un thème qui concerne tout le monde. De la même manière, la nourriture est un thème universel. Il est sûr que la nourriture différera selon la culture de chacun. Apprendre l'anglais comme L2 implique que l'apprenant entre en contact avec la culture, surtout s'il habite dans un pays de culture anglophone. Pour cette raison, l'apprenant doit apprendre la manière de «parler cuisine».

On s'attend de l'apprenant qu'il puisse exprimer ses préférences sur la nourriture. Il a déjà appris à en faire autant pour la musique, les films, etc. à l'unité quatre. Il y a appris des constructions comme :

I like + N

I don't like + SN

Ici il apprendra des compléments SN du verbe LIKE à partir du lexique «alimentaire» :

I like Japanese food

I don't like greasy food

Il s'agit d'employer une construction syntaxique déjà présentée pour des situations nouvelles avec un lexique différent. Au lieu d'utiliser les formes introduites dans cette unité pour exprimer son accord, l'apprenant pourrait les remplacer en disant ME TOO pour chacune des trois possibilités mais, justement, c'est l'utilisation des phrases comme : SO DO I ; SO AM I et SO CAN I qui font pratiquer l'inversion dans un contexte non interrogatif.

Dans cette unité, l'auteur présente des formes pour manifester qu'on est d'accord avec un énoncé (positif ou négatif). Généralement, les apprenants hispanophones ont des difficultés à apprendre ces formes différentes parce qu'en anglais la forme change selon le verbe : *So can I/neither can I* pour les énoncés avec le verbe *can* ; *So am I/neither am I* pour les énoncés avec le verbe *to be*, et *So do I/neither do I* pour d'autres verbes (qui utilisent l'auxiliaire *do*). À propos de ce sujet, Richards (2000 : T-81) prévient les professeurs :

« The usage of the adverbs so, too, neither, and either in English grammar can be tricky for some Ss [students] whose native language may have a different system of showing agreement and disagreement with a speaker's initial statement. »

En espagnol la forme reste la même quelque soit le verbe : *yo también* pour l'accord positif et *yo tampoco* pour l'accord négatif. Chastain (1979 : 245) dit :

« *Tampoco is used to show agreement with a negative statement.*
Juan no va al cine este fin de semana Yo tampoco. »
(John doesn't go to the cinema this weekend) (neither do I)

Donc, le système que l'apprenant doit maîtriser est complexe parce que plusieurs formes, au moins douze dans cette unité (au lieu de deux), sont montrées pour exprimer l'accord. En plus, même si ce n'est pas inclus dans cette unité, il faut tenir compte du fait que la tâche est encore plus complexe parce qu'on sait bien qu'il y a plus de formes selon le temps (*so/neither was I, so/neither did I, so/neither have I, etc.*) ; selon l'auxiliaire (*so/neither would I, so/neither could I, so/neither will, I, etc.*) ; selon la personne (*so/neither were you, so/neither is he, etc.*) ; parmi d'autres.

Également, l'apprenant doit maîtriser les fonctions communicatives reliées à l'action de commander un repas. Les situations peuvent être aussi simples que d'aller à un restaurant (seul ou avec ses amis) pour manger. Mais elles peuvent être plus complexes : l'emploi de l'apprenant peut être celui de serveur, soit dans un pays anglophone, soit dans son propre pays, dans un restaurant avec une clientèle anglophone. Le cas échéant, il est essentiel qu'il puisse communiquer sur ce sujet de manière efficace afin de ne pas perdre son emploi.

L'apprenant a déjà vu le modal WOULD à l'unité quatre dans le contexte des invitations. Ici, WOULD est utilisé pour des requêtes et, par conséquent, les compléments sont différents. Généralement, elle suit le patron :

WH- + WOULD + SUJET + LIKE + INFINITIVE (par exemple, *What would you like to eat?*).

Il faut remarquer que le modal WILL est présenté ici pour la première fois de manière explicite. On sait que WILL est utilisé pour exprimer le futur comme dans : *I will call you tomorrow.* Dans cette unité, il est utilisé avec la phrase *I'll have coffee* (ou autre chose à boire/manger). Bien qu'il s'agisse d'un temps futur, l'usage de WILL dans le contexte d'une requête ou d'une acceptation exprime la volonté.

UNITÉ 14

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Comparer deux endroits ou plus.

Demander des renseignements sur un endroit.

Décrire un endroit.

Échanger de l'information concernant la distance et les mesures.

B) NOTIONS

Grandeur, longueur, renom, hauteur, population, popularité, profondeur, beauté, ancienneté (antiquité), poids, distance, température.

C) SITUATIONS

Thème : géographie.

Mise en situation : non spécifiée.

Rapport entre interlocuteurs : ami/ami.

Thème : géographie.

Mise en situation : émission à la télévision.

Rapport entre interlocuteurs : animatrice/ concurrents.

MORPHOSYNTAXE

1) Comparatifs et superlatifs :

$$\text{ADJ} + \left\{ \begin{array}{l} \text{-ER} \\ \text{-EST} \end{array} \right\} \text{ vs. } \left\{ \begin{array}{l} \text{MORE} \\ \text{THE MOST} \end{array} \right\} \text{ ADJ}$$

2) Question WH- de degré : HOW + ADJ + BE + prédicat

3) Noms de mesure + ADJ de dimension

large	larger	the largest	Which country is larger , Canada or China? Canada is larger than China.
long	longer	the longest	
dry	drier	the driest	Which country is the largest : Russia, Canada, or China? Russia is the largest country of the tree.
big	bigger	the biggest	
beautiful	more beautiful	the most beautiful	What is the most beautiful mountain in the world? I think Fujiyama is the most beautiful .
famous	more famous	the most famous	
good	better	the best	
bad	worse	the worst	

Tableau XXVII : formes comparatives et superlatives des ADJ : synthétiques et analytiques (*New Interchange I* : 87).

How far is New Zeland from Australia?	It's about 2,000 kilometres
How big is Singapore?	It's 620 square kilometres.
How high is Mount Everest?	It's 8,848 meters high .
How deep is the Grand Canyon?	It's about 1,900 meters deep .
How long is the Mississippi River?	It's about 6, 019 kilometres long .
How hot is New Zeland in the Summer?	It gets up to about 23° Celsius.
How cold is in the Winter?	It goes down to about 10 Celsius.

Tableau XXVIII : HOW + ADJ de dimension ; noms de mesure + ADJ de dimension (*ibid.* : 90)

Dans cette unité, l'auteur a choisi le thème de la géographie pour présenter les adjectifs comparatifs et superlatifs. Également, l'auteur a inclus des aspects connexes comme la démographie et des bâtiments remarquables de certaines villes.

Dans ses conversations en anglais, on peut considérer que l'apprenant aura l'occasion de parler, soit avec des anglophones, soit avec d'autres interlocuteurs dont l'anglais est la langue seconde. Dans les deux cas, on peut s'attendre à ce qu'il y ait une tendance naturelle à vouloir en savoir plus des pays d'origine des interlocuteurs, surtout si en s'approchant d'une période de vacances, un des interlocuteurs a l'intention de visiter le pays de l'apprenant. Par exemple, la conversation suivante est tout à fait possible :

A : Fernando, where in Mexico are you from?

B : Mexico City.

A : Wow! I believe that's the biggest city in the world, isn't it?

B : I think so.

A : I'm going there for Christmas. Tell me, which are the best places to visit?

B : Well, there's a lot to see. For instance, you could go to.....

Il est certain que les comparaisons s'appliquent à une infinité de thèmes comme :

- L'informatique : *Your computer is better than mine.*
- L'éducation : *New York University is more expensive than Idaho State University.*
- Les produits : *This brand is the nicest.*

Mais pour une classe où les apprenants auront diverses origines et formations culturelles, il est nécessaire de choisir un thème assez général pour tout le monde. Cela leur permettra de parler de choses qu'ils connaissent déjà et de demander à leurs interlocuteurs des faits inconnus. La géographie sert bien à cet objectif.

Il semble que les apprenants hispanophones ont plus de facilité à apprendre les adjectifs et les adverbes comparatifs et superlatifs qui ont deux syllabes (ou plus) à cause de leur similarité avec l'espagnol :

X es más elegante que Y (*X is more elegant than Y*)

X es el más elegante (*X is the most elegant*)

Par contre, les adjectifs et les adverbes monosyllabiques (et les bisyllabiques qui terminent par *y*) semblent poser plus de difficultés. Alors, les apprenants hispanophones ont tendance à produire des phrases telles que :

* *X is more big than Y.* (*X es más grande que Y*)

* *X is the most big.* (*X es el más grande*)

Chastain (1979 : 293) illustre les comparatifs et les superlatifs avec les exemples suivants :

« *Juan es más gordo que Jaime, pero Guillermo es el más gordo.* »
 « *Juan is heavier than Jaime, but Guillermo is the heaviest.* »

« *María es la más inteligente.* »
 « *María is the most intelligent.* »

Stockwell (1965 : 58) commente à propos de ce contraste de formes :

« *Many adjective and adverbs stems in English, especially those of more than two syllables, use more and most before the adjectives to express the equivalent meaning. Spanish has one particle-más-which is used to express the semantic range of both English forms, ignoring the English distinction of two vs. three or more.* »

En plus, Chastain (ibid. : 294) mentionne un point intéressant concernant la préposition *de* en espagnol après le superlatif :

« *It is not necessary to state the area under consideration in a comparison. However, if the area is stated, "in" is used in English; "de" is used in Spanish.*
Es el (muchacho) más alto de la clase. He is the tallest (boy) in the class. »

Donc, le professeur pourra prévoir les points où les apprenants auront des erreurs possibles avec ces structures. De cette manière il pourra faciliter leur tâche en leur apprenant à comparer dans la langue ciblée.

UNITE 15

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

S'exprimer sur les plans au futur.

Se renseigner concernant une action future.

Recevoir et donner des messages.

Faire des invitations.

Accepter et refuser des invitations.

B) NOTIONS

Le futur.

La continuité.

La durée.

C) SITUATIONS

Thème : voir une comédie musicale.

Mise en situation : au bureau.

Rapport entre interlocuteurs : collègue/collègue.

Thème : organiser une réunion.

Mise en situation : au bureau.

Rapport entre interlocuteurs : secrétaire/client.

