

Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie

Marie-Louisa Uwizeye



FRA 4190 Masteroppgave i Fransk, språkprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Les exercices de grammaire et le développement de la compétence communicative : une typologie

Marie-Louisa Uwizeye



FRA 4190 Masteroppgave i Fransk, språkprogrammet

UNIVERSITETET I OSLO

Våren 2011

Veileder: Hans Petter Helland

Remerciements

Au terme de ce mémoire, mes sincères remerciements sont adressés au professeur Hans Petter Helland, qui l'a suivi avec attention, du début à la fin. Ses cours, suivis antérieurement à l'institut, ses entretiens et ses commentaires tout le long de ce travail m'ont été d'un grand intérêt didactique et m'ont donné un nouveau goût de la grammaire. Je le remercie particulièrement d'avoir été toujours disponible, à chaque fois que je l'ai sollicité. Ma reconnaissance va également aux parents et aux amis, pour leur soutien moral inestimable.

A ma fille Bertha Amanda MUCO,
pour sa patience et sa compréhension.

Introduction

Ce travail porte sur les exercices de grammaire et la compétence communicative. Le rapport peut ne pas paraître tangible de prime abord, et cela parce que la grammaire a toujours été plus rattachée à l'examen des structures linguistiques de la langue, que perçue comme outil de matérialisation de la compétence communicative. Le fait que l'enseignement du français langue étrangère (FLE) s'est édifié sur les empreintes du français langue maternelle (FLM) reste la cause profonde de ces remous dont la question grammaticale fait toujours l'objet dans les milieux pédagogiques. Si le CECR et d'autres orientations théoriques sur l'enseignement de la grammaire dans les méthodes communicatives semblent avoir donné des réponses pratiques aux questions essentielles qu'il suppose aujourd'hui, on ne peut cependant pas exclure la réalité que dans certains types d'enseignement, par confusion des grammaires des langues maternelles et celles des langues étrangères, la grammaire du FLE s'enseigne encore à l'image de celle du FLM, alors que les objectifs sont bien différents.

A la différence du FLM où la grammaire vise, essentiellement, l'objectif de réflexion sur une langue apprise naturellement, et que l'élève maîtrise déjà, la grammaire du FLE a un double objectif : d'appréhension du fonctionnement des structures langagières et des règles, en vue de les apprendre et d'apprendre, ainsi, la langue, tout d'abord, et seulement ensuite, de réflexion sur la langue, et cette fois, à l'image du FLM. Cela veut dire que la grammaire du FLE s'enseigne, premièrement, pour l'appropriation des éléments de la langue, et ensuite pour leur analyse (Besse et Porquier 1991 ; Cuq 1996 ; Germain et Séguin 1998 ; Vigner 2004, etc.). Dans le contexte d'enseignement/apprentissage du FLE qui sera discuté ici, l'objectif premier est l'appropriation de la compétence communicative. Cela signifie pourquoi les activités grammaticales doivent, davantage, différer des activités faites dans la perspective du FLM. Les points qui seront développés dans ce mémoire avanceront des explications, mais une brève introduction du propos s'impose.

Le sujet de ce travail s'inspire d'une interrogation générale sur l'enseignement/apprentissage du FLE dans la perspective de l'approche communicative : puisque celui-ci a un tout autre objectif que celui qu'il a eu dans les différents autres courants méthodologiques précédents, on se demande, dès lors, comment il a été adapté à son objectif communicatif. Le champ de la question est certes vaste. Nous avons, pour ce qui est du présent travail, choisi de nous focaliser sur la question grammaticale, puisqu'elle est, sans doute, la plus discutée. Les

exercices, quant à eux, ont été choisis, dans l'ensemble des pratiques grammaticales, pour leur fonction éminente, dans le processus de tout apprentissage, et plus particulièrement, dans celui de la langue en classe. Ici, Beacco (2010 : 48) constate qu'« il n'est de véritable exercice que de grammaire », lequel joue le rôle, exclusif, de mise en application, et de la leçon, et de la théorie dont celle-ci s'inspire (Vigner 2004 : 6 ; Cuq 1996 : 84). Les auteurs (Cuq 1996 : 83 ; Vigner 2004 : 109) stipulent que l'exercice de grammaire est l'un des 'piliers' de la classe de langue et le moyen le plus usuel pour l'appropriation des règles. Et comme les exercices de grammaire restent toujours abondants dans les méthodes actuelles comme dans celles d'autrefois, à l'égal de la grammaire elle-même, la question est aussi de savoir, comment, ils ont été adaptés au nouvel objectif, et accommodés aux fins communicatives.

Dans le contexte scolaire norvégien, le FLE s'enseigne depuis le collège et l'enseignement/apprentissage continue au lycée. Il se limite aux deux premiers niveaux communs de référence, décrits par le CECR, le A1 et le A2, et dans des cas plutôt très rares, il aborde le troisième niveau, le B1. Nous avons choisi, pour notre part, de limiter le travail à l'enseignement au lycée car, nous supposons que là, les enseignements/apprentissages devraient, en effet, permettre de matérialiser les compétences correspondantes à ces niveaux.

Le travail va se développer, autrement, en sept courts chapitres, qui articuleront, ensemble, le propos général du travail, et chacun, des questions sous-jacentes. Le premier chapitre, d'ordre théorique, posera les jalons de la structuration de l'enseignement/apprentissage du FLE par les organes officiels planificateurs, le CECR, pour le cadre général des langues étrangères, et la promotion de la connaissance, pour le contexte particulier du FLE dans le système scolaire norvégien. Le deuxième chapitre examinera la place de la grammaire dans les différents courants de la didactique du FLE, les principes théoriques et les objectifs d'enseignement/apprentissage relatifs, en vue de mettre en exergue les particularités grammaticales communicatives, qui seront évoquées dans le troisième chapitre. Le quatrième discutera de l'incidence des exercices de grammaire sur le développement de la compétence à communiquer en général, et des quatre compétences fondamentales subjacentes. Le cinquième chapitre proposera un modèle d'une typologie des exercices de grammaire communicatifs. Le sixième analysera certains exercices typiques dans les manuels scolaires utilisés, et le dernier fera un bilan sur les accords et les écarts entre les orientations théoriques référentielles et les pratiques, réellement en vigueur, dans le contexte présent.

Chapitre 1 : cadre théorique

Le CECR et la promotion de la connaissance : quelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?

L'objet de ce tout premier chapitre, d'aspect théorique, est de passer en revue la conception de l'enseignement/apprentissage du FLE, à la fois générale et particulière, qui détermine le présent contexte : d'abord, par le CECR, qui sert de référence commune à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dans l'espace européen, ensuite, par la promotion de la connaissance, à qui revient la planification dans le cadre propre à l'enseignement scolaire norvégien.

1.1 Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer

La création du CECR trouve naissance dans la perspective générale du Conseil européen d'affermir la coopération, de favoriser les échanges, de rendre plus facile la libre circulation des personnes et de rapprocher les cultures. Bref, de renforcer son union. A l'époque où les gens bougent, plus que jamais, pour des raisons sociales ou professionnelles, le but du CECR est de donner aux pays membres du Conseil, une référence commune pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation des langues étrangères, qui puisse permettre de faire valoir, réciproquement, les formations et les qualifications, et de rendre possible l'amélioration des niveaux de connaissance en langues.

« Comment s'effectue l'apprentissage de la langue ? », « Que faire pour aider les gens à mieux apprendre une langue ? » (CECR 2005 : 4), voilà deux des questions essentielles qui fondent l'œuvre du CECR. Par ailleurs, son hypothèse, qui englobe tous les profils des apprenants, du débutant à ' l'utilisateur expérimenté, s'inscrit dans sa visée d'être le plus exhaustif possible. Le CECR cherche à « décrire [les] objectifs de manière claire et aussi complète que possible » (CECR 2005 : 5), tout en restant adaptable aux divers besoins et exigences des différents utilisateurs. Ainsi, les différents acteurs de l'enseignement se réfèrent, à ce dernier, pour définir [leurs] objectifs, [leurs] méthodes, et [leurs] résultats (CECR 2005 : 5).

Le CECR est, alors, depuis sa publication, une référence pour tous les acteurs de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères européennes en général, et du FLE en

particulier. C'est un outil qui sert, notamment, à l'élaboration des programmes nationaux et la conception des manuels scolaires. Les orientations pédagogiques, les recommandations didactiques, les formations et recyclages pour enseignants, les supports utilisés en classe, les cahiers d'activités, les grammaire/exercices, etc., tout prétend, désormais, se concrétiser par les directives du CECR.

1.1.1 Un enseignement/apprentissage de type actionnel

En accord avec son objectif et selon le principe que les apprenants sont « des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR 2005 : 15), le CECR propose, comme démarche pédagogique, une approche communicative de type actionnel. L'apprentissage d'une langue est pris pour une forme de son usage. Les deux concepts sont donc perçus sous le même angle :

« L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une compétence à **communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences » (CECR 2005 : 15).

Cette définition donne le schéma général du processus d'apprentissage, tel que conçu et structuré par le CECR. Les éléments en évidence marquent les nœuds de l'acte de communication, des compétences générales aux stratégies requises par la tâche, voire jusqu'à la réalisation complète de la communication. Elle inclut même la censure de la communication, qui offre l'occasion de consolider les acquis et de remédier aux éléments mal assimilés. Cuq et Gruca (2005 : 155) appellent, d'ailleurs, cette dimension évaluative, la cinquième compétence fondamentale : la compétence d'évaluation. Mais, que signifie ce processus d'apprentissage ?

1.1.2 Compétences générales individuelles

Le processus d'apprentissage d'une langue, tel que décrit ci-haut, nous fait comprendre que la compétence communicative n'existe pas isolée : « Toutes les compétences humaines contribuent, d'une façon ou d'une autre, à la capacité de communiquer de l'apprenant et peuvent être considérées comme des facettes de la compétence à communiquer » (CECR 2005 : 82). Celle-ci a donc un rapport évident avec les 'savoir-faire' et les 'savoir-être' de l'individu, ses connaissances intellectuelles, sa culture générale, ses expériences, ainsi que sa personnalité : « Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde » et « les savoirs dont dispose l'individu intéressent directement l'apprentissage d'une langue » (CECR 2005 : 16). Cela dit que la conception du monde a un caractère universel, et que les connaissances générales des individus influent sur l'acquisition de nouveaux savoirs linguistiques. Pour ce qui est propre à l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'apprenant dispose l'avantage de se référer aussi bien à sa langue maternelle qu'à d'autres langues dont il est déjà locuteur. Les compétences générales ne sont donc pas, ici, une fin en soi, même si elles en deviennent élargies, mais, avant tout, un moyen au service de l'acquisition des compétences communicatives en la langue étrangère.

1.1.3 Compétences communicatives

Comme celles-ci font l'objectif même de l'enseignement/apprentissage, les compétences communicatives constituent, évidemment, le centre de toutes les activités langagières. Elles sont définies sous quatre formes principales, considérées comme compétences fondamentales, dont, parler, écouter, lire et écrire. L'aptitude à communiquer, quant à elle se développe plus spécialement, au moyen des composantes du système linguistique de la langue à apprendre, notamment, sa phonétique, son lexique, sa syntaxe, son orthographe, ainsi que sa sémantique. Bref, sa grammaire. Il est, en effet, vrai qu'un message mal structuré gâche le sens, et au pire, trahit l'intention du locuteur.

1.1.4 Domaine/contexte de communication

Les compétences communicatives ne sont pas que celles décrites comme fondamentales. L'acte de communication est inhérent à son contexte et lié à d'autres facteurs externes certes, mais significatifs quant à la matérialité de la communication. Parler, écouter, lire et écrire une langue ne prennent leur sens complet qu'en situation. Le message entre ceux qui

communiquent résulte toujours d'une situation donnée, et se déroule dans un contexte bien particulier, qui lui donne un caractère spécifique. Les domaines et les contextes expliquent, par exemple, pourquoi une lettre à son ami diffère d'un rapport de travail à son chef.

Pour donner aux compétences communicatives fondamentales un caractère plus opérationnel, le CECR a sélectionné quatre domaines, « sphères d'activité ou centres d'intérêt » (CECR 2005 : 41), choisis pour leur qualité de « grands secteurs de la vie sociale où se réalisent les interventions des acteurs sociaux » (CECR 2005 : 15), pour qu'ils soient le champ des activités langagières en classe de langue. Dans ces domaines, qui sont le personnel, le public, le professionnel et l'éducationnel, on y choisit les thèmes pour les pratiques langagières. Ces domaines font, également, le support de sélection et de progression des enseignements, notamment, pour les programmes de type global comme c'est le cas dans les contextes scolaires. La contextualisation est, en effet, très importante, car, elle révèle à l'apprenant, les situations plausibles de communication auxquelles il peut être confronté, et l'entraîne, ainsi, aux différentes manières de s'y adapter.

1.1.5 Conditions et contraintes liées à la communication

Les conditions et contraintes sont des facteurs, qui ne sont pas directement liés à l'acte de communication, mais, qui relèvent du contexte de communication ou de la nature du message. Par conditions, on entend ce dont on a besoin pour faire passer le message ou le réceptionner. Les conditions peuvent donc être matérielles, environnementales, sociales ou autres. Par contrainte, il faut comprendre la qualité réduite des conditions comme, par exemple, le temps disproportionné à la tâche à accomplir.

1.1.6 Activités langagières, stratégies, tâches et exercices

Les activités langagières sont les activités autour de l'expression ou la compréhension, à l'écrit comme à l'oral. Elles englobent toutes les pratiques de classe, individuelles ou collectives, qui visent la compréhension ou la production des textes. Les stratégies sont définies comme « le moyen utilisé par l'utilisateur d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible en fonction de son but précis » (CECR 2005 : 48). Quant à la tâche, elle est spécifiée comme « toute visée actionnelle que l'acteur se présente comme

devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (CECR 2005 :16). Il découle de ces définitions que les exercices peuvent être, soit des tâches, soit des activités. Concrètement, les exercices se rapportent sur « un travail sur la correction linguistique », les activités sur un « travail sur l'efficacité communicative simulée » et les tâches sur un « travail sur l'efficacité de textes produits en situations réelles et évalués socialement » (Robert Bouchard cité par Cuq et Gruca 2009 : 444). Quoi qu'il en soit, dans un contexte, encore moins technique, on peut, globalement, les entendre, ici, comme des formes, sous lesquelles se présentent les pratiques langagières d'expression et de compréhension.

Voilà la perspective générale des outils et des procédés d'un enseignement/ apprentissage, pouvant doter l'apprenant des compétences dont il a besoin pour communiquer, dans laquelle, le CECR propose cette approche communicative de type actionnel, qui fait, aujourd'hui, la démarche générale dans la didactique du FLE.

1.2 La promotion de la connaissance

La 'promotion de la connaissance', 'kunnskapsløftet' en norvégien, est une réforme instaurée en 2006, dans l'optique de changer et de rénover le fond et la forme des matières didactiques dans toutes les disciplines enseignées au collège et au lycée. En ce qui touche les langues étrangères dont fait partie le FLE, elle renvoie, très brièvement, mais fondamentalement, aux orientations du CECR.

1.2.1 L'objectif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère

L'objectif global de la promotion de la connaissance répond aux mêmes besoins que celui du CECR : l'apprentissage des langues étrangères favorise la création des contacts entre les gens, permet de découvrir les modes de vie, les valeurs et les cultures des autres, en même temps qu'il est un moyen de réduction des différences entre les hommes d'origines différentes, dans une société qui devient de plus en plus multiculturelle. Bien plus, le plurilinguisme donne accès à l'information, et c'est une condition pour pouvoir participer et réagir aux événements du monde, à côté de bien d'autres ouvertures auxquelles il peut donner accès.

Pour la promotion de la connaissance, apprendre une langue étrangère, c'est acquérir la compétence de communication et savoir l'utiliser dans des situations variées. Apprendre une

langue, c'est aussi mener une réflexion comparative sur les langues en contact, et enrichir, de la sorte, les connaissances linguistiques dont on dispose déjà et développer celles que l'on est entrain d'acquérir. Pour apprendre la langue, on peut, sinon, s'appuyer sur la langue maternelle comme sur d'autres langues déjà apprises.

1.2.2 Les domaines d'apprentissages et le domaine communicatif

L'enseignement du FLE est étendu sur trois domaines, autonomes et complémentaires dont, le domaine d'acquisition de la langue, le domaine communicatif et le domaine de langue, culture et société.

Le domaine communicatif est le domaine qui nous intéresse ici, dans la mesure où, il porte sur l'acquisition de la compétence communicative et les quatre compétences fondamentales qui la sous-tendent. Acquérir ces compétences, pour ce domaine, suppose pouvoir les adapter aux différentes situations communicatives et la compétence grammaticale sert de moyen à leur acquisition. Et comme communiquer aujourd'hui signifie aussi le faire à l'aide des nouvelles technologies de communication, l'internet et le multimédia renforcent et complètent, désormais, le contenu pédagogique des manuels, surtout, par leurs textes authentiques.

1.2.3 Les compétences fondamentales

Les compétences et la durée des enseignements évoquées ici, concernent l'enseignement/apprentissage du français dans les deux premières années du lycée.

Les compétences fondamentales sont axées sur quatre points saillants :

Pouvoir s'exprimer à l'oral et à l'écrit : l'expression orale et écrite est au centre des activités langagières, car, elle fonde toutes les autres compétences communicatives. L'expression orale comprend à la fois l'aptitude à parler et à écouter en français. Il faut en outre pouvoir l'adapter dans les différents contextes communicatifs.

Pouvoir lire : Savoir lire en français signifie comprendre des textes, de différents genres et de dimensions relativement longues. Développer ses compétences de lecture en français, c'est, également, élargir les compétences générales de lecture.

Pouvoir compter : savoir compter en français, c'est savoir utiliser les expressions quantitatives, de mesure et de dimension, dans les situations quotidiennes.