D) MORPHOSYNTAXE

- 1) BE + GOING + INF (future proche).
- 2) PRESENT CONTINUOUS : BE + V-ING.
- 3) PLEASE + V

- 4)

WOULD	}	YOU + V....?
COULD		

What **are you doing** tonight?
I'm **going** to a movie.

What **is she going to do** tonight?
She's **going to work** late.

Are you doing anything tomorrow night?
No, I'm not.

Are they going to see a musical
tomorrow night?
Yes, they are.

Tableau XXIX : BE + V-ING ; BE + GOING + INF (*New Interchange I* : 93)

The meeting is on Friday.	Please tell Ann (that) the meeting is on Friday. Would you tell her (that)...? Could you tell her (that)...?
Call me this afternoon.	Please ask him to call me this afternoon. Would you ask him to...? Could you tell him to...?

Tableau XXX : PLEASE + V ; $\left\{ \begin{array}{l} \text{WOULD} \\ \text{COULD} \end{array} \right\}$ YOU + V (ibid.: 95)

L'auteur a introduit le temps futur en utilisant le PRESENT CONTINUOUS avec des expressions adverbiales du futur telles que : *tonight, tomorrow, this weekend*, etc. Dans les unités antérieures, l'apprenant a appris à s'exprimer au temps présent et au passé mais pas au futur. On a vu qu'à l'unité cinq, la progressivité au présent a été introduite au moyen du PRESENT CONTINUOUS. Maintenant, l'apprenant doit apprendre à utiliser cette construction avec des fonctions communicatives différentes.

On sait qu'en anglais le PRESENT CONTINUOUS est utilisé de manière courante pour décrire des événements futurs. Quand on l'oppose au présent simple (*I exercise every day*), on peut voir que cette dernière forme décrit un événement habituel alors que le PRESENT CONTINUOUS décrit un événement qui n'est pas présenté comme régulier (*I'm babysitting tonight*). Toutefois, il faut que l'apprenant sache que cette forme peut avoir le sens d'un futur proche (et non seulement d'un temps présent). De plus, il faut que l'apprenant l'utilise dans sa production orale afin de tenir un discours plus naturel, en manifestant de la variation entre constructions partiellement synonymes, comme le futur proche avec GOING TO et le PRESENT CONTINUOUS. Chastain (1979 : 80) dit :

« In English, we may use four different verb forms to describe an action that is to occur after the present.

John arrives tomorrow.

John is arriving tomorrow.

John is going to arrive tomorrow.

John will arrive tomorrow.

In Spanish only three verb forms are used to describe an action that is to occur after the present.

Juan llega mañana. [John arrives tomorrow]

Juan va a llegar mañana. [John is going to arrive tomorrow]

Juan llegará mañana. [John will arrive tomorrow.] »

Des structures telles que *What are you doing tonight?* (tableau XXIX), posent des difficultés aux apprenants hispanophones parce qu'une telle possibilité n'existe pas en espagnol. Stockwell (1965 : 163) explique sur ce point :

« Spanish Voe [observable event verbs] verbs cannot take both the modification for explicit duration and external modification for subsequence. They take one or the other:

Él está hablando ahora. [he is speaking now]

or

Él habla mañana. [he speaks tomorrow]

but not normally

**Él está hablando mañana. [he is speaking tomorrow]*

There are examples (cited earlier) of Voe verbs with explicit duration and external subsequence, but they are exceptional.

*The Vnoe [non-observable event verbs] verbs of Spanish behave like those of English, and cause no special problem. The verb *ir*, though Voe in English, behaves like Vnoe in Spanish; that is, Vnoe verbs do not ordinarily take the modification for explicit duration:*

Cree en diós

*Va al cine. (not *Está yendo al cine.)*

Typical errors:

**Está saliendo a las tres.*

Sale a las tres.

**¿Está viniendo a la fiesta ?*

¿Viene a la fiesta ?

**Está llegando mañana ?*

Llega mañana

**¿A dónde estamos yendo a comer?*

¿A dónde vamos a comer ? »

Donc, il est important pour le professeur de tenir compte de ce contraste entre les deux langues afin de pouvoir aider les apprenants à acquérir ce type de structures en anglais et à surmonter les difficultés impliquées dans leur apprentissage. Surtout parce que pour les apprenants, c'est une nouvelle façon d'exprimer le futur.

Il n'y a pas de doute que dans ces interactions, l'apprenant aura l'occasion de transmettre ou de faire transmettre un message. Pour cette raison, les verbes TELL et ASK deviennent essentiels puisqu'ils sont fondamentaux pour remplir cette fonction. On insiste ici sur leur combinaison avec WOULD/COULD dans des requêtes (*would you tell her (that) the meeting is on Friday?*). On peut remarquer dans cette unité la suite du thème des requêtes, introduit à l'unité douze et continué à l'unité treize.

UNITÉ 16

INVENTAIRE LINGUISTIQUE :

A) FONCTIONS COMMUNICATIVES

Décrire des changements personnels.

Échanger de l'information personnelle.

Demander et répondre à des questions concernant les projets à l'avenir.

B) NOTIONS

Les projets et les buts.

C) SITUATIONS

Thème : l'apparence physique et l'emploi.

Mise en situation : une rencontre dans la rue.

Rapport entre interlocuteurs : vieux amis à l'école.

Thème : le mariage, les enfants, l'apparence physique.

Mise en situation : à la maison.

Rapport entre interlocuteurs : épouse/époux.

Thème : les voyages, les emplois, l'hébergement, les dettes.

Mise en situation : à la collation des grades à l'université.

Rapport entre interlocuteurs : camarades de classe.

D) MORPHOSYNTAXE

1) Présent simple.

2) Passé simple.

3) PRESENT PERFECT

contrastés.

4) V + INF

5) BE + GOING + INF

6) WOULD contracté + $\left. \begin{array}{c} \text{LIKE} \\ \text{LOVE} \end{array} \right\} + \text{INF}$

My job is more stressful (now). My hair is longer (than before).	I have two kids now. I don't smoke anymore.	I got married. I moved to a new city.	I 've lost weight. I 've grown a mustache.
---	--	--	---

Tableau XXXI : ADJ au comparatif ; présent, passé, PRESENT PERFECT contrastés (*New Interchange I : 99*)

<p>What are you going to do after graduation? I'm (not) going to get a job right away. I (don't) plan to get my own apartment. I (don't) want to live with my parents. I hope to get a new car. I'd like to travel this summer. I'd love to move to a new city.</p>

Tableau XXXII : V + INF + comp. ; BE + GOING + INF + comp. ;
 WOULD contracté + $\left. \begin{array}{c} \text{LIKE} \\ \text{LOVE} \end{array} \right\} + \text{INF} + \text{comp.}$
 (ibid. : 101)

Dans cette unité, on peut voir que l'auteur opère une consolidation de plusieurs fonctions communicatives et de constructions syntaxiques. Étant donné que c'est la dernière unité du premier tome de la série, on pourrait supposer qu'une récapitulation des aspects les plus importants de plusieurs unités aidera l'apprenant à intégrer toutes les connaissances acquises jusqu'à maintenant. Cette intégration est faite de manière communicative en changeant de thèmes, de temps, de constructions, etc. C'est l'occasion pour l'apprenant de réviser les points difficiles et de renforcer les autres.

CONCLUSION

PRÉSENTATION

Nous pouvons observer que la présentation des éléments dans chaque unité de la méthode est divisée en deux sections. Normalement, elles sont reliées par un thème. Par exemple, dans l'unité douze, le thème des deux parties est la santé et les maladies. Il est probable que l'auteur a choisi cette présentation afin de pouvoir introduire deux types de fonctions communicatives, des notions, des situations et des structures syntaxiques, en présentant de cette façon une plus grande variété d'éléments linguistiques à l'apprenant. En plus, cela permet d'établir une systématisation pédagogique. Par exemple, les activités de lecture se trouvent toujours à la fin de la deuxième section.

HABILITÉS LINGUISTIQUES

Dans chaque unité, on retrouve la pratique des quatre habilités linguistiques : la production, orale et écrite, ainsi que la compréhension auditive et la lecture. Mais il semble que la méthode soit plus orientée à développer les compétences orale et auditive, car la plupart des exercices dans l'unité sont destinés à renforcer ces deux derniers types de compétences.

COMPRÉHENSION AUDITIVE

L'auteur principal de la méthode sous-tendant la série *New Interchange* postule deux types de compréhension auditive (Richards : 1990) :

- *Top down* : dans ce premier type, les apprenants utilisent leurs connaissances générales, la situation ou le contexte et le thème, pour comprendre le contenu de la conversation en utilisant des mots-clefs et des prédictions.

- *Bottom-up* : dans ce deuxième type, les apprenants ont besoin de décoder des mots individuels dans le message pour en obtenir la signification.

PRODUCTION ORALE

La production orale est la partie proéminente de la performance visée : plusieurs aspects de la méthode visent donc à fournir une base à la communication orale. Pour cette raison, dans ce premier niveau, il y a une emphase particulière sur la prononciation, comme une composante fondamentale de la performance orale. Les exercices de prononciation sont reliés à des caractéristiques importantes de l'anglais oral comme, par exemple, l'accent tonique, le rythme, l'intonation, les réductions phonologiques, etc.

LE CONTEXTE

Dans certaines des seize unités, il arrive que le contexte ne soit pas spécifié, c'est-à-dire où l'auteur n'indique pas les conditions dans lesquelles se déroule la conversation (soit dans un café, dans une réunion sociale, au bureau, à la maison, etc.). Il est possible que l'auteur n'ait pas voulu compliquer les leçons inutilement. En laissant ouverte la situation, l'apprenant a l'option de placer le dialogue dans la situation de son imagination. Les constructions fondamentales sont utiles et, tôt ou tard, nécessaires dans toutes les situations.

NOTIONS, CYCLICITÉ et PROGRESSION

Concernant les notions de temps, l'auteur a introduit d'abord le temps présent (cela concerne les unités de 1 à 6). Ensuite, on trouve le temps passé (aux unités 7, 10 et 16). Finalement, le temps futur apparaît à la fin du livre (aux unités 15 et 16). L'aspect progressif est présenté à l'unité 5, réintroduit à l'unité 9, ensuite à l'unité 15 et finalement à l'unité 16. Il y a donc non seulement une progression mais aussi un type de «cyclicité» dans la présentation des fonctions communicatives et des structures syntaxiques. Nous estimons que la progression est adéquate parce que la complexité augmente à mesure que

les unités avancent. Autrement dit, l'auteur a fait une sélection ou « gradation » (Mackey : 1965) en commençant par les fonctions les plus fondamentales et en continuant avec d'autres, qui permettront à l'apprenant d'exprimer (et de comprendre l'expression) de besoins plus complexes.

SYNTAXE

Les structures syntaxiques sont introduites dans des contextes plausibles comme des dialogues et des exercices de conversation, avec des activités contrôlées qui mènent à la pratique communicative. De cette manière, il y a un lien entre les formes grammaticales et les fonctions communicatives. On peut trouver dans ce premier livre les temps et les structures nécessaires à la communication entre débutants.

Les structures grammaticales présentées sous forme encadrée (*Grammar Focus*) sont appropriées parce que l'apprenant peut focaliser sur la forme en question afin de mieux la comprendre avant de l'utiliser. Cet enseignement explicite pourrait aider l'apprenant à internaliser des règles ou des constructions.

On peut noter une relation étroite entre les fonctions communicatives, les notions, les situations et les structures syntaxiques. Nous estimons que l'auteur a entrelacé ces quatre aspects de manière à former un ensemble cohérent afin de reproduire, pour l'apprenant, les conditions dans lesquelles la communication a lieu.

VOCABULAIRE

Quant au vocabulaire, nous constatons tout d'abord qu'il est thématique ; c'est-à-dire que, les mots sont pertinents au thème de l'unité. Généralement, il s'agit de noms qui déclenchent l'usage de verbes reliés au thème comme, par exemple, à l'unité 8. Dans cette unité nous trouvons le mot *library* avec sa définition-*it's a place where you borrow*

books. À l'unité 12, il y a les noms de différentes maladies avec des verbes reliés aux conseils pour les guérir. L'apprenant acquiert de cette façon non seulement des noms mais aussi des verbes qu'il emploiera avec ces noms. Nous trouvons aussi des adjectifs classifiés par thèmes, par exemple : pour décrire les personnes, à l'unité 9 ; les villes, à l'unité 11 ; la nourriture, à l'unité 13 ; etc. Donc, le lexique est assez varié mais courant pour ce premier niveau débutant. En plus, nous pouvons remarquer une progression considérable de l'unité 1, où il y a cinq noms essentiellement, à l'unité 16, où on trouve 16 verbes, dans des structures variées.

LE *SNAPSHOT* (exercice d'introduction)

Généralement, l'unité commence avec un exercice (*snapshot*), contenant de l'information réelle qui introduit le thème de l'unité. Il semble que l'auteur ait pris en compte la théorie de Krashen (1982 : 30-32), sur le « filtre affectif », une barrière imaginaire qui s'élève et se baisse selon les conditions émotives de l'apprenant. Imaginons que l'apprenant arrive en classe avec des problèmes personnels qui risquent de le distraire durant le déroulement du cours, surtout au début. Cela aura l'effet d'instaurer son « filtre affectif » et de l'empêcher d'apprendre l'objet de la leçon, mais le premier exercice l'aidera à diriger son attention sur le thème en question, de manière à ce qu'il puisse oublier ses problèmes pour l'instant et, en conséquence, baisser son « filtre affectif ». Pour cette raison, ces exercices sont présentés de manière attrayante, souvent sous forme de figures qui font ressortir les constructions ciblées. Elles sont faciles à lire et à comprendre. En plus, il y a des questions qui proposent à l'étudiant des applications personnelles du thème. Les tenants des méthodes « communicatives » supposent que les matériaux et le professeur doivent fournir un *input* compréhensible et créer des situations qui font « baisser le filtre » parce que les étudiants dont les attitudes ne sont pas optimales pour l'apprentissage d'une langue seconde auront de la difficulté à l'acquérir. Nous croyons que cette notion de « filtre affectif » a une grande importance dans l'apprentissage d'une langue, même si on ne peut pas l'observer directement.

CHAPITRE III

ANALYSE DES ÉLÉMENTS DISCURSIFS DANS LA MÉTHODE « NEW INTERCHANGE »

INTRODUCTION

La communication humaine sert à différents buts au niveau personnel et social. Dans le cadre de nos interactions quotidiennes, nous nous communiquons réciproquement de l'information, des idées, des croyances, des émotions, des attitudes, etc. Quand la langue est utilisée en contexte communicatif, les participants peuvent être engagés dans l'utilisation de plusieurs habiletés à la fois. Par exemple, écouter quelqu'un et prendre des notes en même temps. L'ensemble de la production linguistique dans ces interactions est le discours. Le discours peut être planifié ou non planifié. Le premier type peut prendre la forme de discours préparés (comme quand le président parle à la télévision), des sermons, et des matériaux écrits édités et publiés. On peut trouver le deuxième type dans des conversations et dans quelques textes écrits comme des lettres et des notes informelles.

La plupart des interactions à l'écrit ou à l'oral ont lieu dans des situations familières. La conversation entre les interlocuteurs se base beaucoup sur des conventions sociales et l'information contextuelle. Le « contexte » dans l'analyse du discours comprend les éléments non linguistiques et non textuels qui influencent la communication écrite ou parlée, c'est-à-dire, la situation dans laquelle l'interaction communicative se déroule.

Le discours peut dépendre principalement des caractéristiques contextuelles qui se trouvent dans l'environnement immédiat. Également, le discours peut être relativement indépendant du contexte, reposant plus sur les caractéristiques du code et les formes du discours même.

Ainsi, la communication humaine dépend beaucoup du contexte et de la connaissance que partagent les interlocuteurs concernant une grande variété de caractéristiques contextuelles. Cette connaissance est très importante pour les échanges communicatifs quotidiens. Si les interlocuteurs se connaissent, leur intercompréhension dépend de cette connaissance commune.

Parfois, il y a des types de discours dont le contexte n'est pas disponible de manière immédiate, comme, par exemple ; le texte écrit ou le discours formel. Les participants doivent se fier au texte (oral ou écrit) et à leurs connaissances antérieures, lesquelles peuvent aider à créer un contexte approprié pour permettre la compréhension du discours. Dans un milieu éducatif, il faut s'assurer que dans la salle de cours, les dialogues, les lectures et les activités soient présentés dans un contexte adéquat et avec toute l'information nécessaire pour être interprétés par les apprenants. Par exemple, supposons qu'il s'agisse d'un cours d'anglais langue seconde au Mexique. Le professeur introduit le discours «I Have A Dream» pour l'activité de lecture. Si les étudiants ne sont pas familiarisés avec l'histoire des États-Unis, avec les événements du mouvement pour les droits civils des Noirs et avec les conditions dans lesquelles Martin Luther King Jr. a prononcé ce discours, les étudiants auront de la difficulté à comprendre le texte parce qu'une bonne connaissance de ces faits est requise pour créer le contexte dans lequel le texte peut être compris.

Également, il faut s'assurer que l'apprenant comprenne la différence entre ce que son interlocuteur veut dire et ce que le contexte y ajoute. Autrement dit, il faut comprendre ce qui est derrière les mots. Par exemple, si quelqu'un dit «Il fait froid ici», ça pourrait signifier une requête à son interlocuteur de fermer la porte. Dans une autre situation, si quelqu'un dit «J'ai faim», la signification littérale de la phrase est que cette personne sent que son corps manque de nourriture. Mais, si la phrase est produite après avoir mangé, probablement que cela veut dire qu'il n'a pas assez mangé et qu'il veut plus de nourriture. Si la phrase est dite une deuxième fois après avoir mangé, peut-être que c'est une requête d'un dessert. Alors, afin de comprendre ce que l'interlocuteur veut dire

(et pas seulement la phrase) il faut considérer le contexte. De plus, une phrase peut avoir différentes significations si on considère qui l'a produite et dans quelles circonstances. Par exemple, la même phrase, «J'ai faim», quand elle est dite par un mendiant à un passant, serait généralement comprise comme une requête d'argent plutôt que de la nourriture, parce que la connaissance du monde que nous avons nous conduit à cette interprétation dans ce cas.

La pragmatique est reliée aux contextes et aux situations dans lesquelles on utilise la langue. Celce-Murcia et Olshtain (2000 : 22) s'expriment ainsi sur la pragmatique :

«In our attempt to lead the L2 learner to communicative competence, which goes far beyond linguistic competence, pragmatics must be taken into account. While developing knowledge and understanding how the new language works, the learner must also develop awareness and sensitivity to socio-cultural patterns of behaviour. It is only skillfully combined linguistic and pragmatic knowledge that can lead to communicative competence in the second language.»

Normalement, on peut assumer que le but de suivre un cours de langue étrangère est de permettre aux étudiants de développer leur compétence communicative. Cela implique que cette compétence va plus loin que la compétence grammaticale, parce qu'elle comprend, en plus, une compétence sociolinguistique et pragmatique. En apprenant une langue seconde, peut-être que l'étudiant ne pourra pas acquérir une compétence pragmatique complète, mais c'est possible d'incorporer une quantité manipulable d'information pragmatique dans un programme d'étude de langue étrangère et d'inclure des activités qui aideront l'apprenant à devenir sensible aux moyens principaux de s'approcher le plus possible d'une production discursive authentique et d'une compréhension pragmatique de la langue cible.

Cette compréhension peut aider les enseignants à choisir des activités en classe ayant pour but de faciliter le processus d'apprentissage, c'est-à-dire, à inclure des perspectives discursives et pragmatiques dans l'enseignement. Quand on essaie de comprendre et de reproduire le discours dans la langue cible de manière compétente, c'est

aussi important de comprendre la pragmatique de la culture cible, comme il l'est également de comprendre la grammaire et le vocabulaire de cette langue cible. Donc, dans le cadre d'une activité pédagogique, le succès de l'acte langagier ne dépend pas toujours du professeur, étant donné qu'il y a plusieurs facteurs pragmatiques en interaction, comme les intentions des gens, leurs croyances et leurs actions; la compétence linguistique est l'outil le plus important mais pas toujours suffisant. Également, il faut considérer le contexte et les situations dans lesquelles on utilise la langue. Dans la perspective communicative, on parle de la pragmatique dans le sens de l'étude de la signification dans le contexte (Levinson :1983). C'est ce sens que nous retenons pour notre travail.