Pouvoir utiliser les supports technologiques : les supports technologiques élargissent les dimensions du champ d'apprentissage. Cela donne l'avantage de se référer sur des textes

authentiques et actuels ou de profiter de l'aide des outils de la langue, comme les dictionnaires ou les explications grammaticales.

1.2.4 Les compétences spécifiques

Dans l'ensemble, les compétences spécifiques, sont énoncées comme suit : l'apprenant doit être capable de pouvoir :

- utiliser les signes alphabétiques et de ponctuation.
- parler avec un accent distinct.
- comprendre l'essentiel des textes authentiques écrits ou oraux
- prendre spontanément part aux différentes situations communicatives
- exprimer son opinion, ses sentiments et donner oralement son avis
- utiliser les expressions numériques dans des situations qui y sont relatives
- utiliser le vocabulaire quotidien
- utiliser les principaux mots de liaison textuelle et entre phrases
- adapter la langue à des situations différentes
- rédiger différents textes comme 'décrire', 'raconter' ou 'informer'
- adapter les compétences communicatives à des situations différentes
- utiliser les nouvelles technologies pour se familiariser avec la langue authentique

1.2.5 Le volume horaire

Au lycée, le volume horaire est de 113 heures en première année et 112 heures en deuxième. Les séances de cours durent une heure chacune.

En somme, ce chapitre donne les grands traits de l'enseignement/apprentissage du FLE, tel que défini par le CECR et la promotion de la connaissance. Nous avons vu que le CECR, part du principe que ces derniers sont des 'acteurs sociaux', appelés à agir dans des conditions et contextes variés. Nous avons vu qu'il propose, dès lors, des démarches pédagogiques qui

placent la compétence communicative fondamentale et spécifique, au cœur des activités en classe, dans une perspective actionnelle-notionnelle, qui rapproche l'apprenant du locuteur natif, la langue étudiée de la langue cible, les contextes d'apprentissage de ceux de la vie réelle. Nous avons vu qu'il place, spécialement, la compétence grammaticale « au centre même de la compétence communicative » en invitant les planificateurs des enseignements à « [gérer] le processus d'apprentissage qui y conduit » (CECR 2005 : 115). Pour ce qui est de la promotion de la connaissance, nous avons vu que, dans l'ensemble, en définissant l'enseignement/apprentissage du FLE dans le contexte qui est le sien, elle ne s'éloigne pas des principes du CECR, notamment en rapport avec les compétences générales et/ou spécifiques des différents niveaux. Nous avons aussi vu qu'elle relève, pour sa part, l'importance de la L1 des élèves, celle des analyses contrastives des langues en contact et donc, celle des activités grammaticales qui y conduisent, sans toutefois donner un schéma de l'organisation de cet enseignement/apprentissage, qu'elle ne caractérise qu'en termes de compétences à acquérir ou à faire acquérir. Il reste, donc, difficile de situer les pratiques langagières, particulièrement grammaticales, dans les orientations de la promotion de la connaissance, par rapport à celles évoquées dans le CECR.

Chapitre 2

La grammaire dans l'enseignement du FLE : quelle place ?

La notion de grammaire est attachée à toute étude sur l'enseignement/apprentissage du FLE. C'est un concept assez vieux, que Germain et Séguin (1998 : 4) attachent même à l'invention de l'écriture grecque. Il a, à tout moment, suscité de l'intérêt dans les différentes méthodes (de la grammaire –traduction du temps médiéval latin à l'approche communicative actuelle) et dans divers milieux, sans qu'il soit, cependant, complètement cerné. La diachronie du FLE nous présente une question de la grammaire, qui évolue avec la didactique du FLE même. C'est qu'elle constitue une dimension incontournable de celle-ci. Le présent chapitre examine brièvement cette importance de la grammaire, de deux angles de vue : d'un côté, à travers les différents courants méthodologiques, et de l'autre, par la perception qu'en ont les acteurs directs de l'enseignement/apprentissage, notamment, les enseignants et les apprenants. De plus, il veut voir, de l'ensemble linguistique de la grammaire, la délimitation de celle-ci, comme objet didactique.

2.1 Une vue panoramique de la grammaire dans les différents courants méthodologiques de l'enseignement/apprentissage du FLE

2.1.1 La méthode traditionnelle

Dans sa conception traditionnelle, la grammaire est au centre des activités de la classe. Il s'agit d'une grammaire normative, du bon usage, car, on apprend la langue 'correcte' des écrivains. Elle est enseignée explicitement et de façon déductive, sur le modèle des langues anciennes, à savoir le latin et le grec. La morphologie (les mots et leur déclinaison) et la syntaxe constituent les piliers de sa connaissance. La découverte des règles est suivie d'une grande série d'exercices de version/thème. C'est une grammaire axée sur l'écrit, dont la matière est extraite des textes littéraires et où la traduction y joue, par conséquent, un rôle capital. Même si l'analyse grammaticale se borne à la phrase, le métalangage utilisé, difficile, ne la rend pas facile. Quant à la progression, elle se réfère aux parties du discours comme le nom, l'article, le verbe, l'adjectif, etc. L'enseignement suit les traces du FLM.

2.1.2 La méthode directe

La grammaire est enseignée de façon implicite et inductive. L'apprenant est très actif car, il doit participer à la découverte de la règle et aux multiples échanges en classe. Sous l'impulsion de nouveaux besoins liés notamment aux nécessités industrielles et commerciales au début du XXe S, l'oral prend le dessus sur l'écrit, car, il s'agit, dès lors, d'apprendre les 'langues vivantes' et non plus les 'langues mortes'. L'utilisation de la langue maternelle devient, pour cette raison, interdite, et on aborde les choses, directement, en français. La phrase, comme cadre de l'analyse grammaticale et le français littéraire, comme champ de la matière, gardent leur importance. Les points grammaticaux à étudier suivent une progression du simple au complexe, du concret à l'abstrait, et les grands exercices sont du type 'questions /réponses'.

2.1.3 La méthode audio-orale

La méthode audio-orale a vu le jour grâce aux impératifs de l'armée américaine durant la seconde guerre mondiale. La grammaire s'enseigne à l'aide des enregistrements des dialogues où l'on choisit des structures modèles, qui serviront aux apprenants à en produire de pareils. Les différentes structures réalisées avec ces enregistrements servent, en même temps, de progression. Les exercices sont intensivement répétitifs, pour permettre une mémorisation des structures de base. Ce sont des exercices structuraux de divers types.

2.1.4 La méthode structuro-globale audiovisuelle

En France, cette méthode a été diffusée pour des raisons politiques : après la deuxième guerre mondiale, la France doit s'affirmer dans ses colonies et étendre sa puissance. Elle doit s'affermir en face de la conquête du monde par l'anglais. Les travaux relatifs donnent le 'français élémentaire' ou 'fondamental', qui sert de support et de progression à l'enseignement du FLE. On progresse comme dans les méthodes précédentes : du simple au composé. L'analyse contrastive, entre la langue maternelle de l'apprenant et le français, joue un grand rôle. La grammaire est dispensée de façon implicite et inductive, et les exercices structuraux servent de moyen à la fixation des structures de base.

2.1.5 L'approche communicative

La compétence communicative est au centre de l'enseignement dans cette approche. Il faut lier les dimensions linguistique et sociolinguistique de la langue, accorder les règles d'emploi à celles d'usage. La grammaire se fonde, dorénavant, sur les actes de parole, et l'analyse grammaticale va au-delà des limites de la phrase. Les finalités sont définies en fonction des besoins des apprenants : scolaires, sociaux ou professionnels. La progression n'est plus linéaire comme dans les méthodes précédentes, mais itérative. La compétence grammaticale est au service des compétences fondamentales d'expression et de compréhension, ce qui donne une place de choix aux activités grammaticales interactives.

Cette vue d'ensemble de l'évolution diachronique du FLE fait constater une grammaire, toujours mise en avant dans les démarches de l'enseignement.

2.2 Et pour les acteurs en classe : quelle importance de la grammaire?

Les stratégies de tout apprentissage prennent en considération l'individu qui apprend. Plus spécialement, l'approche communicative donne une place particulière à l'apprenant, en tenant compte de ses besoins et de ses particularités individuelles. On ne saurait donc pas bien percevoir la place de la grammaire dans un cours de FLE, sans avoir l'idée de ce que les apprenants attendent d'elle, comment ils la vivent, et quelle utilité elle a ou n'a pas, pour eux qui apprennent.

2.2.1 Les apprenants, comment vivent-ils la grammaire ?

D'après différentes enquêtes et selon plusieurs auteurs (Germain et Séguin 1998 ; Cuq 1996 ; Vigner 2004 ; Fougerouse (2001) ; etc.), la majorité des apprenants réclament, eux-mêmes, de la grammaire. Les explications peuvent varier :

Les théories d'apprentissage nous apprennent que les gens recourent à différentes stratégies pour apprendre, quelle que soit la matière en question. Les 'globalistes' apprennent de manière générale, et les 'analytiques', par leur souci du détail, veulent explorer un peu plus profondément la chose. Nous n'ignorons pas, non plus, que les gens n'ont pas la même capacité d'assimilation, qu'il existe de 'bons apprenants' assez autonomes et des 'apprenants faibles' qui « s'appui [ent] fortement sur le professeur » ; « [L'apprenant faible] sera démun

ou même traumatisé par des approches ou des techniques qui ne lui conviennent pas ». (Cyr et Germain 1996 : 16).

L'insuffisance de la grammaire en langue maternelle serait aussi une raison, qui inciterait à vouloir apprendre celle de la langue cible (Cuq 1996 : 28), ce qui va, cependant, à l'encontre des influences culturelles souvent évoquées. Quoi qu'il en soit, même dans une classe, soit disant linguistiquement homogène, l'enseignant reste confronté aux différences individuelles auxquelles il doit réguler ses enseignements, et à plus forte raison, le sera-t-il en face des apprenants à des langues premières différentes.

La culture linguistique de la langue maternelle et la tradition scolaire de l'apprenant ont, également, un impact significatif sur son attitude face à la grammaire, lors de l'apprentissage d'une langue étrangère. Pour certaines cultures, la langue est liée à sa grammaire, à sa norme, à son 'bon usage', bref, à la manière correcte de l'utiliser. L'apprentissage d'une langue se confond même à l'apprentissage des règles qui régissent son bon usage et son emploi. C'est souvent dans ces mêmes cultures où la tradition scolaire priorise les formes grammaticales dans l'enseignement des langues. A titre d'illustration, on cite souvent les français, les chinois, les japonais, les russes, pour ne mentionner que ceux-là (Germain et Séguin 1998 ; Cuq 1996 ; Vigner 2004 ; etc.).

D'autres raisons peuvent expliquer cet intérêt de la grammaire. Certains sont persuadés comme Vigner (2004 : 17) que « la grammaire est au cœur du langage ». C'est, pour eux, un outil qu'il faut se procurer pour pouvoir communiquer. Ils accordent foi en le fait que la découverte d'une nouvelle règle ou l'appréhension d'une structure différente leur donnent une explication à tout un ensemble de situations, ce qui équivaut, pour eux, à un progrès réel. La grammaire, c'est encore une occasion pour les apprenants de réfléchir au produit de leur apprentissage en comparant leurs savoirs grammaticaux dans leur langue maternelle et/ou autre et les structures de la langue qu'ils apprennent. Pour d'autres, c'est même un « plaisir dont il serait dommage de les priver » (Germain et Séguin 1998 : 142).

Outre ces attentes des apprenants, la conception de la grammaire par les enseignants éclaire, aussi, sur son intérêt, dans un cours de FLE.

2.2.2 Qu'en disent les enseignants ?

D'après les sondages de Germain et Séguin (1998 : 193-200) et de Besse (1991), réalisés auprès des enseignants, la grammaire serait enseignée pour des raisons d'ordre instrumental (« Elles permettent de parler et d'écrire correctement »), entre autres finalités (Germain et Séguin 1998 : 195). Selon une enquête menée par Fougerouse (2001 ; Vigner 2004 : 26, 27) la grammaire, pour les enseignants, est une voie obligée pour atteindre les objectifs de la communication. Ils disent, par ailleurs, ne pas faire de la linguistique en enseignant la grammaire et s'appuyer sur des supports textuels contextualisés et intéressants pour les apprenants.

Cette enquête a permis à Fougerouse de classer les enseignants en différentes catégories, selon leurs manières de faire, conservatrices, modernes ou éclectiques, mais unanimes quant aux objectifs de leurs pratiques grammaticales. La grammaire est une condition pour pouvoir bien communiquer, raison pour laquelle, elle garde, partout, une place de choix, même dans un enseignement de type communicatif. Ces représentations de la grammaire, par les enseignants, qui sont les plus confrontés aux réalités d'enseignement/apprentissage, sont, d'ailleurs mises en valeur par Germain et Séguin (1998) qui soutiennent que tant qu'elles ne seront pas prises en compte, la grammaire du FLE ne pourra pas prétendre à des progrès effectifs.

Cette perception de la grammaire, par les acteurs en classe, traduit, à la manière de l'évolution historique du FLE, une grammaire importante, du côté de l'enseignement, comme de celui de l'apprentissage.

2.3 Quelle grammaire : grammaire pédagogique vs grammaire linguistique

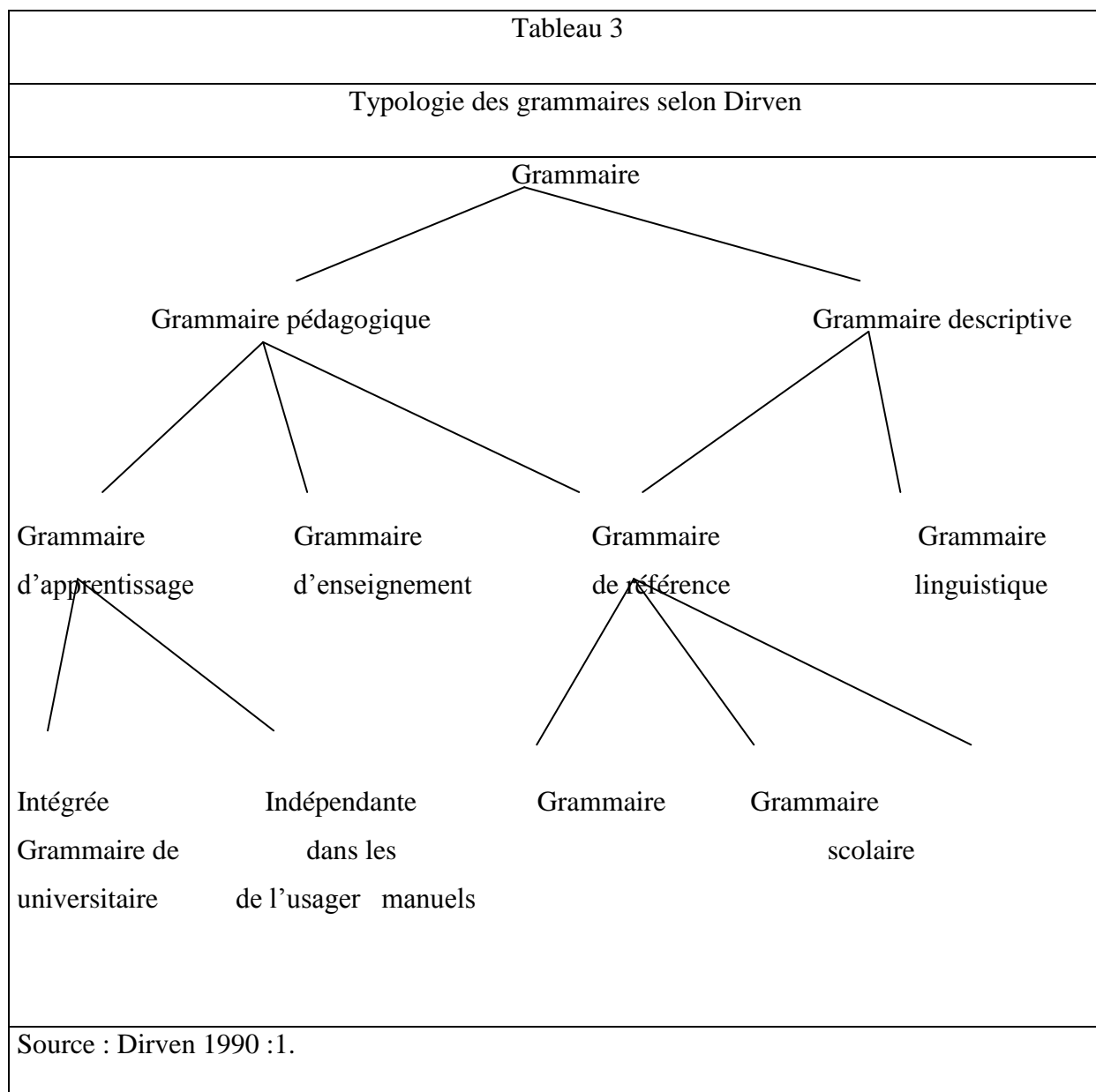
La problématique de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du FLE trouve source dans l'incertaine perception de l'objet même de la matière à enseigner comme grammaire, une incertitude qui, faute de trouver réponse à la vraie question a travesti la nature même de celle-ci : 'Quelle grammaire enseigner ?' devient ainsi, 'Faut-il ou pas enseigner la grammaire ?', une situation que Cuq (1996 : 26) incombe aux grammairiens qui, par « absence de réflexion conceptuelle » ont transféré une matière brute de la linguistique à la didactique, pour en faire un produit pédagogique.