Si on assume que l'apprenant veut arriver à une compétence discursive en suivant la méthode *New Interchange*, nous croyons qu'il vaut la peine de voir comment la méthode manipule les éléments discursifs afin de juger de son adéquation à cet objectif. Dans cette analyse, nous allons concentrer nos observations sur sept aspects discursifs : les échanges, la référence, l'ellipse, la substitution, le vocabulaire, les tours de parole et la thématique (*topic*). Il est évident que d'autres variables auraient pu être intégrées à cette analyse, mais elles feront partie d'une étude ultérieure plus détaillée. La méthode *New Interchange* comprend trois volumes. Nous ferons l'analyse des variables discursives précédemment mentionnées pour les leçons 1, 8 et 16 de chaque volume. Cette analyse permettra de faire des hypothèses sur la progression de la complexité des manifestations de chaque variable dans l'ensemble de la méthode.

LIVRE I

UNITÉ 1

LES ÉCHANGES (*EXCHANGES*)

Michael McCarthy (1991 : 122) discute du modèle de Sinclair et Coulthard. Selon ce modèle, un échange est un segment typique des conversations, qui suit généralement un patron en trois parties :

Opening move (mouvement d'ouverture)

Answering move (mouvement de réponse)

Follow-up move (mouvement de suite)

Le début de la série *New Interchange* présente les échanges, tout d'abord, comme dans l'exemple suivant :

(1) *Tom: Paulo, who is that over there?*

(2) *Paulo: Oh, that's my father! And that's my mother with him.*

(3) *Tom: I'd like to meet them.*

Dans (1) on retrouve l'ouverture sous forme de question. Dans (2) la réponse et dans (3) la suite.

Il faut noter que l'ouverture ne correspond pas nécessairement à une question. Cela pourrait être aussi une déclaration/affirmation ou même un ordre. Cette dernière possibilité ne se présente pas dans cette première unité parce que les impératifs seront introduits dans une unité ultérieure. Voici un exemple comprenant une déclaration.

(1) *Elizabeth: Hello, I'm Elizabeth Mandel.*

(2) *Chuck: my name is Charles Chang. But please call me Chuck.*

(3) *Elizabeth: Nice to meet you Chuck. You can call me Liz.*

La présence de ces unités fonctionnelles est très révélatrice de la volonté de l'auteur de la méthode d'aider les apprenants, qui en sont à leur début, à maîtriser des structures communicatives de base. Cette volonté est également perceptible dans l'exemple suivant :

(1) *Hi! Where are you from?*

(2) *I'm from Madagascar.*

(3) *Wow! That's far away.*

LA RÉFÉRENCE

McCarthy (ibid : 36-42) décrit les trois types de référence :

- a) Référence anaphorique : C'est comme « regardant en arrière », c'est-à-dire qu'on doit chercher en arrière pour trouver le référent auquel on renvoie.
- b) Référence exophorique : C'est comme « regardant en dehors », c'est-à-dire qu'on ne peut pas trouver le référent dans le texte (oral ou écrit). Elle est liée au contexte et à la connaissance partagée entre les interlocuteurs.
- c) Référence cataphorique : C'est comme « regardant en avant », c'est-à-dire qu'on doit trouver le référent plus tard.

Dans cette première leçon, l'auteur introduit les pronoms démonstratifs, personnels et possessifs, avec adjectifs correspondants, dont ceux de la troisième personne, qui sont généralement anaphoriques dans un discours qui est cohérent à l'écrit : *I, you, he, she, it, we, you, they, my, your, his, her, its, our, your, their, this, that, him, them, mine, yours, hers, ours, theirs, etc.*

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Le dictionnaire Larousse (2001 : 174) de la linguistique donne l'explication suivante de l'ellipse :

« Dans certaines situations de communication ou dans certains énoncés, des éléments d'une phrase donnée peuvent ne pas être exprimés sans que pour cela les destinataires cessent de comprendre. On dit alors qu'il y a ellipse, que les phrases sont incomplètes ou elliptiques. »

Ainsi dans l'ellipse on trouve l'omission d'éléments requis par la grammaire dans d'autres contextes, mais qui peuvent être aisément supplées par le lecteur ou l'interlocuteur. Dans la première leçon, on ne trouve pas d'occurrence d'ellipse ni de substitution. Les raisons de cette absence sont assez évidentes ; l'apprenant n'a pas encore une maîtrise suffisante de la grammaire de la langue pour être en mesure de compenser adéquatement les omissions.

LE VOCABULAIRE

Dans une certaine mesure, tout le lexique est nouveau pour l'apprenant, qui, s'il est un véritable débutant, n'est pas censé connaître le matériel linguistique présenté dans cette leçon. Il y a un seul champ sémantique qu'on arrive à identifier, celui des salutations. Il s'agit de l'hyperonyme *greetings* et de cinq hyponymes : *handshake*, *bow*, *kiss*, *hug*, et *pat*. Puisque le thème principal de cette leçon est le fait de faire la connaissance de quelqu'un, il est pertinent de savoir quelles sont les différentes formes de salutation afin de commencer à construire un vocabulaire de base dans ce champ.

TOURS DE PAROLE

On peut supposer que l'apprenant connaît déjà les tours de parole, parce qu'ils existent dans toutes les cultures. Cependant, les indices de ces tours peuvent différer d'une langue à l'autre. Pour cette raison il faut considérer cet aspect discursif dans la production orale d'une langue étrangère. Dans cette première leçon, la présentation et la pratique du tour de parole se déroulent d'une façon douce et polie, c'est-à-dire que chaque interlocuteur parle quand son tour arrive de répondre (ou de demander) et non autrement.

THÉMATIQUE

Les dialogues dans cette leçon ont une seule thématique. C'est compréhensible, puisqu'à cette étape initiale, l'apprenant n'a pas encore la compétence requise pour passer facilement d'une thématique à l'autre.

UNITÉ 8

ÉCHANGES

On peut voir que les échanges sont plus élaborés qu'à l'unité 1 dans le sens que chaque interlocuteur peut produire des tours de parole complexes.

Dan : (1) Where do you live Kim?

Kim : (2) I live in an apartment downtown.

Dan : (3) Oh, that's convenient, but... (1) how much crime is there?

On peut voir ici que dans la deuxième partie de sa réplique, Dan fournit la suite (3) et ensuite initie le *mouvement d'ouverture* (1). En plus, les éléments de la suite sont prolongés dans un acte de langage, c'est-à-dire, un acte d'accord.

Kim: (1).....is there much to do there?

Dan: (2) No, not much. In fact nothing ever really happens. That's the trouble.

Kim: (3) Hey. Let's trade places one weekend!

Dan: (3) OK. That's a great idea!

LA RÉFÉRENCE

Il n'y a pas d'introduction ni d'utilisation d'éléments référentiels mis à part ceux introduits dans l'Unité 1.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Dans cette unité on retrouve l'ellipse dans le dialogue, soit l'omission du présentatif *there is*, soit l'omission du complément du prédicat : *(there is) not much (to do there) there are a lot (of restaurants)*.

Il y a de la substitution en utilisant des pro-formes:

One: There is one.

So: I think so.

Some: There are some.

Any: There aren't any.

LE VOCABULAIRE

Ici, le vocabulaire s'enrichit : 21 nouveaux mots sont introduits, comparativement à cinq mots différents à l'Unité 1. On note pour la première fois l'utilisation de définitions (ou de paraphrases). Par exemple :

What's a barber shop?

It's a place where you get a haircut.

Ici, on utilise l'hyperonyme *place* parce qu'il remplace des mots comme bâtiment, bureau, établissement, etc. et il est utilisé dans la définition de beaucoup de mots (*library, travel agency, laundromat, etc.*). L'introduction d'hyperonymes est une stratégie très importante au niveau débutant parce qu'ainsi l'apprenant sera plus à même de déduire le sens d'un mot qu'il ne connaît pas et de désigner des entités, même si ses désignations sont imprécises.

TOURS DE PAROLE

Il n'y a pas de changements par rapport à la leçon 1. Les conversations se déroulent de façon très calme.

THÉMATIQUE

Dans cette leçon, les dialogues se déroulent généralement autour d'une seule thématique, mais ils finissent en laissant la porte ouverte à un changement de thème si le dialogue se poursuivait. Cela se remarque surtout à la fin du premier dialogue, où après avoir répondu aux questions posées par Jack, l'homme jeune, la dame ajoute :

Mme.: By the way, there's a barber shop in the shopping center, too.

Jack: A barber shop?

Il semble que l'auteur ait proposé cette dernière réplique comme façon humoristique de fermer le dialogue. S'il se poursuivait, ce dernier échange ouvrirait la possibilité de parler de la longueur des cheveux (comme une subthématique du thème de l'apparence personnelle).

UNITÉ 16

LES ÉCHANGES

Les paires adjacentes peuvent se trouver contenues dans les échanges, mais la première et deuxième parties de la paire ne correspondent pas exactement avec la première et deuxième parties d'un échange. On peut observer une telle situation dans les dialogues de cette leçon :

Diane : And how about you, Brian? What have you been up to?

Brian: Well, I moved away to San Francisco. I'm just back here on some business today.

Diane: Oh, you have a new job?

Brian: Yes, I work for a travel agency now.

Diane: Really? How do you like it?

Brian: The work is wonderful! And my salary is much better than before.

Diane: That's great! You look different too.

Brian: Well, I've grown a mustache.

Diane: That's what it is! It looks good on you.

Brian: (laughs) Thanks, Diane. You always were generous with the compliments.

Après sa première intervention, chaque fois que Diane prend la parole, elle produit le mouvement de suite, lequel devient en même temps un mouvement d'ouverture.

RÉFÉRENCE

Comme dans la leçon 8, il n'y a rien de nouveau concernant la référence.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Il n'y a pas d'éléments nouveaux présentés dans cette leçon.

VOCABULAIRE

Dans cette leçon, l'auteur manipule le vocabulaire de manière à toucher plusieurs champs sémantiques (apparence, santé et habileté). Dans cette section du vocabulaire, toutes les nouvelles entrées sont des verbes, lesquels sont en relation avec le thème de la leçon (les changements personnels). En plus, les syntagmes verbaux sont de différents types :

- Simple verbe + complément : *cut my hair short.*
- PHRASAL VERBS (ADV) : *get up (early).*
- VERB + INFINITIVE : *learn to swim.*
- VERB + V-ING : *start cooking.*

LES TOURS DE PAROLE

On peut observer qu'il n'y a pas de différence importante par rapport aux leçons précédentes. Les dialogues se déroulent presque toujours entre deux interlocuteurs, mais on n'a trouvé ni interruption ni chevauchement, même pas aux rares occasions où il y a trois interlocuteurs.

THÉMATIQUE

Dans cette leçon, les dialogues commencent à présenter une plus grande variété que dans les unités précédentes, en ce sens qu'il y a la possibilité de trouver plus d'un thème dans leur déroulement. Ces changements de thème ne sont pas tellement importants et les nouveaux thèmes ne sont pas très développés, mais il s'agit d'une progression par rapport aux leçons 1 et 8.

LIVRE II

UNITÉ 1

LES ÉCHANGES

Dans cette leçon, le dialogue présente une forte tendance à adopter le style de l'entrevue (*interview style*), dans lequel l'interlocuteur A pose presque toujours des questions à l'interlocuteur B.

RÉFÉRENCE

Il n'y a rien vraiment de nouveau, à l'exception des adverbes THERE et HERE, dont on observe une première occurrence.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Dans la première partie de la leçon, il y a des cas d'ellipse, comme l'exemple suivant l'illustre :

Ana:I'm not very good at this.

Ted: Neither am I. Say, are you from South America?

Ana: Yes, I am.

Mais après cela, nous n'avons plus trouvé d'occurrences d'ellipse ni de substitution.

VOCABULAIRE

Le vocabulaire de cette leçon se concentre autour de quatre champs sémantiques : les animaux de compagnie, les endroits, les passe-temps et les biens.

LES TOURS DE PAROLE

Comme dans les leçons précédentes, les interlocuteurs prennent leurs tours de parole de façon polie et calme, sans s'interrompre l'un l'autre et sans essayer de s'exprimer avec anticipation (recouvrement).

THÉMATIQUE

On peut noter qu'il y a des changements de thème dans le déroulement des dialogues. Généralement, de deux à trois thèmes par dialogue, sauf dans un exercice de compréhension auditive où il y a plusieurs thèmes parce qu'il s'agit d'une entrevue. La personne menant l'entrevue, en posant différents types des questions, initie les changements de thème.

UNITÉ 8

LES ÉCHANGES

Le patron typique des échanges est plus complexe ici que dans les unités précédentes parce que l'ouverture est composée d'une déclaration (*statement*) et d'une question, comme dans les exemples suivants :

(1)

Leo: Did you know next week is Halloween? It's on October 31.

Natasha: So what do you do on Halloween? We don't have that holiday in Russia.

(2)

Jill: You look beautiful in that kimono, Mari. Is this your wedding picture?

Mari: Yes, it is.

En plus, il semble que le principe coopératif de Grice, mentionné par Levinson (1983 : 101), se trouve ici mis en évidence : « *Make your contribution such as is required, at the stage at which it occurs, by the accepted purpose or direction of the talk exchange in which you are engaged.* » Impliqué par ce principe, il y a, plus spécifiquement, la maxime de pertinence (ibid : 102) : « *Make your contributions relevant.* »

Dans les dialogues de cette leçon, les interventions des interlocuteurs qui possèdent l'information pertinente sont plus élaborées (que celles des locuteurs initiaux) afin de pouvoir fournir une réponse adéquate et reliée au thème de la conversation. En voici deux exemples :

Leo: Well, it's a day when kids dress up in masks and costumes.

They knock on people's doors and ask for candy by saying the words «Trick or treat!»

Natasha: Hmmm. Sounds interesting.

Leo: But it's not just for kids. Lots of people have costume parties.

Hey...my friend Pete is having a party. Would you like to go?

Jill: Do most Japanese women wear kimonos when they get married?

Mari: Yes, many of them do. Then after the wedding ceremony, the bride usually changes into a Western bridal dress during the reception.

LA RÉFÉRENCE

Rien de nouveau par rapport à la référence.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Il y a quelques occurrences d'ellipses comme, par exemple :

Jill: You look beautiful in that kimono, Mari. Is this your wedding photo?

Mari: Yes, it is [my wedding photo].

Leo: Hey...my friend Pete is having a party. Would you like to go [to the party?]

Natasha: Sure. I'd love to [go to the party].

Il y a aussi quelques occurrences de substitutions :

Jill: Do most Japanese women wear kimonos when they get married?

Mary: Yes, many of them do.

Mike: There are Carnivals all over Brazil, but the most famous one is in Rio.

VOCABULAIRE

L'auteur continue à présenter le vocabulaire de la leçon en relation avec des champs sémantiques : activités, occasions spéciales, nourriture, boissons et choses qu'on donne ou reçoit.

TOUR DE PAROLE

Aucun changement par rapport aux leçons antérieures.

THÉMATIQUE

Il y a des changements thématiques, environ trois par dialogue.

UNITÉ 16

LES ÉCHANGES

Comme dans les autres leçons, on retrouve ici le patron plus ou moins régulier avec ses trois composantes ; ouverture, réponse et suite. En plus, on peut remarquer trois nouveaux éléments introduits dans les dialogues : le premier est une invitation précédée d'une pré-invitation. C'est-à-dire que le premier locuteur, avant d'introduire la question que l'intéresse, pose une question préalable afin de vérifier le potentiel d'acceptation de sa requête. Dans un des dialogues la situation suivante se présente : Daniel veut inviter un de ses amis à sa fête d'anniversaire. Au lieu de faire l'invitation (ou de poser la question) directement, il dit :

«Uh, are you doing anything on Saturday night?» (pré-invitation)

Lorsqu'il apprend que son ami est occupé, il dit :

«Oh that's too bad! It's my birthday. I'm having dinner with Amanda, and I thought I'd invite more people and make it a party.»

Premièrement, il fait sentir à son interlocuteur que son empêchement le peine. Ensuite, il l'informe sur les faits, il lui offre une explication des circonstances et de la façon dont la soirée aurait pu se dérouler. Dans d'autres dialogues reliés au même sujet, Daniel introduit ses invitations par des expressions comme :

«I was wondering if you'd like to come to the party.»

«I thought maybe you'd like to come to my party.»

Le deuxième élément est celle de l'insertion. Dans une paire adjacente, il y a une question (Q1) et une réponse (R1). Mais ce n'est pas rare de trouver une autre paire adjacente enchâssée dans la première paire. En voici quelques exemples :

Albert: Um, you know, Saturday is my birthday, and I was wondering if you'd like to come to my party. (Q1)

Fumiko: Oh. What time? (Q 2)

Albert: Say around seven thirty? (A2)

Fumiko: Oh, I'm sorry....(A1)

Albert: Well, my birthday is Saturday and I'm having a little party with some friends, and I thought maybe you'd like to come. (Q1)

Manuel: Saturday? (Q2)

Albert: Yeah. (A2)

Manuel: Oh, you know,...(A1)

Le troisième élément nouveau est la politesse. En réponse à l'invitation faite par Daniel, ses amis pourraient répondre simplement par oui ou par non, mais cela serait très impoli. Les normes de politesse demandent une structure plus élaborée pour répondre, surtout lorsque cette réponse est un refus. C'est pour cela qu'on trouve des réponses telles que :

«Oh, I really wish I could, but I won't be around this weekend. I'm leaving Friday night and won't get back till Sunday afternoon.»

«Oh, you know, listen, I already promised my mother I'd take her to the new dance club downtown. She loves to dance, and she's really looking forward to it.»

«Oh, I'm sorry. I think I may already have plans...to go to the movies with friends.»

On peut remarquer l'utilisation de modalisateurs (*I think I may, I really wish I could*) avant de donner la raison pour laquelle on ne peut pas accepter.

LA RÉFÉRENCE

Rien de nouveau.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Il y a quelques occurrences d'ellipse et de substitution.

Amanda: *be at Albert's [apartment] by 7:30...*

Scott: *Oh I really wish I could [go to your party], but I won't be around this weekend.*

Fumiko: *Thank you. And I hope your party's fun.*

Albert: *Yeah, well I hope so, too. Uh, [I'll] see you in class on Monday?*

Albert: *...I guess you won't be coming to my party on Saturday, huh?*

Regina: *No, I guess **not**.*

LE VOCABULAIRE

On trouve des collocations. L'auteur présente quinze noms et cinq verbes correspondants (*express, give, make, offer, tell*).

C'est un aspect important à inclure dans une méthode d'anglais L2, parce que les collocations sont partiellement différentes dans chaque langue. Si l'apprenant n'en est pas au courant, il fera un transfert direct de la collocation correspondante de sa langue maternelle. Par exemple, un anglophone pourrait dire en français : «faire une décision» (de l'anglais *make a decision*) et il réussira à se faire comprendre de son interlocuteur. Ce dernier remarquera qu'il y a erreur (une mauvaise collocation). Pour d'autres collocations, le malentendu ou l'incompréhension pourrait s'avérer suffisant pour que des clarifications soient nécessaires.

La théorie « sens-texte » de Mel'cuk (1995 : 182) pourrait être très utile ici en relation avec les fonctions lexicales :

«A collocation AB of L is a semantic phraseme of L such that its signified 'X' is constructed out of the signified of the one of its two constituent lexemes-say, of A - and a signified 'C'[so that 'X' = 'A \oplus C'] such that the lexeme B expresses 'C' contingent on A .»

Une collocation est donc contrôlée par l'élément qui est sélectionné librement, c'est à dire, la base de la collocation. Dans cette unité, les bases de collocation sont : *Anger, an apology, a complaint, a compliment, a concern, your congratulations, a criticism, an excuse, an invitation, a joke, a lie, a reason, your regrets, sympathy, the truth*. Les éléments contrôlés (ou collocatifs) sont les cinq verbes mentionnés ci-haut.

Donc, les fonctions lexicales décrites par Mel'cuk (1997 : 45-48) sont des outils formels permettant de décrire de façon systématique les relations lexicales. Par exemple :

Oper1 (invitation) =offer [ART ~] [invitation de X=I à Z= III de Y-er =II]

Oper1 (complaint) =make [ART ~] [complaint de X=I à Z=III de Y-er = II]

Oper1 (excuse) = give [ART ~] [excuse de X=I à Z=III de Y-er =II]

LES TOURS DE PAROLE

Rien de nouveau.