Pour ou contre la grammaire est, au moins, actuellement, une question qui n'en est plus une, car, l'importance de la grammaire en didactique du FLE ne peut plus être contestée. Le défi repose, plutôt, sur la distinction des composantes linguistique et pédagogique de la grammaire, afin de pouvoir définir la matière didactique de la grammaire. Il resterait alors à déterminer, comme dans d'autres disciplines, les formes de son apprentissage. Germain et Séguin fixent les bornes entre les deux domaines ainsi : « La différence essentielle entre une grammaire pédagogique et une grammaire linguistique tient à leurs buts respectifs : alors que la première décrit, le plus souvent de manière sélective, la compétence grammaticale d'un certain usage de la langue en vue d'en faciliter l'apprentissage, la seconde décrit ou simule cette compétence en vue d'en proposer une explication scientifique, la plus exhaustive qui soit, sans visée pratique » (1998 : 54). Ce sont les mêmes orientations du mot 'grammaire', pédagogique et linguistique que nous trouvons, respectivement, dans le dictionnaire :

'ensemble des règles qui président à la correction, à la norme de la langue écrite ou parlée'

Ensemble des structures linguistiques propres à telle ou telle langue ; description de ces structures et du fonctionnement de cette langue. (lexilogos.com)

La grammaire pédagogique est, donc, une sorte de reflet de la compétence grammaticale de l'utilisateur, mieux, « une approximation de [sa] grammaire intériorisée » (Germain et Séguin, 1998 : 61) sous forme de 'règles d'usage' et de 'règles d'emploi', dans leurs aspects respectifs, morphosyntaxique et sémantique, contrairement à la grammaire linguistique qui vise une description scientifique et exhaustive du système de la langue. Du point de vue didactique, Cuq (1996 : 41) parle du « résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique, organisée de la langue qu'il étudie ». Aussi, parle-t-il du « guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne ». Bien évidemment, les deux types de grammaire restent attachés, notamment, par leur grande dimension commune, celle de la grammaire de référence comme nous le montre la typologie des grammaires et leur parenté selon Dirven (Germain et Séguin 1998 : 47).



Au cours de ce chapitre sur l'intérêt de la grammaire pour le FLE, nous avons d'abord vu, par son évolution historique, que le FLE, dans ses différentes méthodes, a toujours réservé une place de choix à l'activité grammaticale. Nous avons ensuite compris que l'importance des nombreuses activités langagières centrées sur l'oral, dans la méthode communicative actuelle, même disposant de nombreux choix, ne peut pas suppléer celle des activités grammaticales, qui permettent d'apprendre comment produire des énoncés corrects et pourvus de sens. Nous avons enfin vu que la grammaire dont il s'agit pour l'acquisition de la compétence communicative, est celle de la connaissance intériorisée du locuteur natif, structurée, comme objet pédagogique, sous forme de règles d'usage et d'emploi.

Chapitre 3

L'approche communicative. Quelles pratiques grammaticales ?

Comme tout courant innovant en sciences, à l'instar de tout ce qui évolue, d'ailleurs, l'approche communicative définit ses principes didactiques et orientations pédagogiques par rapport à ceux des méthodes précédentes. On ne saurait donc bien comprendre ses pratiques grammaticales en général, et celles liées à l'exercice en particulier, sans les regarder sous un angle comparatif, avec les pratiques préexistantes, notamment, celles de la grammaire traditionnelle. C'est le point de ce chapitre.

3.1 Quelle grammaire : implicite ou explicite ?

Rappelons, pour commencer, que l'essentiel de la grammaire dans les théories énonciatives, s'applique à l'appropriation de la grammaire intériorisée du locuteur natif. La didactique du FLE serait encore plus avancée, si on savait laquelle des deux types de grammaire, donne accès à cette grammaire intériorisée. Les recherches actuelles ne s'accordent, malheureusement pas sur la meilleure des deux techniques, les « résultats [étant] souvent contradictoires » même (Cuq et Gruca 2009 : 387). Cela dit qu'aucune des deux démarches ne se justifie pleinement, et ne peut relayer l'autre. 'Bonne méthode' ou 'moins bonne', cela dépend, par ailleurs, de celui qui apprend, qui fait apprendre, ou qui conçoit l'exercice.

La correction par la grammaire explicite permet d'éviter la 'fossilisation des erreurs' et ses atouts de la conceptualisation profitent également beaucoup aux apprentissages ; quelques unes des raisons qui poussent Cuq et Gruca (2009 : 387), à opter, nettement, pour un enseignement grammatical explicite. Cependant, il est connu que, dans les premières phases de leur apprentissage notamment, les apprenants (adolescents et adultes) s'appuient sur leur 'intuition linguistique', pour juger des énoncés grammaticalement corrects ou incorrects. Les descriptions grammaticales interviennent, pour clarifier, et ne peuvent entrer en processus, qu'au moment où les apprenants disposent déjà d'un certain capital linguistique (Vigner 2004 : 102). Vigner (2004), Besse et Porquier (1991), entre autres grammairiens du FLE, affirment d'une part, que l'important sur la grammaire intériorisée est lié à la grammaire implicite. Ils avancent que la compréhension des règles, par leur explication, n'est opérationnelle qu'en cas où l'apprenant s'est déjà doté d'une grammaire implicite de base. Ils attestent, d'autre part, que la grammaire implicite est insuffisante, pour permettre à

l'apprenant de s'approprier les règles nécessaires pour une communication toujours intelligible.

D'après eux donc, la grammaire explicite fonctionne sur les bases de la grammaire implicite : « sans la maîtrise d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité. L'apprenant ne peut en effet exercer sa réflexion que sur la part de la langue étrangère qu'il commence à maîtriser » (Vigner 2004 :115). Mais là aussi, ce n'est pas tout. Il ne faut pas non plus trop apparenter les grammaires implicite et intériorisée, car, un écart important les différencie : alors que la première est, en effet, accessible à travers les descriptions grammaticales existantes, les recherches ne cernent pas encore les réalités de la seconde (Vigner 2004 ; Besse et Porquier 1991 ; Cuq et Gruca 2009).

L'approche communicative, pour sa part, n'a pas rompu avec la grammaire explicite traditionnelle, mais, elle a redéfini et régulé la place de celle-ci, qui, dans ses démarches, vient derrière la grammaire implicite, pour l'élucider et la compléter.

3.2 Quelle démarche : déductive ou inductive ?

Comme les méthodes communicatives introduisent souvent les apprentissages par l'usage de la langue, elles procèdent aussi souvent par une démarche inductive. Toutefois, comme pour le cas de la grammaire implicite ou explicite, les démarches déductive et inductive peuvent bien se rallier ou se compléter, l'une ou l'autre trouvant sa propre place, par rapport au moment d'apprentissage et au point grammatical traité.

3.3 Quel champ d'application ?

Il est, en réalité, difficile, voire impossible, de toujours accorder les règles d'usage (relevant de la morphosyntaxe) à celles d'emploi (adaptées au contexte et à la situation de communication), dans les limites des phrases. Le message n'est perceptible qu'à travers l'énoncé. C'est la raison qui oppose l'approche communicative aux manières grammaticales traditionnelles de se focaliser sur les descriptions formelles, en léguant la dimension énonciative au deuxième rang : « Les orientations méthodologiques actuelles étant ce qu'elles sont, avec le souci évident de développer une compétence communicative, l'énoncé constitue le point de départ à partir duquel l'élève va découvrir cette nouvelle langue » (Vigner 2004 :127).

3.4 Les théories énonciatives : l'énoncé et l'énonciation

De par leurs définitions, l'énoncé signifie toute production langagière, qui permet de faire passer un message et l'énonciation, « l'acte individuel d'utilisation de la langue » (Maingueneau 1991 : 7) par lequel ce message est communiqué. Si donc, un même énoncé comme Je t'appellerai la semaine prochaine peut être produit par tout usager du français, il ne sera, en revanche, chargé de message, qu'avec des acteurs et un cadre de communication identifiables. Les valeurs personnelles et temporelle désignées, respectivement, par je, t' et la semaine prochaine ne seront retrouvées que seulement si la situation de communication est connue. Cela dit que cet énoncé 'type' (pouvant être émis par des énonciateurs différents) est dépourvu de fonction communicative, sans une 'occurrence' (produit par un énonciateur particulier) qui lui en donne.

Dans les méthodes communicatives, les supports pédagogiques réfèrent, dans une large mesure, à des situations de communication quotidienne, dont la compréhension nécessite, effectivement, la connaissance des contextes. Pour ces méthodes, qui choisissent la langue en usage comme matériau didactique, cela n'explique pas, seulement, la place qu'elles doivent accorder aux activités sur l'étude des marques de l'énonciation, mais, la justifie davantage.

3.4.1 Les marques de l'énoncé

Les différents types d'énoncés peuvent être regroupés dans deux grandes catégories selon que les interlocuteurs partagent ou non la situation de communication, et cela leur confère des caractéristiques différentes. D'une part, il y a l'énoncé 'ancré', où les interlocuteurs partagent la situation de communication, et d'autre part, l'énoncé 'coupé', de la situation de communication, qui n'en porte pas, par conséquent, de marques. La connaissance du contexte énonciatif n'est pas une condition pour l'interprétation d'un énoncé de ce second type, quand bien même, elle présente toujours un avantage : avoir des repères sur la production d'un texte 'détaché' de la situation de sa production est, toujours, un atout pour une meilleure compréhension. Dans le cas des dialogues au contraire, il est indispensable d'avoir une connaissance sur leurs situations d'énonciation, car, ce sont celles-ci, qui permettent d'identifier les référents.

En ce qui est de l'énoncé, on peut relever quatre points essentiels sur lesquels il est fondé : la cohérence, la cohésion, la continuité thématique et les connecteurs.

3.4.1.1 Cohérence et cohésion textuelles

Les deux termes sont très généralement définis ensemble, et ce n'est pas totalement à tort qu'on les confonde parfois, car, ils renvoient à une même réalité, celle de l'unité textuelle. La cohérence est marquée par « l'ancrage du texte au contexte et se manifeste comme une « continuité de sens » et la cohésion comme « l'ensemble des éléments linguistiques dont le texte se sert pour assurer la liaison entre ses différentes parties » (Bertocchini et Contanzo 2009 : 117). L'un caractérise la structuration sémantique, et l'autre l'organisation formelle. Un texte est donc cohérent/cohésif, lorsque ses petites unités (phrases, paragraphes, parties, etc.) sont organisées, de manière à respecter son unité globale, en suivant les règles textuelles à la fois d'ordre syntaxique et sémantique, par la répétition et la progression thématique qu'elles permettent d'assurer. Le degré de cohérence /cohésion d'un texte se mesurera, ainsi, en fonction de l'équilibre entre les deux niveaux de réitération et de développement thématiques (Riegel et al., 2004 : 604).

3.4.1.2 La progression thématique

Dans sa fonction communicative, tout texte parle de quelque chose, d'un 'thème', sur lequel, il donne de l'information, le 'propos'. La trame de la continuité thématique, qui témoigne de l'unité textuelle, est tissée par l'articulation des deux dimensions, thématique (qui maintient le thème) et rhématique (qui en apporte de nouvelles informations) dont les valeurs communicatives et informationnelles sont désignées par divers éléments linguistiques : les pronoms, des mots chargés du même sens, ou une 'anaphore conceptuelle', c'est-à-dire, une structure linguistique pouvant exprimer l'idée (Vigner 2004 : 65). La pronominalisation, par sa propriété redondante, devient, ainsi, le procédé le plus utilisé pour l'agencement des différents éléments de ces deux dimensions textuelles. On peut imaginer, comme exercices de compréhension écrite, à titre d'exemple, des tâches qui demandent d'analyser les pronoms anaphoriques conjointement avec les autres éléments linguistiques, susceptibles de présenter les mêmes valeurs référentielles.

3.4.1.3 Les connecteurs

Comme l'appellation l'indique, les connecteurs servent à relier les points relationnels entre les différentes parties textuelles. Le connecteur peut être le pilier de l'énoncé et partant, un choix erroné de celui-ci peut fausser ou changer l'intention de l'énonciateur. Dans les exemples

suivants, Vigner explique et illustre des cas, où les connecteurs sont à la fois sémantiquement proches et différents : *Parce que, Car, Puisque*.

« **A parce que B.** *Parce que* établit une relation de dépendance très étroite entre deux données A et B. B constitue l'élément d'information essentiel de l'énoncé :

- *Pourquoi es-tu rentré tard ?*

- *Parce que j'ai eu du mal à me trouver un taxi.*

A car B. *Car* introduit une justification, apporte une explication B par rapport à un élément A qui peut fort bien se suffire à lui-même. Il introduit un élément d'explication facultatif et ne figure dans l'énoncé que par la seule volonté du locuteur :

- *A quelle heure es-tu rentré ?*

- *Tard, car j'ai eu du mal à me trouver un taxi.*

A puisque B. Dans cette relation, B reprend un argument déjà énoncé par l'interlocuteur et déjà connu de lui. *Puisque* peut alors servir à imposer A à l'interlocuteur :

- *Je n'ai pas envie de sortir ce soir.*

- *Puisque tu n'as pas envie de sortir, passons la soirée ensemble.* » (Vigner 2004 : 69).

Même si ces trois connecteurs traduisent tous une cause, on comprend qu'ils ne sont pas interchangeables. Toutefois, des usagers étrangers pourraient probablement s'y tromper.

En tant qu'outils d'un grand usage dans l'organisation syntaxique, les connecteurs doivent être introduits, dès le début des apprentissages. Cette nécessité est perceptible dans les manuels, où les connecteurs les plus usuels sont rapidement listés dans le glossaire et traduits. On leur réserve, malheureusement, rarement des séances d'enseignement/apprentissage propres. Cependant, c'est oublier que, même si la plupart des connecteurs ont de vrais 'amis' dans différentes langues, certains en ont également de 'faux', et d'autres présentent des nuances de sens. La meilleure stratégie de les apprendre serait, évidemment, de les approcher dans des contextes d'usage.

3.4.2 Les marques de l'énonciation

3.4.2.1 Les marques déictiques

3.4.2.1.1 Les indices personnels

Les indices personnels sont tous ces éléments linguistiques dans le texte, qui se rapportent aux acteurs de la communication, du côté de la production ou de la réception. C'est, notamment,

les deux premières personnes je, tu, nous, vous, les autres éléments qui réfèrent à elles comme moi, toi, nous, vous, les déterminants et les pronoms possessifs comme ma, ton, votre, la tienne, le mien, etc. Ce genre de marques personnelles ne se trouve que dans des énoncés où les acteurs de communication échangent une conversation.

Relativement aux indices personnels, on peut relever deux difficultés, dans la réalité des faits en classe. La première est que ces personnes ‘embrayeurs’ sont généralement enseignées, dans la catégorie grammaticale des pronoms personnels, ensemble avec la troisième personne, ‘il/elle, ils/elles’ et non pas par rapport à leurs fonctions énonciatives. La deuxième est que ces indices personnels relèvent des catégories grammaticales différentes, et sont, par conséquent, souvent enseignés, dans des unités didactiques segmentées et détachées (les pronoms personnels apparaissent, souvent, au début des apprentissages et les pronoms possessifs, par exemple, à des moments un peu reculés), alors que, dans les textes, ils se rapportent aux mêmes référents. Des exercices qui regroupent des éléments susceptibles d’indiquer les mêmes référents peuvent être intéressants, en attendant d’aller plus loin dans les propriétés des différentes classes grammaticales qui les renferment.

3.4.2.1.2 D’autres indications déictiques

Le rôle des déictiques est de situer l’énoncé par rapport à l’énonciateur et de dévoiler la situation de communication. Outre les marques des deux premières personnes, il y a d’autres déictiques, tels que les déterminants définis le, la ou démonstratifs ce, cela, les indices spatio-temporels comme ici, maintenant, ou encore les représentatifs comme voici/voilà, etc. De même que pour les personnes, ces autres déictiques fonctionnent, également, en fonction de la nature de l’énoncé : aujourd’hui/ce jour-là ; ici/là-bas, etc. A l’instar des temps verbaux, ils changent, selon que l’énoncé est ‘ancré’ ou ‘coupé’ : J’ai travaillé hier peut correspondre à Il avait travaillé la veille, dans un discours rapporté. Les déictiques ne devraient, donc, pas être enseignés, dépourvus de leur valeur référentielle, notamment, par des activités métalinguistiques qui les en ôtent, comme nous l’avons remarqué dans certains manuels.

3.4.2.2 Les temps verbaux

Les temps verbaux occupent une place importante, sur le volume des apprentissages et apparaissent, généralement, tout au long de la progression, pour les premiers niveaux. Dans le manuel Enchanté 1, par exemple, les formes verbales sont étudiées dans quatorze chapitres

sur quinze. La progression la plus courante en rapport avec les verbes est de partir des verbes réguliers aux irréguliers, des formes simples aux composées, ou encore des temps de l'indicatif aux autres temps et modes, etc. Dans les manuels, on opte souvent de les condenser dans des tableaux de conjugaison et de les faire apprendre par des exercices structuraux, sans tenir compte des propriétés contradictoires qu'ils renferment au niveau des fonctions communicatives. Or, là, repose la difficulté de l'enseignement/apprentissage des formes verbales, comme l'expliquent les grammairiens, Vigner (2004 : 74,78) et Maingueneau (1991 : 44) entre autres. Les temps verbaux, outre leurs « valeurs d'époque » (action située sur la ligne de temps), ils portent, également, des valeurs d'« aspect » (accompli/non accompli/ en cours) et d'« ancrage temporel » (action fixée dans le temps) (Vigner 2005 : 75), qui fonctionnent, en système, dans un énoncé, et par rapport au temps de référence. Ainsi, une même forme verbale traduira des valeurs différentes, qui ne seront perceptibles qu'à travers des contextes. Le défi aux concepteurs des supports d'apprentissage est évidemment de concevoir l'enseignement des formes verbales, par des tâches qui combinent les différentes valeurs dont elles sont chargées.