LA THÉMATIQUE

Rien de nouveau

CONVERSATION TÉLÉPHONIQUE

Dans cette unité l'auteur a fait un ample usage des exemples de conversations téléphoniques. À première vue, cela pourrait paraître normal, dans le sens où l'apprenant est familiarisé avec la façon dont se déroule une conversation de ce type. Cependant, ce déroulement peut varier d'une culture à l'autre. C'est pourquoi les dialogues présentés dans cette leçon suivent un patron qu'il vaut la peine d'analyser.

Étant donné que la méthode *New Interchange* est orientée vers un parler anglo-américain, on s'attend normalement à y trouver la structure d'une conversation téléphonique informelle en anglais américain. Voici le modèle selon Sacks, Schegloff et Jefferson (dans Celce-Murcia et Olshtain (2000 : 112) :

Opening segment

Summons: Phone rings

Answerer: Hello?

Caller: Hi, can/may I speak with _____?

Answerer: This is _____.

S/he's not here. Can I take a message?

Wait a minute. I'll call him/her.

Or the opening after the phone rings may be as follows :

(Addressee : Hello?)

Caller: Hi _____. This is _____.

The «How-Are-You» segment

Addressee: Hi, how ARE you?

Caller: Fine thanks. And YOU?

Addressee: Pretty good./Just fine.

Topic establishment

(Direct)

Caller: I'm calling because...

(Indirect)

Caller: Are you free Friday night?

(Call proceeds; topics are established: topics change)

Preclosing

Addressee: You know, I'd like to talk a bit longer, but I've got a calculus exam at ten o'clock tomorrow. Can I call you back tomorrow afternoon?

Caller: Oh sure.

Closing

Addressee: Talk to you later then.

Caller: Yeah. Bye.

Addressee: Good-bye.

Les conversations dans cette unité suivent presque identiquement le modèle exemplifié ici. Dans d'autres unités, elles le suivent de manière partielle.

LIVRE III

UNITÉ 1

LES ÉCHANGES

Rien de nouveau.

LA RÉFÉRENCE

Rien de nouveau

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Dans les dialogues, on peut trouver l'utilisation d'ellipses et de substitutions de manière un peu plus fréquente que dans les leçons antérieures. Il est intéressant de noter que dans les dialogues, un des interlocuteurs utilise la forme *you know what I mean?* (avec intonation montante), ce qui est tout à fait normal dans une conversation familière. L'apprenant pourra ainsi se familiariser avec l'usage des formes moins ampoulées. Cette

familiarisation est importante parce que depuis les niveaux débutants, la forme avec l'auxiliaire (*do you know what I mean?*) a été proposée.

LE VOCABULAIRE

La section du vocabulaire met l'emphase sur des adjectifs descriptifs du caractère ou de la personnalité, tels que : *easygoing, moody, stingy, unreliable, independent, modest, opinionated, sociable*. Ce vocabulaire est présenté avec des définitions. L'apprenant devrait pouvoir comprendre le sens de ces adjectifs grâce à ces gloses, comme le montre l'exemple suivant :

Sociable. A person who enjoys being with other people.

En plus, l'apprenant doit consolider d'autres procédés grammaticaux qu'il a appris pendant les différentes leçons, comme l'utilisation de l'auxiliaire *do* à la troisième personne au négatif avec un adverbe de fréquence :

Independent. A person who doesn't usually ask other people for help.

LES TOURS DE PAROLE

Rien de nouveau.

LA THÉMATIQUE

Rien de nouveau.

UNITÉ 8

LES ÉCHANGES

Rien de nouveau, sauf que dans les dialogues, on voit moins d'occurrences de suites conversationnelles (*follow-up moves*) que dans les leçons précédentes.

LA RÉFÉRENCE

Rien de nouveau.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Il y a quelques ellipses et quelques occurrences de la substitution.

Linda: [*I have*] not [*been doing*] *much*.

Rich: *Oh, I'm not [vegetarian], but a lot of people are [vegetarian] these days.*

Jason: *Would you rather learn an Asian language or a European one?*

Woman: *....., my sister suggested I take an acting class.....So I did it.*

LE VOCABULAIRE

Le vocabulaire est présenté différemment que dans les leçons antérieures, parce qu'il ne s'agit pas de définitions, ni de champs sémantiques, ni de collocations, etc. C'est plutôt une liste de concepts ou de qualités personnelles, telles que : *creativity, courtesy competitiveness* et *perseverance*, entre autres. Ces mots sont présentés dans un exercice parce que les apprenants sont encouragés à parler entre eux à propos de leurs significations. Si nécessaire, ils peuvent utiliser le dictionnaire. Lorsqu'ils en connaissent la signification, les apprenants sont censés exprimer de nouvelles idées, comme dans l'exemple suivant : *By studying world religions, you can learn tolerance.*

LES TOURS DE PAROLE

Rien de nouveau.

LA THÉMATIQUE

Rien de nouveau.

UNITÉ 16

LES ÉCHANGES

Nous n'avons rien trouvé de nouveau. Voici quelques observations reliées aux dialogues de l'unité :

-Dans le premier dialogue, le style entre les interlocuteurs (*Kurt* et *Brenda*) est celui d'une entrevue, parce que c'est *Kurt* qui pose toujours les questions.

-Dans la deuxième partie du dialogue, il me semble que *Brenda* ne réagisse pas aux interventions de *Kurt*, lesquelles semblent superflues. En isolant les interventions de *Brenda*, on pourrait créer un monologue. C'est seulement vers la fin du dialogue qu'il y a vraiment une suite conversationnelle (*follow-up move*).

-Dans les deux parties, pour les raisons mentionnées ci-haut, il n'y a pas de suites conversationnelles (*follow-up moves*) dans les échanges.

Le deuxième dialogue a quelques caractéristiques mentionnées ci-haut à propos du premier dialogue. En voici les quatre premiers tours de parole :

Grandfather: Happy birthday, Alison. So how does it feel to be 21?

Alison: Kind of strange. I suddenly feel a little anxious, like I'm not moving ahead fast enough.

Grandfather: But don't you think you have accomplished quite a bit in the last few years?

Alison: Oh, I've managed to get good grades in all my courses, but I still haven't been able to decide on a career.

Alison aurait pu dire *thank you* en réponse aux félicitations de son grand-père. Après cela, celui-ci aurait pu poursuivre en posant sa première question. En plus, il ne réagit pas à ce que sa petite-fille vient de lui confier. Peut-être qu'une réaction plus naturelle aurait été quelque chose comme : *really?* ou *why?*. Peut-être qu'en changeant un peu les répliques, le dialogue aurait un déroulement plus naturel, comme par exemple :

Grandfather: Happy birthday, Alison!

Alison : Oh thanks (Grandpa)!

Grandfather: So how does it feel to be 21?

Alison: Kind of strange. I suddenly feel anxious, like I'm not moving ahead fast enough.

Grandfather: Really?, why?

Alison: Well, I still haven't been able to decide on my career.

Grandfather: Hmm. But, don't you think you have accomplished quite a bit in the last few years?

Alison: Oh, I've managed to get good grades, in all my courses, but...

Un dernier point sur ce dialogue. Selon l'illustration, cette conversation se déroule à la fin de la fête. C'est un peu bizarre que le grand-père dise *Happy Birthday* parce qu'il semble que ce soit la première fois qu'il le dit. Cela voudrait dire que :

- a) il n'avait pas vu Alison auparavant, ou
- b) s'il l'avait vue, il ne l'avait pas félicitée.

Dans le premier cas, c'est une situation où le plus normal serait de penser qu'il est venu pour la fête. Dans ce cas, il aurait dû voir Alison plus tôt. Dans le deuxième cas, ce serait un peu étrange de féliciter Alison après la fête. Peut-être que le dialogue pourrait commencer par quelque chose comme :

Once more, Happy Birthday Alison.

Did you enjoy your birthday party? ou

(Well, that was a) nice birthday party!

LA RÉFÉRENCE

Rien de nouveau.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

Il y a peu d'ellipses et très peu de substitutions.

LE VOCABULAIRE

La section du vocabulaire est dominée par des antonymes. Par exemple :

anxiety/ relief

failure/success

sadness/joy

Si on observe une conversation, on peut noter que les interlocuteurs manifestent de la variation entre hyperonymes, hyponymes, synonymes et antonymes dans une scène implicite. Ces changements sont très normaux dans une conversation et les apprenants peuvent tirer profit de cette alternance pour développer des habiletés au plan de la compétence communicative. Pour se comporter de cette manière naturelle dans une langue étrangère, l'apprenant a besoin d'un vocabulaire très riche. Également, il doit avoir une maîtrise des antonymes, synonymes, hyperonymes, etc. des mots en question. De cette manière, l'apprenant pourra s'en servir quand le besoin se présentera. Donc, ici nous pouvons voir comment l'auteur commence à montrer qu'il y a une perspective opposée dans l'énoncé (« l'autre pôle »). C'est-à-dire qu'avec les antonymes, l'apprenant aura plus de moyens pour faire des paraphrases comme, par exemple : Pierre n'est pas marié = Pierre est célibataire. Cela lui permettra non seulement de changer la perspective de la phrase mais en plus de nuancer sa pensée.

LES TOURS DE PAROLE

Rien de nouveau.

LA THÉMATIQUE

Rien de nouveau.

CONCLUSION

LES ÉCHANGES

Les échanges commencent de façon très simple et conventionnelle dans le premier livre. Ils ne cessent de se complexifier dans le deuxième livre. Dans le troisième livre, les échanges nous semblent moins naturels. On sait bien que *New Interchange* est avant tout une méthode pour apprendre l'anglais et que pour cette raison, l'auteur a élaboré les échanges dans les dialogues à des fins spécifiques. Peut-être que son choix a été de ne pas simuler le déroulement naturel des échanges, au nom d'un but pédagogique quelconque. Par exemple, dans la première leçon du deuxième livre, un des interlocuteurs pose toutes les questions. C'est un style moins naturel qu'on ne souhaiterait parce qu'il semble être celui de l'entrevue (*interview style*), et qu'il n'y a pas un déroulement naturel de suites conversationnelles (*follow-up moves*) comme celles que l'on trouve dans la conversation réelle. Mais nous croyons que l'auteur a voulu qu'il en soit ainsi pour introduire le temps passé dans la leçon. Alors, ici, la présentation et la pratique du temps passé sont devenues plus importantes que le déroulement naturel des échanges.