3.4.2.3 Autres marques de l'énonciation : les modalités et les actes de langage

Il n'y a pas que les temps verbaux et les déictiques comme empreintes de l'énonciation dans l'énoncé. Il y a aussi les modalités, qui traduisent le point de vue de l'énonciateur par rapport à son énoncé en question, et les actes de langage, qui expriment son intention à agir sur son allocataire. Chaque énonciateur s'exprime pour communiquer quelque chose et influencer, ainsi, sur l'autre. En s'exprimant, il veut, par exemple, consoler, conseiller, interroger ou ordonner son partenaire, etc. Les activités sur les modalités et les actes de langage sont moins présentes dans les manuels car, considérées comme subordonnées aux compétences communicatives primaires.

Le contraste pédagogique, pour ce qui est de l'énonciation, est que son analyse est globalement perçue comme moins appropriée à des niveaux bas, alors que ces phénomènes énonciatifs sont, avant tout, liés à l'énoncé 'ancré', qui constitue, paradoxalement, une grande part des supports pédagogiques pour premiers niveaux.

Dans l'ensemble, au sujet des pratiques grammaticales communicatives, retenons qu'elles sont en faveur de l'acquisition implicite des règles et c'est le rôle de l'exercice même. Aussi,

faut-t-il noter un grand intérêt, pour les théories énonciatives. Nous avons toutefois compris que, seule, l'acquisition implicite ne peut suffire à installer ces règles. C'est pourquoi on fait recours, au besoin, à un enseignement grammatical explicite, pour une productivité optimale de la grammaire implicite. En quelques mots, l'approche communicative ne s'accroche pas à une seule méthode, elle tente plutôt de combiner les atouts des diverses démarches. Comme dit Vigner, « ce n'est pas là un fait de sciences, mais un choix pratique » (2004 : 131), car, toutes les pratiques ont leurs qualités didactiques, comme elles ont leurs limites.

Chapitre 4

Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences communicatives : quel rôle?

Quatre points vont articuler les moments de ce chapitre : en premier lieu, nous allons définir l'exercice, afin de le distinguer des autres diverses pratiques de classe. En deuxième et en troisième lieux, nous allons parler des fonctions des exercices de grammaire et de leur incidence sur l'acquisition. En dernier lieu, nous examinerons leurs propriétés didactiques, générales et spécifiques, dans la dynamisation de la compétence communicative : les premières sont directement liées au cadre énonciatif de l'exercice et indirectement aux supports textuels des leçons, les secondes sont attachées aux quatre compétences communicatives fondamentales.

4.1 Qu'est ce que l'exercice de grammaire ?

La définition générale du mot 'exercice' peut nous aider à comprendre le lien entre l'exercice dans le processus de tout apprentissage, et l'exercice dans l'apprentissage du FLE. Dans le dictionnaire *Larousse*, il est défini comme suit :

Activité spécialement structurée, adaptée, qui permet de développer les capacités de quelqu'un dans un domaine.

Problème, devoir, ensemble de questions dans lesquels on a à appliquer ce qui a été appris précédemment dans un cours. (lexilogos.com)

Ces deux acceptions originales du mot 'exercice' données par le dictionnaire, ne sont pas très éloignées ; elles présentent, néanmoins, des différences sensibles. Dans son second sens de conception plus scientifique, l'exercice est compris comme un problème à résoudre, au moyen des connaissances acquises après une formation. Dans le premier, vers lequel convergent les définitions en rapport avec le FLE, l'exercice est entendu comme une activité organisée et appropriée à celui qui la fait, et destinée à améliorer et à élargir les aptitudes de la personne en question, dans un domaine défini. C'est-à-dire, une activité pour l'extension progressive de ses performances. Cette signification vaut pour tout apprentissage, indépendamment du domaine, et c'est le sens qui nous intéresse, en ce qui touche l'intériorisation progressive de la langue.

Vigner nous donne une autre définition du mot ‘exercice’, exhaustive, et spéciale pour le domaine ici, où l’exercice est décrit dans toutes ces caractéristiques et ses propriétés :

« On appellera exercice toute activité langagière qui va prendre la forme d’une tâche imposée ou proposée à l’apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Cette tâche va s’inscrire dans un programme d’activités pédagogiques construit en vue d’atteindre un certain nombre d’objectifs de formation. Les fonctions pédagogiques de l’exercice sont variées et peuvent être soit distinguées, soit confondues : approfondissement des connaissances acquises, familiarisation de l’apprenant avec leur manipulation, contrôle de l’acquisition des connaissances. La tâche portera préférentiellement sur une composante ou difficulté particulière de l’apprentissage. On prévoira autant de types d’exercices qu’il existe de difficultés répertoriées. Tâche répétitive, un nombre minimum d’essais doit être prévu en vue d’atteindre un niveau de performance suffisant, l’exercice se déroulera selon un protocole strict : délais de réponse brefs, variabilité tolérée dans la forme de la réponse faible ou nulle. Il s’effectuera à partir d’un apport de données sélectionnées intentionnellement, sur la base de consignes exhaustives, non ambiguës et cohérentes, cette activité devant déboucher sur une réponse observable et aisément évaluable, par l’apprenant comme par le formateur » (Vigner 1984 : 17).

Ailleurs (2004), l’auteur complète la définition, en ce qui est de l’acquisition d’une règle grammaticale : « une tâche d’ampleur limitée. Cette tâche est définie par une consigne qui porte sur un apport. L’application de cet apport doit se traduire par une modification de cet apport. Cette tâche réitérée un certain nombre de fois, ce que l’on appelle aussi un item, sur des apports présentant des propriétés communes, permet à l’apprenant d’induire un principe d’organisation dans le fonctionnement de la langue, principe que l’on peut assimiler à une règle. De fait, la variabilité de la réponse est faible, c’est ce qui distingue l’exercice du problème et se révèle donc plus facile à évaluer » (Charaudeau repris par Vigner 2004 : 109).

Nous estimons ces descriptions de l’exercice complètes, dans la mesure où, l’exercice est défini, dans son ensemble, c’est-à-dire, sa place, sa structure, ses fonctions, voire sa présentation.

Besse et Porquier (1986) parlent, également, des trois traits distinctifs de l’exercice, dont le « caractère répétitif », le « caractère contraint » et « la difficulté particulière » sur laquelle porte l’exercice.

4.1.1 Structure de l'exercice

D'après la définition de Vigner (1984), l'exercice est structuré en trois dimensions différentes : une 'consigne', un 'apport' et 'une procédure', qu'on peut commenter comme suit :

4.1.1.1 La consigne

La consigne est la dimension la plus importante de l'exercice car, l'exécution de la tâche en dépend. La consigne n'est pas aussi simple qu'elle apparaît en dimension, comparativement à tout le contenu de l'exercice (souvent une ou deux phrases). Elle est plutôt appréciée comme la partie la plus difficile car, selon Annie Beaucourt, il faut à la fois « saisi[r] [le] message, [comprendre] [le] but et [estimer] [les] procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche » (citée par Cuq et Gruca 2009 : 136). Pour souligner l'importance de la consigne, Cuq et Gruca rappellent que les difficultés en rapport avec la consigne peuvent conduire l'apprenant à refuser d'exécuter la tâche, en raison des habitudes scolaires dont il n'est pas familier ou de la disproportion entre la tâche et ses aptitudes. Le CECR met, d'ailleurs, sur les listes des compétences spécifiques à faire acquérir, la compréhension des différentes consignes comme la capacité à pouvoir les rédiger. En même temps, il revient à maintes reprises, sur la simplicité, qui doit caractériser la consigne : « la clarté et l'adéquation des consignes » (CECR : 124), « consignes simples, pertinentes et suffisantes », (CECR : 126), les « consignes claires [pour] éviter la confusion » (CECR : 125) etc. Sous ce rapport, nous trouvons que dans les manuels scolaires, cette simplification des consignes est traduite différemment, selon les types d'exercices. Elles sont soit reformulées, soit traduites en norvégien, soit déchargées du métalangage pouvant paraître embarrassant pour l'apprenant. Le CECR parle, en revanche, d'une complexification de la consigne, si les apprenants sont assez avancés ou habitués à la tâche. La consigne est, par ailleurs, un moyen efficace de faire assimiler certaines structures : par exemple, l'impératif peut s'acquérir, uniquement, par la seule habitude d'apparaître dans les consignes.

4.1.1.2 L'apport et la procédure

L'apport fait, en d'autres termes, le contenu de l'exercice dans son ensemble. Il contient l'activité langagière à faire comme, par exemple, un texte à trous, des mots à remplacer, des phrases à transformer, des verbes à conjuguer, etc. C'est sur l'apport de l'exercice, que porte

la consigne, pour faire réaliser la tâche. Le contenu de l'exercice à faire peut, également, être simplifié, par exemple, par des dessins ou des schémas, pouvant servir de support d'appui à l'apprenant. Par procédure, si nous reprenons les termes utilisés dans le CECR, il faut entendre « les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement [de la tâche] à effectuer » (CECR 2005: 15), c'est-à-dire « les plus efficaces pour mener [la tâche] à bien » (CECR 2005 : 122). Et pour que celle-ci soit réussie au mieux, il faut, encore, d'après le même CECR, simplifier la procédure, par exemple, par « l'activation des compétences générales d'une part et « l'apport [des] éléments linguistiques nécessaires ou l'activ[ation] des schémas cognitifs convenables» pour « encourager la planification et la préparation de la tâche » (CECR 2005 :122), d'autre part. Les stratégies découlent, donc, de la conjugaison des compétences de l'apprenant et des exigences de la tâche.

La réussite ou la non réussite de l'exercice dépendra, ainsi, de la conjugaison de ces facteurs précédemment mentionnés. Cela traduit que la conception de l'exercice doit tenir compte, outre l'objectif pédagogique dans lequel l'exercice s'insère, de la matérialité de l'apport, la clarté de la consigne, ainsi que de l'applicabilité de la procédure. Il faut, néanmoins, noter que bien faire un exercice ne signifie pas la maîtrise des règles qu'il implique. Il est prouvé qu'un exercice bien fait n'exclut pas d'erreurs ultérieures. C'est que l'exercice n'est qu'un facteur d'apprentissage parmi tant d'autres.

4.2 Les fonctions et les propriétés des exercices de grammaire

On aura compris que tout exercice se rapporte à une finalité pédagogique. C'est ce que signifient les propos de Vigner (1984 : 13) quand il dit qu' : « il n'existe pas de pratique neutre de l'exercice » lequel peut, en outre, avoir une ou plusieurs fonctions à la fois. Les fonctions les plus importantes des exercices de grammaire sont, d'après les différentes définitions, l'acquisition implicite des règles et celle des connaissances métalinguistiques de la langue.

4.2.1 Acquisition implicite des règles

La première et grande fonction de l'exercice, de nature psychologique, émane de son caractère réitératif : création des habitudes. Les multiples activités langagières, identifiées à des situations réelles de communication, permettent à l'apprenant, d'abord, de se forger une interlangue, ensuite, de la rapprocher progressivement à la langue-cible. C'est bien la logique de l'apprentissage de la langue, dans les orientations du CECR : les activités langagières

servent de supports d'apprentissage, qui permettent à l'apprenant de rencontrer de nouvelles formes et structures, de les attacher à ce qui est déjà acquis, et de s'approprier, ainsi, implicitement, les normes de la langue. Ce sont donc les exercices, répétitifs, qui font que les différentes structures linguistiques soient assimilées et fixées. Là, réside le rôle effectif de l'exercice : « Un exercice, en classe de langue, étrangère, est toujours un exercice d'exploitation : il vise à fixer ou à corriger, par des répétitions et par une certaine prise de conscience, ce qui est en cours d'apprentissage » (Besse et Porquier 1984: 121). De même, Vigner (2004 :109) affirme que, « [l]'objectif de [l'exercice] est d'installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique sur certaines de ses propriétés ». Outre cette intériorisation inconsciente des règles, l'exercice fait également acquérir des connaissances métalinguistiques.

4.2.2 Acquisition des connaissances métalinguistiques

La vaste étendue de la langue, comme objet d'apprentissage, rend impossible la délimitation de la matière à enseigner. Il faut donc acquérir des compétences. Et pour les acquérir, un métalangage est nécessaire pour pouvoir, dans les termes de Cuq et Gruca (2009) 'compresser' et 'décompresser' la langue, en classe et en dehors d'elle. Comme le métalangage grammatical reste proche, dans plusieurs langues, les connaissances métalinguistiques, pour les apprenants déjà habitués à faire de la grammaire, se fortifient et s'acquièrent continuellement. D'après les grammairiens (Cuq et Gruca 2009), le langage métalinguistique de l'apprenant témoigne de ses progrès et « manifeste un début de prise de conscience du fonctionnement de la langue, une sorte de marque de prise de contrôle » (135). Mais ils notent, en même temps, qu'il doit y avoir de l'équilibre entre les activités communicatives et le métalangage, pour que celui-ci reste focalisé sur son objectif d'« aide au contrôle plus effectif de la communication » (2009 : 135).

4.2.3 Autres fonctions des exercices

En plus de ces deux grandes fonctions ci-haut mentionnées, citons, brièvement, celles de réflexion sur la langue et de contrôle des acquis.

- *réflexion sur la langue* : l'exercice est aussi un temps de réflexion linguistique sur le fonctionnement de la langue qu'on apprend ou de celui qu'on maîtrise déjà. Certaines

structures linguistiques peuvent mieux s'apprendre par une analyse contrastive réflexive pour une meilleure appréhension.

- *contrôle, évaluation des acquis* : L'exercice, comme outil d'évaluation, est de nature formative (Cuq et Gruca 2009 : 210). Il est un moyen très économique d'évaluer le travail déjà fait. Il aide, également, l'enseignant à savoir, notamment, où en sont ses apprenants, ce qu'ils ont déjà acquis, les difficultés particulières manifestes ou les progrès remarquables réalisés. Cela lui permet d'adapter ses enseignements et de les ajuster aux besoins du moment. L'exercice est aussi un outil, pour l'apprenant, de prendre en charge sa progression. Beaucoup de manuels proposent, à ce propos, des fiches d'auto-évaluation à la fin des unités didactiques.

L'exercice est, au demeurant, un procédé d'apprentissage, parmi d'autres, qui ne doit pas, pour cause, être pris pour ce qu'il n'est pas ou utilisé à des fins qui ne sont pas les siennes, car, le recours abusif aux exercices peut aller même à l'encontre des objectifs pédagogiques, ou remettre en cause les enseignements déjà dispensés.

4.3 L'acquisition des compétences communicatives

4.3.1 Les exercices de grammaire dans l'apprentissage

Parler d'apprentissage revient à parler d'exercice. Tout enseignement réserve une ou plusieurs séquence(s) à l'exercice. Apprendre, c'est acquérir des connaissances et pour les acquérir, il faut s'entraîner, pratiquer, évaluer en cours de chemin ce qu'on a déjà appris, pour un renforcement ou une éventuelle correction. Au sujet des exercices, Cuq souligne, qu'on ne peut, en réalité, les dissocier de l'apprentissage : « l'exercice et la leçon ne se distinguent plus vraiment, [ils] deviennent plus globalement une série d'activités » (1996 : 84).

Les exercices de grammaire en FLE s'inscrivent dans une longue tradition scolaire de l'enseignement du FLM, lui-même héritier de celui du latin. La place de choix accordée aux exercices s'explique par leur rendement effectif dans la fixation, l'amélioration ou la correction des compétences langagières. Nous retrouvons, ainsi, les exercices de grammaire, d'un usage important dans les différents courants de l'enseignement du FLE .C'est-à-dire qu'ils sont jugés prééminents à la maîtrise de la langue

4.3.2 Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences

Les compétences communicatives peuvent certes s'acquérir par de nombreuses productions interactives et divers échanges, qui peuvent aider l'apprenant à mieux s'exprimer, mais elles doivent, pour l'essentiel (notamment dans un enseignement pour adolescents et adultes), passer par un enseignement grammatical. Celui-ci, en montrant les structures formelles de la langue et leurs implications linguistiques, il donne à l'apprenant, l'aptitude de contrôle sur ses énoncés et ceux d'autrui, de reconnaître et de produire ainsi, oralement ou par écrit, d'énoncés conformes aux règles de la langue.

On pourrait répliquer en prouvant la possibilité de communiquer dans une langue, sans trop connaître sa grammaire, mais avec une grammaire réduite, le nombre des situations où on peut s'exprimer reste également réduit. En outre, certaines langues, dont le FLE, sont dites plus difficiles que d'autres, ce qui diminue fortement les chances de les apprendre, sans un apprentissage grammatical fondamental. Le fonctionnement de certaines règles peut s'avérer compliqué, et leur compréhension exige, pour cela, des détails. C'est ce que veut dire Vigner (2004 : 117) en comparant certaines règles du français à des « monuments dont la visite requiert un guide si l'on veut pouvoir s'y retrouver ».

Un enseignement communicatif, qui ignore la grammaire n'est pas seulement incomplet, mais il peut encore, à un certain moment de l'apprentissage, freiner la progression des compétences en acquisition, voire développer des habitudes fautives. Le manque de grammaire peut également avoir des retombées négatives, comme une utilisation confuse des mots, des modes, des temps, bref, des structures différentes, car, souvent calquées sur celles de la L1 ou d'une autre langue parlée. Même avec des progrès apparents en communication, sans effort grammatical, il y a une limite que les apprenants 'non enfants' ne parviennent pas à passer. Germain et Séguin (1998 : 44) l'expliquent ainsi : « les adolescents en phase post pubertaire, ainsi que les adultes, ont besoin, en règle générale, d'accorder de l'importance aux aspects formels de la langue ; sinon il en résulte une interlangue incomplète et imprécise, faite de transferts venant de la L1, de simplifications, de surgénéralisations et de règles de formation erronées ». Le phénomène qui s'en suit est une « fossilisation linguistique » qui est « la stabilisation de formes linguistiques erronées. Il s'agit donc de l'atteinte d'un plateau dans le développement d'une L2 » (Gass et Selinker 1994 repris par Germain et Séguin 1998 : 130).