LA RÉFÉRENCE

La référence est présentée graduellement dans la méthode mais surtout dans le premier volume de la série. Par exemple, dans la première leçon du premier livre, l'auteur introduit des éléments référentiels anaphoriques, c'est-à-dire les pronoms personnels et possessifs. Après cela, les démonstratifs sont présentés à l'unité 3 ; le complément d'objet indirect pronominal à l'unité 4 ; *the* + nom à l'unité 9 ; *there* à l'unité 11 ; etc. Il est certain qu'à travers la série l'auteur continue à réintroduire ces éléments référentiels afin d'en promouvoir la pratique et de renforcer ainsi leur apprentissage.

Il semble que la raison pour laquelle l'auteur a évité l'usage de la référence exophorique est que ce type de référence implique une connaissance, partagée par les apprenants, de personnes et de choses qui ne sont pas mentionnées dans la série de livres. Peut-être serait-il difficile de trouver des références exophoriques qui soient plausibles, parce que la méthode *New Interchange* est utilisée dans plusieurs pays du monde avec des apprenants qui parlent des langues maternelles différentes. Par exemple, les apprenants dont la langue maternelle comprend l'utilisation de l'article défini avec des noms dans des situations où en anglais ils ne seront pas marqués comme définis vont produire des phrases qui, pour un anglophone, semblent être des références exophoriques, comme : *Do you like the chocolate?*, même s'il n'y a pas de chocolat autour d'eux.

L'ELLIPSE ET LA SUBSTITUTION

On peut voir qu'au début de la série, il y a une utilisation relativement importante d'ellipses et de substitutions (compte tenu du fait que ce soit la première étape de la méthode), mais au fur et à mesure que l'apprenant y progresse, il peut noter qu'il y a un usage réduit de ces deux procédés, relativement à la longueur des leçons. À notre avis, ils sont insuffisamment exploités. Il serait très utile pour l'apprenant de maîtriser les omissions structurales permises parce que même si l'ellipse et la substitution sont universelles, les procédés grammaticaux pour les réaliser dans le discours varient d'une langue à l'autre. Les structures sont réalisées sans leur forme la plus longue quand il le faut. L'ellipse ou la substitution sont, dans une certaine mesure, un choix en fonction de la situation communicative et ne sont pas forcément obligatoires quand deux propositions sont mises ensemble, mais l'objectif de la compétence communicative serait mieux servi par un usage plus fréquent et varié de ces procédés.

VOCABULAIRE

En voyant comment l'auteur a manipulé le vocabulaire dans cette méthode, on peut dire que c'est bien présenté. Il y a tout un ensemble de modalités de présentation : l'usage d'hyponymes, de paraphrases, de champs sémantiques, de collocations, de

définitions par gloses, de mots qui décrivent des qualités personnelles et des antonymes. Tout cela permet une variété considérable d'approches du vocabulaire.

L'anglais permet de créer de nouveaux mots par une variété de procédés morphologiques, surtout dérivationnels. Cependant, il nous semble que la méthode n'ait pas donné à l'apprenant les outils nécessaires pour comprendre et utiliser ces processus. Par exemple, la conversion d'un nom ou d'un adjectif en verbe sans ajouter d'autres morphèmes (non flexionnels) :

I'm *booked* up for the whole week (à partir du nom *book*).

You need to *purple* up your garden (à partir de l'adjectif *purple*).

Les affixes dérivationnels, cependant, sont plus nombreux : Par exemple, les suffixes suivants sont productifs à différents degrés :

-ness: wetness, stubbornness,

-hood: brotherhood, sisterhood

-ist: communist, socialist

-ship: ambassadorship, leadership

-ly: proudly, vaguely, sincerely

-er: teacher, mixer, burner (et les variantes en *-or* à l'écrit)

-less: hopeless, spotless

Enfin, la composition, qui survient quand deux noms sont mis ensemble pour former un seul lexème, comme dans *postman, landlord, roommate*, est très productive. L'apprenant doit maîtriser ces mécanismes de formation de mots, parmi les stratégies d'utilisation du vocabulaire.

Un dernier aspect de la présentation du vocabulaire qu'il faut signaler est celle des expressions idiomatiques (*idioms*). On peut constater que la méthode ne les touche pratiquement pas, même celles qui sont tout à fait courantes dans les conversations quotidiennes. C'est compréhensible qu'au début de son apprentissage, l'apprenant ait de la difficulté à les utiliser parce qu'il ne comprend pas encore la structure de telles expressions. Il faut par conséquent inclure cet aspect du vocabulaire (et du discours)

dans la méthode. L'explication d'expressions telles que : *You can't have your cake and eat it too* lui donnera une meilleure compréhension de la conversation et en les utilisant, l'apprenant fera preuve d'une production plus naturelle et sera plus à l'aise lors du contact social dans un nouveau milieu linguistique.

LES TOURS DE PAROLE

On peut voir qu'il n'y a pas de progression d'une leçon à l'autre quant aux formes que prennent les tours de parole. Il n'y a pas non plus, dans quelle leçon que ce soit des trois volumes, les caractéristiques suivantes:

a) Des moyens linguistiques pour prendre son tour de parole quand on ne peut pas entrer dans le déroulement normal de la conversation. Cette lacune est reliée au fait que les dialogues se déroulent entre deux interlocuteurs et il n'y a jamais besoin d'interrompre ce déroulement.

b) Des moyens de faire des *back channel responses*, qui permettent de ne pas prendre son tour de parole quand on en aurait normalement l'occasion, ou simplement pour faire savoir à l'interlocuteur qu'on écoute son message.

c) La façon naturelle dont les interlocuteurs prédisent les énoncés les uns des autres, souvent en complétant les phrases du locuteur actuel, même avec recouvrement ou interruption et même si ce comportement agace bien des locuteurs (!).

Ces caractéristiques sont courantes dans la conversation ordinaire et il faudrait s'assurer que l'apprenant les acquière afin de participer le mieux possible au discours réel.

LA THÉMATIQUE

On peut voir une progression notable dans la première moitié de la méthode. Dans le premier livre, on observe un développement graduel, où il y a premièrement une thématique et par la suite, un seul thème mais avec des indices de la possibilité d'en

introduire un autre. Ensuite, il y a plusieurs thèmes par leçon, mais ils sont peu élaborés. Vers la fin, il y a des dialogues à trois thématiques, mais après le milieu du deuxième livre, les thématiques continuent sans changement. En plus, il semble que les dialogues ne modélisent pas de manière suffisante les caractéristiques de l'interaction et du changement des thématiques (McCarthy : 1991), comme, par exemple :

-*Opening markers* (marqueurs d'ouverture) tels que : *incidentally, I meant to ask you, speaking of (X), etc.*

-*Closing markers* (marqueurs de fermeture) : *still, anyway, so there we are, etc.*

-*Summarising and reaction* (résumé et réaction) : *sounds awful, it was all rather unsettling, quite strange, etc.*

CHAPITRE IV

COMMENTAIRES ET CONCLUSION GÉNÉRALE

Au Mexique la méthode *New Interchange* est utilisée pour enseigner l'anglais comme langue étrangère dans beaucoup d'institutions éducatives. Cette méthode est composée d'une série de trois volumes dont le premier s'adresse aux débutants ; elle commence avec des fonctions de base comme « se présenter » ou « se renseigner sur l'occupation de l'interlocuteur ». Étant donné que beaucoup d'étudiants arrivent au niveau universitaire même sans savoir se présenter (en anglais), les professeurs doivent choisir la méthode qui va les aider le plus possible à réaliser leur tâche d'enseigner l'anglais à ces étudiants. La méthode *New Interchange* semble atteindre ce but, parce que les professeurs s'en montrent satisfaits. Il est certain qu'il y a des justifications de type pédagogique pour rendre compte de cette préférence, mais d'un autre point de vue, le contenu linguistique contribue à cette réussite. L'analyse de ce contenu aidera à déterminer les raisons de sa popularité.

Pour commencer, nous pouvons voir que la méthode *New Interchange* est basée sur l'approche communicative parce que la langue y est utilisée pour communiquer. C'est-à-dire que les structures syntaxiques de la langue anglaise présentées dans la méthode servent à atteindre ce but, soit à exprimer les fonctions communicatives pertinentes à chaque situation spécifiée dans chacune des unités.

Nous pouvons voir que l'auteur a pris en considération les besoins communicatifs de l'apprenant en reproduisant le plus fidèlement possible les situations dans lesquelles il pourra se retrouver. Cela nous amène à postuler l'existence d'au moins quatre syllabus sur lesquels l'auteur s'est fondé pour élaborer les leçons. Ces quatre syllabus sont :

1) Le syllabus fonctionnel :

En examinant chacune des unités du premier tome dans la méthode, nous avons constaté qu'il y a des fonctions communicatives essentielles à apprendre. Ces fonctions servent un but particulier et elles fournissent une base communicative pour les débutants (dans le cas

du premier livre). Cette base leur permettra de participer à des actes simples de communication dans une variété de scénarios possibles.

2) Le syllabus notionnel :

Les notions trouvées dans les unités sont basées sur les fonctions et sur les situations ; c'est-à-dire qu'il y a un nombre considérable de concepts qui leur sont associés. Donc, chaque série de fonctions est accompagnée de certaines notions : par exemple, à l'unité 2 (du premier livre), les fonctions communicatives telles que « se renseigner sur les activités de l'interlocuteur » sont associées aux notions de temps, d'horaire, d'emploi et d'occupation.