A propos de ces compétences communicatives fondamentales et de leur acquisition, Vigner (2004 : 132,133) souligne que, la lecture et l'écriture requièrent, encore plus d'attention, d'autant plus que les manuels, supports de base des apprenants, sont des outils écrits. Ils ne peuvent pas, en effet, progresser, sans bien comprendre le contenu des outils, sur lesquels, ils s'appuient en premier.

De toutes ces bonnes raisons, il découle qu'en contournant la grammaire, les compétences communicatives ne peuvent s'établir. Et la grammaire qu'il faut, comme le préconisent plusieurs auteurs (Besse et Porquier 1986) (reproduisant la théorie de Krashen) ; Vigner, (2004), est une grammaire, qui ne peut, non plus, se passer du contexte, car, la connaissance des règles ne garantit pas un usage correct de la langue, tout comme toute expression correcte n'est pas le résultat d'une connaissance consciente des règles grammaticales. En d'autres termes, le sens et la forme doivent rester indissociables, sinon, en disloquant leur affinité, on risque d'anéantir le progrès déjà fait.

4.4 Le cadre énonciatif de l'exercice et les supports textuels

4.4.1 Le cadre énonciatif de l'exercice

Ce qui donne un caractère innovant aux exercices 'communicatifs' et qui les démarque des exercices traditionnels d'après Vigner (1984), est qu'ils se réalisent, non plus dans les seuls énoncés phrastiques, mais dans des contextes énonciatifs élargis, qui révèlent, plus facilement, l'implicite du texte. Cela ne conteste pas l'importance de la phrase comme cadre primaire de l'analyse grammaticale. Nous consentons avec Vigner que « l'autonomie langagière de l'apprenant passe par la maîtrise de cette unité de la langue » et que « le texte n'est qu'un ensemble de phrases » (Vigner 2004 : 36-37), mais également que « la phrase n'est qu'un schéma abstrait qui assure l'agencement des éléments de sens » (Vigner 2004 : 37). Puisque l'apprentissage du FLE simule l'usage réel de la langue, l'exercice grammatical doit, lui aussi, se réaliser, dans un cadre énonciatif bien défini, où la situation, les locuteurs et le domaine spatio-temporel donnent à la vie de la classe, un aspect réel.

Selon Besse et Porquier (1991 : 129), les bonnes réponses dans l'exercice à 'trous', par exemple, ne dépendent pas plus d'une consigne bien formulée, que de la connaissance du contexte dans lequel l'exercice trouve place, et spécialement, quand celui-ci porte sur de petites unités. Pour eux, les exercices doivent appliquer les théories énonciatives et

pragmatiques, qui comportent des références de tout ce qui ressort des intentions des locuteurs. Il est, par exemple, beaucoup plus simple et plus effectif de produire un texte à partir d'un contexte, et pour communiquer quelque chose que de l'inventer, tout simplement, sans visée. C'est dans une telle logique, que les exercices peuvent donner une meilleure productivité communicative, qui est justement l'objectif même de l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

Une difficulté peut surgir avec ce genre d'exercices (Vigner : 1984). En effet, si l'énoncé doit être relativement élargi, pour proliférer au mieux la compréhension, il doit en même temps, ressortir des situations identifiables par les apprenants, ce qui n'est pas toujours évident, quand les énoncés doivent relever de l'univers socioculturel du locuteur natif. La solution est que les apprenants soient informés sur les contextes de production des textes qui leur sont présentés.

4.4.2 Les supports textuels

L'importance du cadre énonciatif de l'exercice appelle celle des supports textuels des leçons. En effet, l'exercice est en liaison étroite avec la leçon à laquelle il succède normalement : « [il] est conçu comme [son] application » (Cuq 1996 : 84). La leçon trouve place dans des textes préalablement lus ou écoutés, qui confrontent les apprenants à de nouvelles structures du système linguistique. De ces textes, les apprenants ne dégagent pas seulement le sens, mais, ils en assimilent, également, les règles de fonctionnement de la langue, qui leur étaient méconnues ou moins familières auparavant. Les supports textuels des leçons influent, donc, de manière évidente, sur la façon dont les exercices sont faits et sur la rentabilité pédagogique de ceux-ci, étant donné que les apprenants s'appuient sur ce qu'ils ont appris des textes, pour faire les exercices. Une meilleure diversification des supports textuels, (oraux ou écrits), implique donc un meilleur bénéfice linguistique.

Outre le cadre énonciatif de l'exercice et celui des supports textuels, communs à tous les types d'exercices, ceux-ci présentent des propriétés spécifiques, qui font qu'ils soient plus ou moins appropriés à telle compétence, plutôt qu'à telle autre.

4.5 Les exercices et les compétences fondamentales : Ecouter, parler, Lire et Ecrire

Les critères fondant les typologies des exercices peuvent varier, les propriétés fonctionnelles qui sous-tendent ces derniers n'en changent pas. Les différentes typologies que nous avons analysées (Vigner 1984, 2004 ; Besse et Porquier 1991 ; Cuq et Gruca 2009) montrent que les exercices convergent tous leur fonctionnement sur les deux aspects de la compétence communicative, la compréhension et l'expression, sous l'une ou l'autre forme, écrite ou orale. Partout, l'exercice grammatical est censé fonctionner comme un outil de compréhension de la règle grammaticale ou de la structure linguistique en jeu, et comme un moyen d'appropriation, de « récupération et [de] transfert [dans sa] production » (Cuq et Gruca 2009 : 188). La compétence communicative reste, en réalité, indissociable. La compréhension et l'expression se développent mutuellement, et la parole et l'écriture restent, substantiellement, gérées par les mêmes phénomènes. La subdivision de cette compétence fondamentale n'est donc que conventionnelle : « l'expression et la compréhension sont en étroite corrélation et les dissocier est bien artificiel [...] l'apprentissage de l'une sert de développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler » (Cuq et Gruca 2009 : 178). Cependant, s'il faut cloisonner la compétence communicative, mieux le faire par les domaines linguistiques de l'oral et de l'écrit, dans la mesure où, ceux-ci sont régis par des mécanismes bien différents.

4.5.1 L'oral

A la différence de l'écrit, la production des énoncés oraux est imprégnée des particularités verbales (les accents, les intonations, les rythmes, les mots coupés, les liaisons, les phrases suspendues, les ruptures, etc.) et actualise, en plus, une situation de communication réelle, qui implique la présence des interlocuteurs. C'est pourquoi la didactique de l'oral repose, en gros, sur la phonétique et la prosodie, qui fondent la perception auditive et l'expression orale. Les exercices relatifs sont, ainsi, des exercices en rapport avec un travail des systèmes auditif et articulo-phonatoire, comme tout ce qui a trait aux marques prosodiques. Celles-ci révèlent, aussi, l'organisation de la phrase et l'agencement des différentes unités phrastiques (Desmons et coll., 2005), ce qui souligne, encore, l'importance des supports textuels qui, de préférence, doivent être produits par les locuteurs natifs, en vue d'une meilleure perception auditive. Les textes interactifs sont, par surcroît, les plus appropriés, car, ils stimulent un comportement

communicatif et conversationnel entre apprenants, aussi. En dépit du caractère souvent ennuyant des exercices phonétiques (souvent des exercices de répétition), ils sont d'une importance capitale car, d'après Cuq et Gruca (2009 : 179) « la phonétique est à la base de l'acquisition d'une compétence de communication et conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales ».

4.5.1.1 La compréhension orale

La compréhension orale est le pivot même de l'acquisition de la compétence communicative. Selon Louis Porcher, elle est « la plus difficile à acquérir et la plus indispensable » des compétences. Un apprenant qui ne comprend pas ce qui est dit est en « insécurité linguistique » (Louis Porcher, repris par Cuq et Gruca 2009 : 160), une mauvaise position pour apprendre, qui risque de ralentir sa progression. C'est pourquoi les premiers exercices de compréhension orale ont, pour rôle, le développement de la perception auditive et des stratégies d'écoute.

- *La perception auditive* : pour un apprenant d'une langue, écouter et comprendre est une activité double et simultanée, difficile sans doute, dans les premières phases d'apprentissage. S'ajoute ensuite le fait que, le rapprochement ou l'écart entre la langue maternelle et la langue-cible ont leur part, dans la facilité ou la complication de la tâche. Une bonne perception auditive est d'une importance capitale, car, elle conditionne un certain nombre de faits liés à la compréhension : « une erreur de perception peut entraîner aussi bien une erreur de compréhension qu'une erreur de production » (Cuq et Gruca 2009 : 181). Cette nécessité fait qu'à côté des exercices, abondants au début des apprentissages, la correction phonétique garde sa place dans toutes les autres activités langagières, puisque de nouveaux éléments comme d'exceptions ne cessent d'apparaître le long des apprentissages.

- *Les stratégies d'écoute* : même si l'écoute est une attitude qui dépend, pour une grande part, de la volonté de l'apprenant, l'exercice doit susciter sa motivation. En tous cas, il s'agit de susciter une 'écoute active', par un objectif d'écoute (Cuq et Gruca 2009 ; Desmons et coll. 2005). L'apprenant doit en être informé, avant l'écoute du document, et c'est le rôle des questions de compréhension, car, elles stimulent et influencent les stratégies d'écoute. En fait, l'apprenant change de stratégies, selon que les questions portent sur l'écoute globale, sélective ou détaillée ou selon la nature de la question. Les types de questions varient, aussi, selon qu'elles portent sur la globalité du texte ou des unités plus ou moins détaillées.

4.5.1.2 L'expression orale

On n'expliquera pas assez le rôle combien essentiel de la phonétique et de la prosodie, en ce qui est de l'expression orale. Ici aussi, elles gardent toute leur importance déjà évoquée. Parler en groupe-classe est une situation, sinon, souvent inconfortable pour les apprenants de niveau débutant, une raison de plus, pour que les exercices soient motivants. Ceux-ci doivent, en outre, être à consigne ouverte de préférence, pour déclencher la liberté expressive de l'apprenant. C'est pourquoi, les exercices d'expression orale souvent privilégiés sont liés aux 'jeux de rôles', car, ils placent les apprenants au centre de la communication, en faisant d'eux, de vrais interlocuteurs et en individualisant leur production. Ils doivent pouvoir engager l'expression individuelle et déclencher un comportement langagier approprié à la situation.

4.5.2 L'écrit

Les textes écrits sont, dans une grande mesure, le reflet des textes lus, comme les productions orales s'apparentent aux textes écoutés. La compétence écrite repose sur deux principales dimensions : celle des règles syntaxiques, d'un côté (l'orthographe et l'agencement correct des mots dans la phrase) et celle qui régit l'organisation textuelle, d'un autre (la cohérence, la cohésion, la progression thématique et l'enchaînement logique des idées).

4.5.2.1 La compréhension écrite

Comme pour la compréhension orale, la compréhension écrite repose sur un certain nombre de facteurs : la perception du texte, son interprétation, ainsi que les stratégies de lecture.

La perception du texte : Il ne s'agit pas, bien entendu, d'un enseignement/apprentissage des techniques de perception globale du texte, puisque le public lit déjà dans la langue maternelle ou autre. Les exercices doivent, en revanche, permettre, aux apprenants, d'appliquer, en langue française, les compétences dont ils disposent déjà. Nous savons, à ce propos, que la perception globale aide beaucoup un lecteur dont les connaissances linguistiques sont encore légères, et rend moins laborieuse sa compréhension du texte. Nous savons que les grands éléments qui marquent la texture du document renseignent sur le fond du texte. Les exercices qui conviennent sont, donc, ceux qui portent sur le repérage de tels éléments, comme les titres, les sous-titres, les marqueurs spatio-temporels, les articulations, les personnages, les débuts et les fins des parties, bref, la structure globale. En peu de mots, il faut des exercices de

compréhension générale, qui permettent à l'apprenant de trouver des réponses aux questions essentielles relatives aux personnages, au cadre spatio temporel ou au sujet du texte.

L'interprétation du texte : la perception globale du texte est certes la première et grande étape de la compréhension du texte. Toutefois, pour bien comprendre le texte, les exercices doivent également porter sur la lecture sélective ou détaillée, et permettre, ainsi, une exploration complète du texte. A titre d'exemples, on pourrait citer des exercices qui demandent de repérer des données syntaxiques, formelles ou sémantiques, de rechercher les marques énonciatives, les éléments discursifs, les indices référentiels, bref, ceux qui conduisent à naviguer plusieurs fois dans le texte et à approfondir la compréhension. Il faut souligner, ici aussi, le rôle très important, que doit jouer la matérialité des textes, pour une meilleure compréhension : l'environnement socioculturel, le niveau linguistique, la longueur, le sujet traité, etc., tous ces facteurs influent, chacun, sur la compréhension du document lu. Pour ces diverses raisons, le choix des supports doit être consciencieux et l'enseignant doit prendre soin de les présenter dans la phase pré-lecture. Aussi, faut-t-il noter que les textes de lecture recommandés sont ceux, dont le niveau linguistique est supérieur au niveau d'expression des apprenants (Cuq et Gruca 2009 ; Desmons et coll. 2005).

4.5.2.2 L'expression écrite

Certains grammairiens (Cuq et Gruca, 2009 ; Vigner 2004) justifient les difficultés de la pédagogie de l'écrit et les pratiques douteuses des enseignants, par un manque d'outils didactiques et de modèles définis, qui font que l'activité grammaticale reste souvent menée dans les limites de la phrase, sans aborder les questions textuelles. Produire un texte écrit est, en réalité, une tâche complexe (les techniques d'écriture, les genres textuels, etc.) qui demande deux types de compétences liées : « savoir orthographier : assurer le passage du code oral au code écrit, activité qui implique la connaissance du système graphique français et savoir rédiger : construire une phrase écrite, enchaîner des paragraphes, produire un texte cohérent » (Desmons et coll. 2005 : 55). Les exercices développant la compétence écrite peuvent être regroupés dans deux classes selon Vigner (1984 : 84): « ceux qui portent sur les aspects micro-structurels de la cohérence des textes (problèmes d'enchaînements interphrastiques, de continuité thématique, etc. et les exercices qui se situent au niveau macro-structurel-organisation et mise en place des éléments constitutifs d'un texte-, variations textuelles, etc. ». La multiplicité des techniques imposées par la production d'écrits explique

pourquoi la didactique de l'écrit doit privilégier des exercices de réécriture que d'écriture propre. Pour l'auteur ici, il est didactiquement plus rentable, pour un scripteur- apprenti, d'insérer sa production, dans une structure syntaxique et énonciative déjà en place, que d'élaborer à chaque fois, un nouveau texte. Les exercices de réécriture, qu'ils soient de modification textuelle (par simplification/ complexification, ou par contraction/ expansion), ou de remise en discours, permettent, donc, de focaliser la tâche sur une seule fonction ou une seule technique, et sur des données grammaticales précises.

En conclusion sur le rôle des exercices de grammaire, nous avons d'abord vu, partant d'une vue plus globale, que la fonction de l'exercice est l'application de la leçon et, de là, la réalisation de l'objectif pédagogique. Nous avons, ensuite, vu que dans le contexte du FLE, l'exercice grammatical permet d'accéder aux règles et aux connaissances métalinguistiques du français, soit comme outil de compréhension et de fixation, soit comme moyen de correction ou de renforcement des compétences en acquisition. Nous avons également compris que les exercices portent sur des éléments particuliers chacun, qu'ils revêtent des formes et des propriétés différentes, et qu'à des tâches langagières précises, correspondent des types d'exercices différents, pertinents pour des compétences déterminées. Enfin, dans le dernier point, il a été question de trois facteurs, certes externes à l'exercice, d'une influence, néanmoins nette sur sa productivité et dans des mesures variables. Nous les récapitulons très laconiquement. Le premier est l'extension du contexte de l'exercice, pour son rôle d'élucidation du fonctionnement de l'élément grammatical en question. Le deuxième est la relation, qui doit exister entre l'exercice et le support de l'activité d'apprentissage qui lui a précédé, et le dernier concerne la pertinence de l'exercice pour le développement d'une compétence, déterminée, parmi les quatre compétences fondamentales. L'exercice grammatical sera, au demeurant, d'une meilleure pertinence, en combinant des aspects non contradictoires des différents types d'exercices, pour mettre à profit leurs fonctions au maximum, avec l'intention de faire combler les limites de l'un par les propriétés de l'autre. Ainsi, l'enseignant aura la possibilité et le choix d'insister sur l'aspect qu'il jugera important, relativement au contexte d'enseignement/apprentissage.

Chapitre 5

Un modèle d'une typologie d'exercices de grammaire

La typologie dont il s'agit dans ce chapitre est celle, comme nous l'avons déjà dit, des exercices pertinents pour la stimulation des compétences communicatives, en leur qualité, essentiellement, d'aide à l'acquisition implicite des règles. Le modèle pour lequel nous optons est celui de Cuq et Gruca (2009), pour la bonne et simple raison que le classement se base, principalement, sur les compétences communicatives fondamentales, telles qu'évoquées par le CECR et la promotion de la connaissance. Nous nous proposons, également, de parler, brièvement, des exercices de conceptualisation, en raison de l'importance que les grammairiens du FLE moderne accordent à la conceptualisation, comme une pratique adéquate de l'activité grammaticale explicite.

5.1 Les types d'exercices

Il existe différentes typologies d'exercices, car, les critères de classement sont également de nature différente. Selon Besse et Porquier (1991 : 123), ils peuvent beaucoup varier : « l'origine des exercices (du manuel, du maître ou des élèves ?) ; domaine linguistique traité (écrit/oral, orthographe/conjugaison/...) ; modèle métalinguistique impliqué (grammaire traditionnelle/fonctionnelle/...) ; travail demandé aux étudiants (classement de phrases/exercices à « trous »/...) ; intégration aux autres activités scolaires ; finalités pédagogiques ; etc. ».

D'après Vigner, seules quatre typologies, dont les grandes lignes sont regroupées dans le tableau ci-dessous (2004 : 111) présentent des types d'exercices qui peuvent répondre à cet objectif d'aide à l'acquisition des règles :

G. Vigner (1984)	H. Besse (1984)	P. Lamailoux et Alii (1993)	J.P. Cuq, I. Gruca (2003)
<ul style="list-style-type: none"> -exercices d'analyse (reconnaissance de formes) -exercice structural -exercices de réemploi -exercice de conceptualisation -nouveaux exercices 	<ul style="list-style-type: none"> -exercices de répétition -exercices à trous -exercice structurel -exercices de reformulation 	<ul style="list-style-type: none"> -les textes lacunaires -les questionnaires à choix multiples (QCM) -les mises en relation -les puzzles -les tableaux -les matrices de textes -les reformulations et réécritures 	<ul style="list-style-type: none"> -Compréhension •questionnaires •exercices de réparation de textes ou textes lacunaires •exercices de reconstitution de textes ou puzzles •exercices de mise en relation •activités d'analyse et de synthèse -Expression •activités d'écriture •activités de réécriture •activités ludiques •simulations globales
<p>Typologie plutôt centrée sur l'acquisition des formes, qui suit l'évolution méthodologique tout au long du XXe siècle et qui, sous le libellé « nouveaux exercices », place les exercices qui inscrivent la familiarisation avec une forme dans des contraintes de nature communicative.</p>	<p>Typologie centrée elle aussi sur l'acquisition des formes, qui distingue les exercices où un élément structural sert d'invariant, associé ou non à des variations d'éléments, et ceux où le contenu de signification reste à l'identique, associé à des variations de formulation (exercices de reformulation)</p>	<p>Typologie qui ne s'adresse pas qu'aux seuls professeurs de FLE et qui s'adresse d'abord aux enseignants de FLM. La notion d'exercice dépasse ici largement le cadre d'une activité centrée sur la maîtrise des formes de la langue pour atteindre toute forme d'expression fondée sur un canevas dont on fait varier certains éléments.</p>	<p>Typologie très englobante qui regroupe des activités dont le caractère d'organisation systématisée ne constitue pas toujours l'élément le plus caractéristique.</p>

Cette apparente variété des typologies présentées dans ce tableau ne traduit pas comme on pourrait s'y attendre, celle des exercices. Selon Besse et Porquier (1991 : 123), elles « ne font que répéter un nombre très restreint de schèmes fondamentaux » et cela est une explication à leur entrecroisement.

5.2 La typologie de Cuq et Gruca (2009)

Selon la typologie de Cuq et Gruca (2009), il y a deux grandes catégories d'exercices, correspondant aux quatre compétences communicatives fondamentales : des exercices appropriés à la compréhension, et des exercices adéquats pour l'expression. Chaque catégorie renferme une gamme de types d'exercices qu'on peut varier, adapter, complexifier ou simplifier comme on veut, selon la nature des documents d'appui ou des éléments grammaticaux en jeu, le niveau des apprenants et les objectifs en cours. Beaucoup d'entre eux valent donc, à la fois pour l'oral et l'écrit.

5.2.1 Les types d'exercices appropriés à la compréhension

Dans cette catégorie des exercices de compréhension, on trouve cinq classes différentes, comprenant, pour la plupart, des sous-classes : les questionnaires, les exercices à trous ou textes lacunaires, les exercices de reconstitution ou puzzles, les exercices de remise en relation et les exercices d'analyse et de synthèse.

5.2.1.1 Les questionnaires

5.2.1.1.1 Les questionnaires à réponses ouvertes

L'intérêt capital des questionnaires à réponses ouvertes réside dans la liberté qu'ils donnent à l'apprenant, du moment où celui-ci construit, lui-même, sa réponse. Leur ouverture stimule son expression, en mobilisant ce qu'il possède déjà comme connaissances linguistiques. Toutefois, le caractère libre des réponses ouvertes n'est pas absolu, car, celles-ci doivent, normalement, rentrer dans un dispositif de réponses plausibles et évaluables. Ces réponses ouvertes, dans ce genre d'exercices ne sont, en réalité, que des réponses fermées arrangées. Le défaut de tels questionnaires est qu'il n'est pas toujours évident, comme le signalent Cuq et Gruca (2009), de discerner une difficulté liée à la compréhension, de celle relevant de l'expression.

5.2.1.1.2 Les questionnaires à choix multiples

Les questionnaires à choix multiples consistent à dissimuler la vraie réponse, sur une liste des fausses, dites « distracteurs » (Cuq et Gruca 2009), non pas pour égarer l'attention de l'apprenant, mais plutôt pour l'accroître. Les 'distracteurs' ne doivent pas s'éloigner beaucoup (dans la forme comme dans le sens) de la vraie réponse comme ils ne doivent pas susciter de confusion. Ce type d'exercices permet une correction facile, rapide et surtout précise. En revanche, l'élaboration de tels questionnaires ne constitue pas une tâche toujours aisée pour le concepteur, dans la mesure où il doit trouver des 'distracteurs' vraisemblablement proches de la réponse correcte. Le problème est qu'ils laissent une marge pour le hasard, ce qui peut cacher d'éventuelles lacunes de l'apprenant. Mais, on peut toujours ajouter une case 'je ne sais pas', pour limiter cet effet hasard.

5.2.1.1.3 Les questions fermées

Les questions fermées se distinguent des précédentes, par leur structure bipartite, alternative entre vrai ou faux, ou oui et non. Elles sont recommandées pour la lecture des documents jugés relativement longs et difficiles. Elles s'utilisent, surtout, pour la compréhension générale ou détaillée des textes oraux. L'apprenant sait, en effet, qu'il n'y a que deux options possibles, et c'est déjà un atout pour traiter la réponse. En cherchant à trouver la bonne alternative, il aiguise, encore plus, sa compréhension du texte.

5.2.1.1.4 Les questions orientées ou guidées

C'est pour pousser encore plus loin la réflexion, que les questions sont guidées. Il s'agit, non seulement de détecter une donnée parmi d'autres, mais encore d'expliquer le choix. Ces exercices permettent de voir si l'apprenant comprend, et les spécificités de l'élément repéré, et les nuances avec les autres éléments en jeu.

Les questionnaires font un type d'exercices qui connaît du succès dans les méthodes communicatives, pour les nombreux avantages qu'ils présentent : ils sont adaptables à tous les niveaux, conviennent à l'oral comme à l'écrit, et on peut les varier à souhait. Ils sont, en outre, très familiers aux élèves par leur caractère traditionnel et sont exploitables pour des traitements grammaticaux de toute taille.

5.2.1.2 Les exercices de réparation de textes ou les textes lacunaires

5.2.1.2.1 Le texte à trous/lacunaire

Il est question de remplir l'espace vide dans des phrases ou dans un texte, avec des éléments spécifiés par la consigne et qui, normalement, font partie d'une même famille grammaticale. Ces éléments peuvent être des morphèmes, des mots ou des syntagmes, voire des phrases entières. En rapport avec la mesure de la tâche, la consigne peut ou ne pas spécifier les éléments manquants, ajouter ou non des intrus, selon l'objectif. L'exercice connaît, encore, d'autres formes : on omet exprès, dans le texte, des parties que les élèves doivent retrouver ou on remplace les trous par des fautes qu'il faut corriger. L'exercice à 'trous' s'utilise pour des tâches traitant l'agencement des différents syntagmes et les rapports entre eux. Bien d'auteurs (Besse et Porquier 1991 ; Vigner 1984) trouvent, ainsi, des parentés entre l'exercice à 'trous' et les exercices structuraux, notamment, ceux d'expansion et de substitution. L'exercice à 'trous' convient pour toutes les classes de mots.

5.2.1.2.2 Le texte de closure

Le texte de closure est parent proche du texte à trous. Il s'en éloigne par deux différences essentielles, selon Cuq et Gruca : c'est qu'il y a beaucoup plus d'éléments qui manquent dans le texte de closure (un sur cinq d'après eux) et qui, en plus, ne sont pas d'une même catégorie grammaticale comme dans le type précédent. Le texte de closure est donc linguistiquement plus exigeant que le simple texte à 'trous' et c'est la raison pour laquelle, il est recommandé à des niveaux relativement avancés ou à des tâches habituelles. Comme dans d'autres types d'exercices, il y a des possibilités de réduire ou d'augmenter la difficulté de la tâche. On peut, par exemple, donner les unités qui manquent à coté, dans l'ordre où ils sont dans le document, ou celui du dictionnaire, avec une liste ordonnée ou désordonnée des distracteurs. Tout relève de l'objectif en cours.

L'utilisation des textes à trous/de closure a un double objectif, à la fois spécifique et général : le premier est de créer ou développer chez les apprenants les reflexes de tenir compte de la fonction grammaticale des mots et d'analyser les rapports interdépendants entre eux, pour comprendre le sens global du texte (les marques morphologiques temporelles : l'imparfait : il chant-ait ; le genre et le nombre : il/elle(s) est/sont petit-e-(s)). Le deuxième est de travailler les stratégies de lecture/écoute, en français et d'entraîner la capacité d'inférence des

apprenants: on n'arrête pas, en effet, de lire ou d'écouter parce que le sens d'un mot vous échappe, on fait plutôt recours au contexte et au sens global. Comme le disent Besse et Porquier (1991 : 130), les réponses ouvertes, dans ce type d'exercices, du moins toutes celles qui peuvent être justes, dans le contexte, donnent à l'exercice un caractère plus communicatif car, elles motivent la production énonciative de l'apprenant, qui ne doit pas se sentir soumis au contexte qui lui est donné. En retour, pour des tâches grammaticales déterminées, l'exercice doit porter sur des unités fermées.

5.2.1.2.3 Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles

Ces exercices concernent les dimensions logique et chronologique des textes, notamment, narratifs ou argumentatifs. Il faut reconstituer un texte découpé en phrases, en paragraphes ou même en d'autres parties, plus petites ou plus grandes. Et plus il y a des découpages, moins la tâche est simple, car la reconstitution du texte exige la reconnaissance des critères de décomposition des différentes unités phrastiques ou textuelles. A la manière des questions à choix multiples, l'élaboration d'un tel exercice nécessite beaucoup de soin car, il s'agit d'écarter tout ce qui peut confondre les réponses. Il ne faut pas, non plus, oublier que certains éléments sont fondamentaux dans la mesure où, ils sont révélateurs du contexte, indispensable pour l'accès au sens. Le découpage doit, donc, tenir compte de tels éléments, comme le titre ou les connecteurs.

5.2.1.2.4 Les exercices de remise en relation

Dans les exercices de remise en relation, on fait correspondre des éléments de différentes listes, deux à deux, soit par des flèches, des lettres ou des chiffres. On relie, entre elles, des parties d'une phrase, des phrases d'un texte, ou des morceaux textuels. On peut également associer les textes aux dessins correspondants. Les relations qui unissent les paires sont basées sur leurs rapports syntaxiques et/ou sémantiques, de natures et de tailles différentes. De même que pour les questions à choix multiples, l'enseignant doit faire attention à leur aspect aléatoire. L'exercice peut porter, en guise d'exemple, sur une association des groupes nominaux et des groupes adjectivaux qui les déterminent.

5.2.1.2.5 Les exercices d'analyse et de synthèse

Dans cette classe, Cuq et Gruca mettent, notamment, le résumé, le compte rendu, la synthèse, l'explication du texte ou le commentaire. Ces exercices posent, en effet, beaucoup de

contraintes linguistiques, car, il faut, non seulement, avoir un certain capital linguistique, mais encore, comprendre les techniques d'écriture, mis en jeu par ces genres textuels. Les exercices conviennent mieux à l'évaluation de connaissances linguistiques, en général, destinés à des niveaux intermédiaires ou avancés.

5.2.2 Les exercices d'expression

Cuq et Gruca (2009) distinguent deux familles proches d'exercices d'expression, à savoir, ceux qui donnent une production propre d'écrits, et ceux qui tiennent d'une réécriture. Dans les deux groupes, l'exercice peut porter sur les « opérations de 'caractérisation ou de prédication' qui reposent pour l'essentiel sur la syntaxe et qui sont susceptibles de donner toutes les indications nécessaires sur la situation, les personnes, les choses, les objets ainsi que sur les relations » ou sur les marques « d' 'énonciation' qui sont étroitement imbriquées à la situation de communication proposée » (termes empruntés à Sophie Moirand, repris et expliqués par Cuq et Gruca 2009 : 451).

5.2.2.1 Les exercices d'écriture

5.2.2.1.1 Les exercices de réparation de texte

Ils demandent de restituer avec ses mots, le début, le milieu ou la fin d'un texte. Même si l'exercice semble largement ouvert, il impose, en retour, d'obéir aux règles de l'organisation textuelle.

5.2.2.1.2 Les matrices de textes

Les exercices sur des matrices de textes permettent de travailler sur des compétences diverses, en rapport avec les différents types d'écrits. Il n'y a plus que la dissertation littéraire ou le texte argumentatif comme dans l'enseignement traditionnel, rappellent Cuq et Gruca (2009), mais, pour un public dont l'objectif est l'acquisition d'une compétence communicative, il lui faut apprendre à diversifier les écrits : dans la communication quotidienne, on converse, on raconte, on interprète, on fait des reportages ou des interviews, etc. Les formes de productions d'écrits s'inspirent des supports textuels authentiques, qui débouchent sur des formes beaucoup plus créatives et contraignantes. La production du texte doit, ainsi, répondre à des règles précises, qui relèvent de ces différents genres textuels. La consigne peut indiquer les unités grammaticales à utiliser, dans un ordre déterminé ou libre ; on peut simplifier ou

complexifier l'activité, selon l'objectif. Les matrices de textes connaissent une double forme. L'une repose sur la structure de la phrase. De ce point de vue, il s'agit de travailler sur les formes et les fonctions syntaxiques et sémantiques. L'autre est liée à la dimension textuelle. Sous cet angle, ce sont la cohérence, la cohésion et la progression thématique, qui sont en jeu. Dans ce dernier cas, les éléments grammaticaux à étudier peuvent s'appliquer aux diverses formes qui caractérisent le thème. Les matrices s'adaptent à de nombreux objectifs et elles sont susceptibles de beaucoup de variations.

5.2.2.2 Les exercices de réécriture

5.2.2.2.1 Les modifications de texte par contraction ou expansion

5.2.2.2.1.1 Les exercices de réduction

Ce genre d'exercices demande à contracter le texte, tout en gardant inchangés la structure et le contenu. On supprime ce qui est jugé accessoire, et on garde les éléments reconnus comme essentiels. Selon la mesure de la tâche, l'apprenant est plus ou moins libre des modifications. Il peut faire des ajouts, pour simplifier les constructions, comme la consigne peut l'en empêcher. La tâche est telle qu'après la réduction, le texte doit rester logique et cohérent. Ces exercices requièrent, donc, des connaissances linguistiques solides. Entre autres exemples, l'exercice peut se rapporter aux circonstants, aux compléments des noms ou d'adjectifs, ou simplement, à toute autre unité grammaticale pouvant être supprimée, sans gêner le sens du texte. On peut également condenser le texte, en procédant par l'enchâssement des structures phrastiques, les unes dans les autres.

5.2.2.2.1.2 Les exercices d'amplification

C'est l'inverse du précédent. Il s'agit d'enfler le texte, sans rien modifier du fond ou de la structure formelle. On peut ajouter des éléments facultatifs mais compatibles avec l'architecture textuelle. Pour des exercices grammaticaux précis, la consigne mentionne les éléments impliqués par l'opération. Ici, on peut élargir les groupes susceptibles d'extension comme les groupes nominaux, ajouter des circonstants ou décomposer les phrases enchâssées.

5.2.2.2.2 Les exercices de réparation de texte par simplification ou par complexification

C'est un exercice à deux sens symétriques : dans le premier, il est question d'arranger un texte 'compliqué', en décomposant ses structures syntaxiques, pour le rendre plus accessible. Dans le second, il faut attacher les petites unités phrastiques, pour former des phrases complexes. L'exercice est très adéquat pour des tâches grammaticales relatives aux éléments susceptibles de changer de place dans différentes constructions comme les compléments d'objet.

5.2.2.2.3 Les exercices de remise en discours

Ces exercices s'appliquent à la restructuration de la charpente textuelle et surtout phrastique. L'exercice peut se faire de deux grandes façons : l'une consiste à changer le genre textuel : par exemple, transformer une interview en un reportage. L'autre change le point de vue du narrateur ou passe la parole à un autre personnage.

5.2.2.2.4 Les exercices ludiques

Les activités ludiques, qui renferment aussi des exercices de ce type, abondent en classe de langue, pour les nombreux bénéfices apportés par la dimension ludique dans l'apprentissage. Ici, nous mentionnerons uniquement deux d'entre eux, pour les affinités qu'ils entretiennent avec les traitements grammaticaux : les jeux linguistiques et créatifs.

5.2.2.2.4.1 Les exercices sous forme de jeux linguistiques

Ils peuvent s'appliquer à toutes les unités grammaticales : ils « regroupent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques et permettent le maniement de certaines régularités de la langue ou la découverte de ses structures et caractéristiques ou la mémorisation de ses règles de fonctionnement ; ils correspondent aux jeux les plus formels même s'ils requièrent la réflexion du participant » (Cuq et Gruca 2009 : 457). Les jeux sont variés et peuvent concerner les différentes classes de mots.

5.2.2.2.4.2 Les exercices de créativité

Ce sont des exercices qui sollicitent à la fois l'imaginaire et le bagage linguistique de l'apprenant. Ils s'appliquent aux structures syntaxiques et à leurs affinités. Les exercices

consistent, souvent, à composer ou à décomposer une structure syntaxique. Ces jeux s'inspirent, fréquemment, des textes d'écrivains, que les apprenants s'amuse à imiter, pour produire leurs propres textes. Les jeux les plus fréquents, dans les manuels, sont des poésies sous formes d'anagrammes.