3) Le syllabus situationnel :

Un aspect important à considérer sont les conditions dans lesquelles se déroule la communication. Nous avons trouvé que, dans les dialogues, les situations comprennent trois facteurs : le thème, la mise en situation et le rapport entre interlocuteurs. Les thèmes inclus dans chaque unité sont assez variés et d'intérêt général. Ce sont des thèmes essentiels que l'apprenant aura l'occasion d'aborder dans son « trajet » linguistique. Les mises en situation sont pour la plupart réelles, dans le sens où il est possible que l'apprenant se trouve dans ces situations. Par exemple, un événement sportif à l'université, commander un repas dans un restaurant ou bien des conversations téléphoniques. Les rapports entre interlocuteurs sont aussi tout à fait plausibles parce qu'il s'agit de personnes avec lesquelles l'apprenant sera en interaction, soit des personnes de son entourage immédiat (comme les amis, les camarades de classe, les collègues au travail, etc.), soit des gens avec qui il n'a pas forcément de rapports personnels (comme des réceptionnistes, des employés, des serveurs, etc.).

4) Le syllabus structurel :

La méthode a un syllabus structurel progressif, lequel contient les éléments essentiels, les temps et les structures nécessaires à un niveau débutant (pour le premier livre) de compétence communicative. Les structures syntaxiques sont introduites dans des contextes communicatifs, reliés aux situations et pertinents à l'expression des fonctions communicatives.

La méthode est élaborée d'une manière créative afin d'interrelier ces quatre syllabus. Ainsi, avec un ensemble cohérent de fonctions communicatives, de notions, de situations et de structures syntaxiques, l'apprenant (adulte) peut établir une relation avec les fonctions communicatives qu'il connaît déjà dans sa langue maternelle. Donc, l'expérience d'apprendre l'anglais comme langue seconde/étrangère devient plus réelle parce que les situations dans les unités ressemblent à des situations qu'il a déjà expérimentées.

Par le fait que *New Interchange* est une méthode communicative, l'accent est mis sur les habiletés orales et auditives afin de développer la compétence communicative. Également, la méthode vise à faire développer la compétence discursive en présentant des patrons discursifs pertinents à la langue anglaise, surtout au dialecte américain.

Nous avons considéré seulement sept éléments discursifs ; ce sont :

1) Les échanges

En général ils suivent le modèle décrit par McCarthy (1991 : 122), mais quelquefois ce modèle est « sacrifié » au profit du but pédagogique de faire apprendre la structure en question.

2) La référence

La référence anaphorique est réintroduite un peu partout dans la méthode. La méthode ne touche pas à la référence exophorique ni cataphorique.

3) L'ellipse et

4) La substitution

Il y en a un usage considérable au début, mais leur présence est limitée par la suite.

5) Le vocabulaire

En général, il est bien exemplifié mais, à notre avis, la méthode présente des lacunes en ce qui concerne les structures et les opérations morphologiques fréquentes dans le discours. Quelques-uns de ces moyens, comme la conversion, l'affixation et la composition, seraient sans doute très utiles à l'apprenant et lui donneraient plus d'aisance d'expression.

6) Les tours de parole

La méthode ne fournit pas à l'apprenant de moyens linguistiques ni d'informations pour maîtriser les diverses façons de prendre son tour de parole, ni pour faire des *back channel responses*. Il y a aussi une lacune concernant l'apprentissage de la complétion de la phrase de l'interlocuteur (même avec recouvrement).

7) La thématique

Même s'il y a un développement graduel de thèmes dans les dialogues, il semble que la méthode ne présente pas des thématiques assez variées pour simuler les changements qui prennent place dans les conversations réelles.

En analysant ces éléments, nous avons observé que la méthode présente quelques déficiences par rapport à l'acquisition de la compétence discursive. Il faut cependant tenir compte du fait qu'il n'y ait pas de méthode parfaite. Toutefois, en apprenant le contenu linguistique de la méthode et en utilisant les structures syntaxiques présentées dans chaque unité pour exprimer les fonctions communicatives dans des situations similaires à celles présentées, l'apprenant réussira à utiliser la langue pour communiquer. Nous considérons que malgré ses déficiences de type discursif, la méthode montre une très bonne gradation et une sélection satisfaisante des structures syntaxiques pour exprimer des fonctions communicatives nécessaires dans des situations de la vie quotidienne avec des thèmes d'intérêt général. L'apprenant, en utilisant cette méthode et en acquérant son contenu linguistique, réussira à apprendre à communiquer en anglais.

RÉFÉRENCES CITÉES :

- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : théorie et pratiques*. Paris : CLE International.
- Bosque, I. Demonte, V. (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Vol.2. Madrid : Espasa.
- Canale, M et Swain, M. (1980). *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*. *Applied Linguistics*, 1/1, 1-47.
- Celce-Murcia, M. & Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Chastain, K. (1979). *Spanish Grammar in Review : Patterns for Communication*. Chicago : Rand McNally.
- Dubois, Jean et al.(2001). *Dictionnaire de linguistique*. Paris : Larousse.
- Ellis, R. (1987). *Second Language Acquisition in Context*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Gaonac'h, D. (1991). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier.
- Germain, C. (1993). *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris : CLE International.
- Hyltenstam, K. et Pienemann, M. (1985). *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Avon, Angleterre : Multilingual Matters Ltd.
- Hymes, D. H. (1972). *On Communicative Competence*. In : J.B. Pride et J. Holmes. eds., *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Angleterre : Penguin Books, 269-93.
- Johnson, K. (1982). *Communicative Syllabus Design and Methodology*. Oxford : Pergamon Press.
- Johnson, K. & Porter, D. (1983). *Perspectives in Communicative Language Teaching*. New York : Academic Press, Inc.
- Jupp, T.C. et Hodlin, S. (1975). *Industrial English : An Example of Theory and Practice in Functional Language Teaching*. Londres : Heinemann Educational.

- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford : Pergamon Press.
- Levinson, S.C. (1983) *Pragmatics*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mackey, W.F. (1965). *Language Teaching Analysis*. Bristol : Longmans.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mel'cuk, I . (1995), Phrasemes in Language and Phraseology in Linguistics. In: M. Everaert, E.-J. van der Linden, A. Schenk and R. Schreuder. eds., *Idioms: Structural and Psychological Perspectives*. Hillsdale, N.J. et Hove, Angleterre : Lawrence Erlbaum Associates; 167-232.
- Mel'cuk, I. (1997). Vers une Linguistique Sens-Texte. Conférence présentée au Collège de France.
- Ménard, N. (2001). *Application des théories linguistiques à l'apprentissage et à l'enseignement des langues*. Montréal : Université de Montréal.
- Pottier, B. et al. (1994). *Grammaire explicative de l'espagnol*. Paris : Ed. Nathan.
- Richards, J. C. (1985). *The Context of Language Teaching*. New York : Cambridge University Press.
- Richards, J. C. et Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. New York : Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. New York : Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1997) *New Interchange I : English for International Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1998) *New Interchange II : English for International Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (1998) *New Interchange III : English for International Communication*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Richards, J.C. (2000). *New Interchange I: English for International Communication.. Teacher's Edition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Sperber, D. et Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. In: Asa Kasher. ed., (1999), *Pragmatics: Critical Concepts*. Londres : Routledge, 82-115.

- Stockwell, R.P. et al. (1965). *The Grammatical Structures of English and Spanish*.
Chicago : The University of Chicago Press.
- Titone, R. et Danesi, M. (1985). *Applied Psycholinguistics: An Introduction to the
Psychology of Language Learning*. Toronto : University of Toronto Press.
- Widdowson, H.G. (1979). *Explorations in Applied Linguistics*. Londres : Oxford
University Press.
- Widdowson, H.G. (1998). *Communication and Community: The Pragmatics of ESP*.
English for Specific Purposes, 17/1, 3-14.
- Wilkins, D. (1972). *Linguistics in Language Teaching*. Cambridge, Mass. : MIT Press.
- Wilkins, D. (1976). *Notional Syllabuses*. Oxford : Oxford University Press.
- Yalden, J. (1983). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*.
Oxford : Pergamon.

AUTRES RÉFÉRENCES CONSULTÉES :

- Andersen E. S., Krashen, S., & Scarcella, R.C. (1990). *Developing Communicative Competence in a Second Language*. New York : Newbury House Publishers.
- Brown, D. H. (1980). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Clark, H. H. & Clark, E.V. (1997). *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics*. New York : Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Dubin, F. & Olshtain, E. (1986). *Course Design: Developing Programs and Materials for Language Learning*. New York : Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1986). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Freed, B.F. (1991). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Mass. : D. C. Heath and Company.
- Grève, M. de (1971). *Linguistique et enseignement des langues étrangères*. Madrid : Ed. Fragua.
- Krashen, S. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Lee, J.F. & Van Patten, B. (1990). *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning*. Clevedon et Philadelphie : Multilingual Matters Ltd.
- Leontiev, A. A.(1981). *Psychology and the Language Learning Process*. Oxford : Pergamon Press.
- Lightbown, P. & Spada, N. (1999). *How languages Are Learned*. Oxford : Oxford University Press.
- Lock, G. (1996). *Functional English Grammar: an Introduction for Second Language Teachers*. New York : Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1995). *Language as Discourse : Perspectives for Language Teachers*. New York: Longman Group Limited.
- O'Grady, W. & Dobrovolsky, M. (1996). *Contemporary Linguistic Analysis: An Introduction*. Toronto : Copp Clark Ltd.
- Parrott, M. (1993). *Tasks for Language Teachers: A Resource Book for Training and Development*. New York : Cambridge University Press.

- Richards, J. C. & Oller, J.W. Jr. (1973). *Focus on the Learner: Pragmatic Perspectives for the Language Teacher*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. (1978). *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. Rowley, Mass. : Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. & Long, M.H. (1987). *Methodology in TESOL: A Book of Readings*. New York : Newbury House Publishers.
- Richards, J. C. & Renandya, W.A. (2002). *Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. New York : Cambridge University Press.
- Richerich, R. & Widdowson, H.G. (1981). *Description, présentation et enseignement des langues*. Paris : Hatier.
- Rivera, C. (1984). *Communicative Competence Approaches to Language Proficiency Assessment :Research and Application*. Avon, Angleterre : Multilingual Matters Ltd.
- Rondeau, G. (1965). *Initiation à la linguistique appliquée à l'enseignement des langues*. Montréal : Centre Éducatif et Culturel.
- Stubbs, M. (1986). *Educational Linguistics*. Oxford : Basil Blackwell Ltd.
- Ur, P. (1997). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1984). *Explorations in Applied Linguistics 2*. Oxford : Oxford University Press.
- Widdowson, H.G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Hong Kong : Oxford University Press