Si nous regardons, conjointement, les typologies de Cuq et Gruca (2009), Besse et Porquier (1991) et Vigner (1984 ; 2004), nous voyons que les auteurs, dans l'ensemble, sont unanimes sur les structures formelles et internes des exercices grammaticaux développant les capacités de compréhension et d'expression.

Dans leur typologie, Besse et Porquier mettent, d'abord, ensemble les exercices de reconstitution de texte/puzzles et les 'exercices à trous', car tous, argumentent-ils, reposent sur le même travail, celui des « connexions et relations syntagmatiques que les unités linguistiques, quel que soit leur niveau, entretiennent conventionnellement entre elles » (1991 : 125). Ces unités linguistiques peuvent, donc, être des morphèmes, des mots, des syntagmes, des phrases, voire des paragraphes. Ils parlent ensuite des 'exercices structurels', qui tournent sur la répétition d'une même structure formelle : « la relation entre deux ou plus de deux éléments indépendamment de ce que ceux-ci peuvent signifier en eux-mêmes et par rapport au monde réel » (Besse et Porquier 1991 : 126). Enfin, ils mentionnent les exercices de reformulation, qui englobent plusieurs types d'exercices, et où c'est, en revanche, la 'traduction intralingale' qui est en jeu : « la répétition d'un même contenu de signification (sens d'un mot, notion, intention de communiquer, acte langagier, arguments, etc.), à travers les diverses formulations qu'il peut recevoir dans une situation d'interlocution donnée ou dans des situations d'interlocutions différentes » (Besse et Porquier, 1991 : 126).

Vigner, dans son classement (2004), évoque, grosso modo, deux types d'exercices (excluant les exercices structuraux des méthodes actuelles, 2004 : 112), qu'il faut appliquer dans des contextes différents: les exercices de 'réemploi' ayant trait aux structures formelles où « l'élève doit à la fois automatiser l'usage d'une forme et inscrire cette forme dans une situation de communication, si limitée soit-elle » (Vigner 2004 :112-113) et ceux dits 'communicatifs' spéculant sur les règles régissant le sens, « par la théorie de la langue de référence et par un jeu de variation plus poussée dans les facteurs organisant la communication » (Vigner 2004 : 113). Dans toutes ces typologies, les exercices sont

susceptibles de nombreuses variations, (la forme comme le fond) et peuvent s'utiliser, pour des niveaux et d'objectifs différents.

5.2.3 Les exercices de conceptualisation

On ne pourrait pas parler d'exercices grammaticaux dans les pratiques modernes du FLE, sans parler d'exercices de conceptualisation, même si ceux-ci ne peuvent pas figurer dans les manuels, puisque ne relevant que des seuls faits pragmatiques de la classe de langue. Les exercices de conceptualisation sont considérés par les grammairiens du FLE (Besse et Porquier comme précurseurs, mais également Vigner 1984, 2004 ; Germain et Séguin 1998 ; Cuq et Gruca 2009 ; etc.) comme une pratique nouvelle de l'exercice grammatical, et bien adaptée, aussi bien aux perspectives pédagogiques actuelles, qu'à celles des méthodes modernes de l'enseignement/apprentissage du FLE. La conceptualisation donne, en effet, à l'apprenant, de réfléchir sur l'objet de son apprentissage et d'en édifier lui-même son savoir, en même temps qu'elle lui facilite la tâche, en lui permettant d'agir avec sa langue et sa métalangue. Le concepteur définit, ainsi, un exercice de conceptualisation : « un exercice qui donne à l'apprenant la liberté d'exprimer comme il l'entend et par les moyens qu'il veut (langue maternelle, langue étrangère, schémas, dessins, etc.) la manière dont il comprend le fonctionnement des données de la langue étrangère qu'il est en train d'acquérir, à un moment de son apprentissage » (Besse, cité par Vigner 1984 : 91).

5.2.3.1 Procédure de l'exercice

Selon Besse qui en est l'innovateur, le déroulement de l'exercice se fait comme suit : « Le professeur prend prétexte d'une erreur grammaticale régulièrement commise par certains étudiants mais non pas pratiquée par d'autres (ce qui peut indiquer que ces derniers ont déjà intériorisé le microsysteme dans lequel s'inscrit l'erreur) ; la démarche consiste à s'appuyer sur l'intuition qu'implique cette intériorisation afin que les étudiants en élucident eux-mêmes les règles, à partir de leur propre métalangage » (Besse et Porquier 1991 : 114).

On part, donc, de l'observation des productions erronées, faites par seulement certaines apprenants, qu'on compare avec celles, correctes, données par d'autres apprenants, qui aideront ainsi, au moyen de leur seule intuition linguistique, à trouver et à énoncer le fonctionnement de la règle, comme ils le perçoivent. Les apprenants essaient, ainsi, des hypothèses, qui sont vérifiées et validées, si elles sont justifiées, ou modifiées dans le cas

contraire. Les règles qui sont élaborées sont temporaires, et restent ouvertes à d'éventuelles modifications, au fur et à mesure que les apprenants acquerront de nouveaux savoirs. (Besse et Porquier 1991 : 114). On comprend que les exercices de conceptualisation ne sont pas des exercices de découverte de nouvelles notions, mais d'explication des connaissances acquises, par d'autres moyens ou d'autres types d'exercices.

5.2.3.2 Démarche selon les niveaux d'apprentissage

Les exercices de conceptualisation conviennent à tous les niveaux d'apprenants (scolarisés), même s'ils sont, avant tout, plus appropriés aux niveaux avancés. Avec les débutants, les explications sont données dans leur langue maternelle : « toute réflexion grammaticale n'est qu'explicitation de l'implicite et, en pareil cas, l'implicite ne peut être que celui de la L1 » (Germain et Seguin 1998 :177), avec, évidemment, le seul objectif de leur donner les premières impressions sur la grammaticalité des constructions. Pour les niveaux supérieurs, on utilise le français. Cependant, si on peut considérer les exercices de conceptualisation comme une méthode pertinente, par ce recours à la langue et à la métalangue des apprenants, on peut en revanche, regretter qu'ils ne soient pas de la même efficacité dans les classes où les apprenants (et/ou l'enseignant) n'ont pas la même langue maternelle (où une autre langue qu'ils maîtrisent tous) ou viennent des traditions scolaires différentes.

5.2.3.3 L'intérêt pédagogique

De tels exercices sont reconnus d'un intérêt pluriel : les apprenants travaillent sur un document, élaboré par eux-mêmes, et non pas un apport tout fait, donné par l'enseignant ou le manuel. Ils découvrent la règle eux-mêmes (en utilisant une langue qu'ils maîtrisent), qu'ils énoncent, dans leur propre métalangage, et qu'ils pourront librement modifier, au fur et à mesure qu'ils comprendront davantage. De plus, ce sont des exercices, qui s'appuient sur un enseignement/apprentissage pratique et qui suscitent la réflexion et le raisonnement de l'apprenant. On n'apprend pas par conditionnement ou répétition comme dans les exercices structuraux ou métalinguistiques traditionnels, mais par l'observation et la compréhension. La conceptualisation s'appuie, en outre, sur les besoins réels et présents de l'apprenant, qui participe activement à trouver l'explication des faits. Le support, fait des productions erronées des élèves eux-mêmes, qui apprennent en s'auto corrigeant, renforce le caractère didactique de l'exercice. Et enfin, le savoir élaboré est une œuvre collective du groupe-classe.

5.2.3.4 Les limites

La pertinence pédagogique des exercices de conceptualisation s'avère malheureusement contrebalancée par la rareté de leur utilisation : « Aujourd'hui, il faut bien admettre qu'une telle démarche pédagogique est plutôt de l'ordre de l'exception dans les classes de FLE. » (G.D. de Salins, 2001 : 35 cité par Vigner 2004 : 126), pour quelques raisons avancées par les grammairiens : d'abord, les exercices de conceptualisation donnent, en réalité, une tâche délicate à l'enseignant, qui doit jongler entre son métalangage, celui des apprenants et celui des grammaires. C'est un type d'exercices, qui « appelle du professeur, une excellente connaissance du français, ainsi qu'une capacité à réagir dans la perspective présentée » (2004 :126), « une activité intellectuelle de prise de conscience d'un fonctionnement linguistique et de formulation métalinguistique » (Cuq et Gruca 2009 : 393) et partant, exigeant, même, des apprenants qui doivent, eux aussi, avoir des compétences assises en grammaire. Et puis, même si les exercices sont dits convenables, également pour des publics bas niveaux (mais scolarisés), il faut avouer qu'ils demandent une certaine expérience de la langue : « Un tel travail n'est donc pas envisageable que si l'apprenant dispose déjà de la pratique d'un certain nombre de constructions, ce qui constitue initialement son expérience empirique de la langue » (Vigner 1984 : 91). Ensuite, les exercices de conceptualisation ne doivent pas 'ré-énoncer' les règles/structures des manuels ou des grammaires, ou revenir sur celles déjà apprises, (Besse et Porquier 1991 : 115 ; Germain et Seguin 1998 :178), et surtout pas, en inventer de nouvelles. (Besse et Porquier 1991 :115). Germain et Seguin signalent, en même temps, les nuances qui peuvent confondre les exercices de conceptualisation, à ceux de conscientisation (on y reviendra avec les exercices de traduction), qui « visent à faciliter l'acquisition d'une L2, par une prise de conscience des aspects où la langue de départ (de l'apprenant) présente des structures grammaticales différentes de la langue cible (L2) » (1998 :179). Les exercices de conceptualisation ont, enfin, ce défaut de ne porter que seulement sur certains aspects de la langue, et quelle que soit la pertinence d'un exercice quelconque de conceptualisation, on ne peut pas le réutiliser : « Un exercice de conceptualisation n'est jamais reproductible à l'identique, et c'est en ceci qu'il n'est pas un exercice : les corpus de départ changent selon les classes, même quand on suit le même manuel, et les hypothèses « explicatives » peuvent varier considérablement dans leur métalangage comme dans leurs conceptions » (Besse et Porquier 1991 : 115).

On pourrait, éventuellement, s'interroger sur le rapport entre les règles libellées par les linguistes et celles élaborées par les apprenants ; quoi qu'il en soit, les spécialistes sont majoritairement unanimes quant à une meilleure efficacité pédagogique de ces dernières (Besse et Porquier 1991 : 114 ; Vigner 1984 : 96), dans la mesure où leur élaboration est fondée sur des faits réels, où le sens est, donc, promu.

Nous pouvons déduire de ces typologies, quels que soient les critères qui les fondent, que les exercices grammaticaux, qui ont la meilleure potentialité à faire acquérir les règles de fonctionnement de la langue se rapportent, à la fois et simultanément, sur les structures morphosyntaxiques et sur les facteurs organisant le sens. Par la pratique régulière et alternant de ces exercices combinant les deux dimensions, « L'hypothèse didactique est que [la] réitération guidée de la même structure, sous des apparences langagières différentes, en favorise l'acquisition par l'apprenant, et celui-ci pourra produire ensuite, à partir d'elle, d'autres phrases ou discours par généralisation » (Besse et Porquier 1991 : 126). Le modèle de Cuq et Gruca nous semble, ainsi, convenable, en ce sens que les deux facteurs favorisant l'incidence sur l'acquisition doivent, à chaque fois, être accordés dans tout type d'exercices.

Chapitre 6

Quelques exercices typiques dans certains manuels : quelles caractéristiques ?

Ce nouveau chapitre a, pour propos, l'analyse de quelques exercices typiques, dans certains manuels utilisés au lycée, notamment *Rendez-vous*, *Enchanté*, *Contours* et *Contact*. Il s'agit des exercices à trous, des exercices structuraux, des différents exercices métalinguistiques et des exercices de traduction. Nous voulons voir leur pertinence didactique et, éventuellement, leurs manquements comme outils d'appropriation des règles ou des formes grammaticales sur lesquelles ils portent.

6.1 Le texte à trous

L'exercice à trous est vraisemblablement le type d'exercices le plus utilisé dans les pratiques pédagogiques actuelles du FLE. Se basant, sans doute, sur un bon corpus de manuels utilisés en classes de FLE comme en FLM en France, des professionnels de la discipline parlent d'une forte utilisation de ce type d'exercices (Besse et Porquier 1991 : 126 ; Vigner 2004 : 114), sous diverses formes : des phrases à compléter, des questions-réponses à faire correspondre, des répliques des personnages à inventer, des micros-textes à combiner, des parties textuelles à développer, etc. La catégorie 'textes à trous' peut être étendue, puisque l'exercice même, par définition, est structurellement fait de données lacunaires à être complétées par celui qui le fait. En feuilletant certains manuels (comme *Rendez-vous* et *Enchanté*), on fait le même constat : l'exercice à 'trous' domine.

Les exercices à trous sont, habituellement censés amener les apprenants à effectuer des opérations sur des données ou des formes grammaticales semblables, dans un ensemble textuel, afin de découvrir le fonctionnement de la règle qu'elles renferment. Ils empruntent les techniques de la méthode structurale (Vigner 2004 : 114 ; Besse et Porquier 1991 : 127). Cela veut dire qu'ils s'intéressent aux structures et au fonctionnement en systèmes des unités morphosyntaxiques. Outre le fait que le fond des contenus grammaticaux porte, généralement, sur ces aspects à tous les niveaux d'apprentissage, les exercices à trous conviennent, également, pour des traitements grammaticaux de toute taille : des lettres, des phrases, voire des segments textuels, des avantages qui expliquent, dans une certaine mesure, l'emploi abondant de ce type d'exercices.

Sans reprendre les détails sur les manquements de l'exercice décontextualisé déjà évoqués, nous allons jeter un regard bref sur les équivoques générées par l'absence de contexte, dans un exercice comme le suivant (*Enchanté 1* : 84) :

Complétez les phrases/ fyll ut spørsmålene med riktig spørreord:

Combien (de); comment; où ; pourquoi; quand; qui; que/qu'/quoi.

a. ----- tu habites ? b. ----- ça fait ? c. ----- allez- vous ? d. C'est ----- ton anniversaire ? e. ----- paye ? C'est Alexandra ou Chloé ? f. ----- 'est-ce que vous prenez ? g. ----- tu n'aimes pas le film ?

Il est question, dans cet exercice, de voir, si l'apprenant peut utiliser, adéquatement, ces différents adverbes interrogatifs. Il y a sept phrases, avec sept trous et sept mots à placer. Dans f. il y a même une apostrophe, qui confirme que le mot à y mettre est dépouillé de sa voyelle finale. De telles données révèlent qu'il y a des réponses prévues, supposées certaines, dont (si nous utilisons tous les mots et chacun une seule fois) : a. *Où* ; b. *combien* ; c. *Comment* d. *Quand* ; e. *Qui* ; f. *Qu'* et g. *Pourquoi*. Nous remarquons, toutefois, que, sémantiquement, dans la plupart des phrases de cet exercice, plus d'une réponse sont possibles avec, évidemment, des contextes qui les justifient. On peut dire *Combien ça fait* (dans un style informel) ou *Qu'est-ce que ça fait. C'est comment ton anniversaire* n'est pas moins correct que C'est *quand* ton anniversaire, si le locuteur pense, par exemple, à l'organisation de la fête. *Comment tu n'aimes pas le film* est aussi acceptable que *Pourquoi tu n'aimes pas le film*, si l'énonciateur trouve que son allocutaire ne manifeste pas de l'intérêt pour un film que, lui, trouve fascinant. *Comment allez-vous* vaut autant que *Où allez-vous. Qu'est ce que vous prenez* et *Combien est ce que vous prenez* sont tous les deux justes.

Un tel exercice ne manque pas, du coup, de défauts comme l'expliqueraient Besse et Porquier (1991 : 126 ; 130). Le premier manquement se trouve du côté communicatif. En 'obligeant' des réponses ou en donnant des orientations sur elles, il impose aussi aux élèves un contexte, qu'ils doivent s'évertuer à reconnaître, celui imaginé par le concepteur de l'exercice ; un contexte « zéro/nul/premier/le sens le plus général » (1991 : 128), certes d'usage dans les analyses grammaticales, quelconque néanmoins, dans les situations de la vie de tous les jours. Le contexte 'zéro' est, en effet, particulier au même titre que les autres : « le sens dit littéral, comme les autres sens possibles d'une phrase implique, presque toujours, un contexte

particulier » (p.128). Il n'y a, donc pas, de réponses plus correctes que d'autres, du moment où toutes constituent des énoncés. Pour une meilleure qualité communicative, l'exercice devrait considérer, davantage, la dimension sémantique et admettre, pour bonnes réponses, toutes celles justifiées par des contextes.

Le deuxième manquement de l'exercice se trouve au niveau de son apport même (ce qui est donné à l'apprenant comme exercice). L'exercice repose, en réalité, sur plusieurs règles, que la seule énoncée par la consigne (les adverbess interrogatifs, l'interrogation avec et sans inversion, l'interrogation avec et sans 'est-ce que', l'usage familier et standard, tout figure dans le même exercice). Les apprenants peuvent, en effet, retrouver facilement les mots qui correspondent aux trous (connaître leurs sens suffit pour savoir qui va avec quoi), mais il n'en va pas de même de leur utilisation adéquate. Celle-ci doit, absolument, être en accord avec les règles de l'interrogation, encore complexes. Comment, en effet, les apprenants, vont-ils deviner par exemple, que les adverbess *combien, comment, où, quand et pourquoi* employés sans 'est-ce que' sont normalement suivis d'une inversion du sujet (Riegel et al. 2004 : 397), du moins formellement ? Nous savons, néanmoins, qu'un exercice s'applique à un point particulier. Il « porte toujours sur une composante ou une difficulté particulière, relativement isolée de sa complexité originelle » (Besse et Porquier, 1991 : 120), ce qui n'est pas du tout le cas dans cet exercice. L'exercice ne devrait pas travailler en même temps, et l'emploi formel, et l'emploi non formel, et l'inversion et la non inversion du sujet, et l'usage et le non usage de 'est-ce que'. Si une phrase comme *Quù tu habites* est validée comme correcte, il faudra éventuellement s'attendre à ce que certains apprenants produisent aussi des phrases comme *Que/ Quoi ça fait* ou *Que/Quoi vous prenez*. Il ressort de l'exercice qu'il traite plusieurs données grammaticales à la fois, lesquelles nécessitent néanmoins une distinction, pour la bonne acquisition du fonctionnement même de ces mots. Tel qu'il est, l'exercice remet, lui-même, en cause, sa productivité didactique.

Soit un autre exemple sur les déterminants démonstratifs (*Enchanté I* : 104) :

Completez les phrases/ Fyll ut med riktig form av påpekende pronomen

----- garçon est sympa/ J'aime ----- jupe. Elle est jolie/ ----- enfants chantent bien/
Je déteste ----- couleur/ Je travaille dans ----- magasin/----- hôtel s'appelle Les
touristes/ ----- sandales sont trop grandes/ J'adore ----- film/ ----- homme porte
un pantalon bleu.

Si l'apprenant peut facilement apprendre de l'exercice le fonctionnement de ces déterminants dans leur référence déictique (illustré même par un dessin dans le manuel), celui-ci ne peut, en revanche, rien lui révéler de leurs autres valeurs énonciatives (références anaphoriques notamment). Rien qu'en imaginant une situation où un interlocuteur 'distrain' réplique en demandant *lequel/ laquelle/ lesquels/ lesquelles*, on comprend les limites de cet exercice dans l'apprentissage du fonctionnement de ces déterminants.

Regardons deux autres exemples. Le premier (*Enchanté 1* : 176) porte sur l'article partitif, et le second (*Contours* : 201) sur trois pronoms relatifs:

Complétez les phrases/ Fyll ut med *du/de la/de l'/des* i teksten nedenfor

Les français prennent traditionnellement au petit déjeuner une boisson chaude (----- café, --- -- thé, ou ----- chocolat) et mangent ----- tartines de pain avec ----- beurre ou ----- confiture. Les repas du midi (déjeuner) et du soir (dîner) sont souvent composés d'une entrée, d'un plat chaud (----- viande) ou ----- poisson, et (----- légumes). Le repas finit avec ----- fromage et un dessert (par exemple ----- fruits, ----- gâteau, ----- glace ou ----- mousse au chocolat). Pour les boissons, les Français aiment boire ----- eau en bouteille, et bien sûr ----- vin, et ils boivent aussi ----- coca ou ----- orangina.

Cet exercice qui se veut implicite, sous tend des caractéristiques d'un exercice plutôt explicite. Il est, en effet, normal que certains apprenants se demandent pourquoi *du, de la, de l', des*, et non pas *le, la, l' et les*. On pourrait bien remplir les trous (ceux entre parenthèses notamment) avec l'article défini (dans sa valeur générique), ce ne serait pas moins français. On en déduit que, si les apprenants utilisent les données de la consigne, c'est qu'ils doivent les avoir d'abord reconnues métalinguistiquement, comme des articles partitifs. Sinon, l'exercice peut être bien fait comme la consigne l'exige, mais sans que les apprenants comprennent le pourquoi de ces déterminants. Dès lors, on peut s'interroger sur le rôle d'une démarche implicite, dans un exercice pareil.

Sett inn, *qui, que*, eller rett form av *lequel*

C'est Rachid ----- est allé au Maroc ; C'est mon père ----- aime le saumon, pas ma mère ; Il y a trois livres ----- je n'ai pas lus ; Tu vois la femme ----- grimpe sur la montagne ? ; C'est la femme ----- tu vois là-bas ; Il y a des forêts dans ----- on peut

se promener ; A pointe-à-Pite, il y a une femme chez ----- on peut apprendre la cuisine créole. Jean à un grand camion, devant ----- Pierre a garé sa voiture.

Le problème (d'ordre général), que nous voulons illustrer avec cet exercice, résulte de la contradiction des objectifs mêmes de l'exercice, grammatical et énonciatif. Contrairement aux exercices précédents, une seule réponse convient à chaque trou. L'exercice ne peut donc être pris pour un exercice de pratique communicative, puisque les réponses ne peuvent relever que du contexte donné, et sont régies par des restrictions syntaxiques. En revanche, il convient comme exercice d'évaluation, pour vérifier si les apprenants ont compris et acquis la règle en rapport avec ces pronoms relatifs. Il en est, de même, pour plusieurs exercices grammaticaux. S'ils portent sur des éléments précis, ils doivent, également, être inscrits dans un contexte précis, pour que les réponses à donner puissent correspondre à ces éléments. S'ils se veulent communicatifs, ils doivent être ouverts à des réponses plausibles, ce qui n'est pas toujours compatible avec les tâches 'très' grammaticales.

6.2 Les exercices structuraux

6.2.1 Définition et fonctionnement

Les exercices structuraux peuvent être définis comme des exercices « ayant pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou « pattern » posé au début de l'exercice. Cette manipulation consiste à substituer ou à transformer un certain nombre d'éléments de la phrase de départ, et résulte de la réponse de l'enseigné à un stimulus de l'enseignant. » R. Galisson ; D. Coste (1976 : 519), repris par T. Bougouerra (*asl.univ-montp3.fr/master FLE*). On pourrait ajouter, juste pour expliciter, que pour ce qui est des exercices figurant dans les manuels (comme ce sont des exercices écrits), le stimulus fait partie de la consigne. Selon les modifications à faire, la structure de base peut ou ne pas changer. L'exercice structural est tel qu'il n'y ait qu'une seule réponse possible, et la probabilité de fausses réponses est quasiment nulle. La maîtrise des structures s'acquiert ainsi, avec le développement des reflexes, par conditionnement. Les exercices suivants sont des exemples des exercices structuraux typiques (dans l'ordre : *Enchanté 1* : 217 ; 240 ; *Rendez-vous 1* : 63) :

1. Transformez comme dans l'exemple/Gjør setningene om som i eksemplet:

Exemple : J'appelle Antoine. Je l'appelle.

Lucas aime Zoé. / Carole adore son chat. / Je garde mes frères. / Mes amis veulent ce livre. / Tu as le billet de cinéma ? / Henri envoie un texto.

2. Faites des phrases/ Gjør setningene om som i eksemplet:

Exemple : C'est une fille. J'aime cette fille. → C'est la fille que j'aime.

C'est un chanteur. J'adore ce chanteur/ C'est une musique. Je déteste cette musique/ C'est Marie. Je connais Marie/ Ce sont mes parents. J'ai appelé mes parents/ C'est la salle 4. Vous avez la salle sur votre gauche. / C'est le TGV pour Strasbourg. J'attends le TGV.

3. Gjør om setningene under ved å legge til *est-ce que*.

Exemple : Tu aimes le cinéma? Est-ce que tu aimes le cinéma?

Tu aimes le foot ?/ Il est lycéen ?/ Tu as une mobylette ?/ Elle regarde une pièce de théâtre ? / Vous aimez les spaghettis ? / Tu regardes la télé ?

Dans les trois exercices, les apprenants sont censés, par répétition des structures 'montrées' à l'aide des exemples, saisir leur fonctionnement et en dégager les règles, sans qu'il soit nécessaire de les énoncer explicitement. Le premier exercice porte sur la pronominalisation du groupe nominal complément d'objet direct (cod). Le deuxième, sur la transformation de deux phrases en une seule, au moyen du pronom relatif complément d'objet direct (cod). L'ordre des mots dans les deux cas est, donc, un peu modifié, tandis que le placement de 'est-ce que' au début de la phrase, dans le troisième exercice, ne change pas la structure de départ.

Les exercices grammaticaux dans les méthodes communicatives s'inspirent beaucoup des exercices structuraux. Les exercices d'expression écrite dans la typologie de Cuq et Gruca (2009) par exemple, portent sur des unités textuelles qu'on réduit ou développe, simplifie ou complexifie, à la manière des exercices structuraux de substitution ou de transformation. Néanmoins, s'il y a cette relation de forte influence des premiers sur les seconds, il y a également une grande différence entre eux, perceptible à différents niveaux.

6.2.2 Dimension sémantique

Les premières divergences entre les exercices structuraux et les exercices grammaticaux 'communicatifs' partent de la dimension sémantique. On sait que les points grammaticaux

traités, dans les exercices structuraux portent uniquement sur la phrase et ses constituants, tandis que, dans les méthodes communicatives, ils s'appliquent fondamentalement à l'énoncé et au discours.

Soit un exemple très simple (tiré d'*Enchanté 2* :17) :

Transformez comme dans l'exemple :

Exemple : Nous mangeons une salade. → Nous ne mangeons pas de salade.

On ne peut pas être sûr d'avoir bien interprété l'énoncé du locuteur, avec une phrase comme 'Nous ne mangeons pas de salade' car, elle peut soit signifier qu'ils (le locuteur et d'autres) ne mangent pas de salade (au moment de l'énonciation), soit vouloir dire qu'ils ne mangent jamais de salade. De pareilles ambiguïtés sont, en effet, très fréquentes, dans plusieurs exercices dont le champ d'application se limite à la phrase. C'est pourquoi on doute de la transmissibilité des compétences linguistiques acquises à l'aide des exercices structuraux, dans les pratiques langagières hors classe.

6.2.3 La structure

Une autre grande dimension des exercices structuraux, qui remet en cause leurs valeurs didactiques, d'après certains grammairiens, est la notion de structure même. Selon Besse et Porquier (1991 : 82, 86), le fonctionnement des structures grammaticales, illustré avec des exercices structuraux, ne peut être saisi, que seulement si l'apprenant parvient à identifier le modèle métalinguistique qui les incarne. La structure montrée par l'exercice est, souvent construite des familles grammaticales qui sont constituées d'éléments qui peuvent fonctionner différemment. Cela veut dire que, si l'apprenant n'arrive pas à dégager la structure 'mise en évidence' des autres, il aura du mal à faire l'exercice, et par conséquent, n'en tirera pas grand profit.

Soient les exemples ci-dessous (*Enchanté 1* : 217, 219) :

1. Transformez comme dans l'exemple. / Gjør setningene om som i eksemplet:

Exemple : J'appelle Antoine. → Je l'appelle.

Lucas aime Zoé. / Carole adore son chat. / Je garde mes frères. / Mes amis veulent ce livre. /

Tu as le billet de cinéma ?/ Henri envoie un texto.

On peut schématiser l'exercice comme suit: S—V—COD→ S— (COD pronominalisé) — V. Si nous nous référons au raisonnement de Besse et Porquier (1991 : 82-86), c'est-à-dire que, dans un exercice pareil, un apprenant non averti peut commencer à chercher les analogies entre les éléments constituant une même classe grammaticale. Or, celle-ci regroupe des unités de natures différentes, qui fonctionnent, en conséquence, différemment aussi.

Regardons brièvement les catégories grammaticales composant cette structure.

La première catégorie, des sujets, est faite des groupes nominaux et des pronoms personnels. Mais ceux-ci ne fonctionnent pas, toujours, de la même manière. *Je* et *tu* ne peuvent pas, par exemple, prendre le rôle de compléments d'agents. La deuxième catégorie, des verbes, contient aussi des verbes aux propriétés différentes. Par exemple, certains peuvent être nominalisés (encore que cette nominalisation fonctionne de manière différente), alors que d'autres ne le peuvent pas : *l'amour de Lucas* (pour Zoé), *l'envoi d'un texto* (par Henri), *la garde des enfants*, mais pas * *l'adoration d'un chat* ou * *la volonté d'un livre*. De plus, certains s'accrochent à la passivation, alors que d'autres non : *Zoé est aimé par Lucas*. *Un texto est envoyé par Henri*, mais pas : * *Ce livre est voulu par mes amis*. La troisième catégorie, des groupes nominaux objets directs est, également, hétérogène. Si on peut dire *Zoé est aimé par Lucas*, on ne peut pas, par contre, dire *Son chat est aimé par Lucas*. Dans tous les cas, le déterminant possessif, dans le groupe nominal *Son chat* nécessite une référence antérieure. Remarquons encore que les phrases ne sont pas de même type : une interrogative est mêlée à des assertives. Des différences au sein d'une même catégorie peuvent se multiplier.

2. Transformez comme dans l'exemple. / Gjør setningene om som i eksemplet:

Exemple : Je vais donner 10 euros à Jean. → Je vais lui donner 10 euros.

Je vais répondre à la prof. / Tu peux rendre le livre à Agnès. / Nous pouvons écrire à la directrice. / Ils veulent envoyer un texto à Lucas. / Je peux donner son numéro à Anne. / Elle veut rendre visite aux voisins.

Le schéma de l'exercice est : S—V—COD—COI→ S— COI — V— COD. Cet exercice se rapporte sur la pronominalisation du groupe nominal, complément d'objet indirect datif, dans une construction infinitive. Le pronom va donc s'insérer entre le verbe semi-auxiliaire et le verbe principal. A la manière de l'exercice précédent, on peut relever plusieurs différences

entre les éléments d'une même classe grammaticale, qui peuvent faire de l'ombre à la structure étudiée.

A part la catégorie des sujets, qui n'est faite que des pronoms personnels, les autres contiennent des éléments qui ne fonctionnent pas nécessairement de la même façon. En ce qui est des verbes par exemple, il faut que l'apprenant comprenne que le sémantisme verbal repose sur le verbe principal. Inutile de penser que *Je vais répondre à la prof* est une réponse à deux questions possibles : *Où vas-tu* et *Qu'est-ce que tu vas faire ?* Il y a d'autres différences apparentes, que l'apprenant ne doit pas encore prendre en compte. Certains verbes sont susceptibles de nominalisation, alors que d'autres ne le sont pas. D'aucuns sont, impérativement, à double complémentation (*rendre ; donner ; envoyer*), tandis que d'autres peuvent se contenter d'un seul complément. (*répondre ; écrire*). Certains verbes peuvent sous-entendre leurs compléments : *Je vais répondre. / Nous pouvons écrire*, alors que d'autres exigent leur présence : **Tu peux rendre. / *Ils veulent envoyer. / *Je peux donner*. L'apprenant ne doit pas considérer que le dernier verbe forme un tout avec son premier complément (GN sans déterminant : *rendre visite*). Il ne faut pas, non plus, tenir compte du fait que les groupes nominaux, dans la fonction d'objet indirect, n'ont pas obligatoirement les mêmes rôles sémantiques.

Ce que Besse et Porquier stipulent donc, est que l'exercice structural s'appuie toujours sur une représentation métalinguistique de la structure étudiée, même si la consigne n'en dit rien. Sans des connaissances métalinguistiques relatives à la structure étudiée, il n'est pas évident, pour l'apprenant, de dégager cette uniformité structurelle, dans une combinaison de phrases, à des classes grammaticales dont les éléments ont des propriétés différentes.

6.2.4 Les principes didactiques

Il y a certainement bon nombre d'autres raisons, qui font que la grammaire 'communicative' ne fasse plus grand usage des exercices structuraux. Une des raisons majeures (liée à la didactique en général et non pas seulement à l'enseignement de la grammaire), relève des théories mêmes sur les techniques d'apprentissage. Les méthodes actuelles ne s'inspirent plus du behaviorisme et s'appuient, plutôt, sur le cognitivisme, qui place l'apprenant au cœur des apprentissages et lui donne un rôle important dans la classe. Les exercices répétitifs ont fait place aux exercices plus créatifs, individuels, collectifs ou par groupes. L'enseignant, comme le concepteur de l'exercice ne décident plus seuls de la matière, l'apport de l'apprenant

compte, désormais. L'apprenant décide, aussi, de son rythme de travail (la rapidité ne fait plus un critère de réussite). Le rythme personnel comme les méthodes de travail sont respectés, pour ne citer que ces quelques exemples, parmi bien d'autres principes didactiques, qui opposent les pratiques communicatives à celles dont émanaient les exercices structuraux.

Ce qu'on peut retenir en quelques mots sur les exercices structuraux est que, même si leurs effets didactiques imprègnent toujours les pratiques grammaticales actuelles, ils sont cependant trop lacunaires pour répondre aux objectifs communicatifs. D'abord, il est évident que le discrédit dans lequel les méthodes communicatives les ont mis a pour principale cause, leur manque de sémantique. Leur emploi répond, désormais, à l'unique objectif d'installation rapide et facile des automatismes et d'illustration du fonctionnement des structures morphosyntaxiques. Ensuite, on a compris que, les structures enseignées à travers les exercices structuraux ne relèvent pas plus de la grammaire implicite que des descriptions grammaticales supposant des références métalinguistiques. Enfin, les pratiques grammaticales d'aujourd'hui ont d'autres orientations théoriques et didactiques que celles dont se réclamaient les exercices structuraux.

6.3 Les exercices métalinguistiques

Les pratiques grammaticales dans les méthodes actuelles du FLE, sont loin d'être qu'implicites, comme les théories énonciatives porteraient à le penser, au premier abord. Les méthodes communicatives font aussi, largement usage des descriptions grammaticales, pour quelques raisons principales : les apprenants scolarisés se réfèrent toujours à leurs connaissances grammaticales antérieures pour apprendre une langue étrangère, et les explications leur permettent de mieux comprendre et d'avancer plus rapidement. Néanmoins, ces pratiques descriptives sont largement revues et restreintes.

6.3.1 Comment procéder avec des descriptions ?

Besse et Porquier (1991) justifient le problème des descriptions grammaticales comme un effet d'une communication mal faite ou non adaptée au public. A l'instar d'autres grammairiens comme Vigner (2004), Germain et Séguin (1998), entre autres, ils insistent sur le fait que les descriptions ne devraient pas se faire sur ce que l'apprenant ne connaît pas encore, ou ce qui est en cours d'apprentissage, mais s'appliquer sur des données linguistiques déjà bien acquises. En effet, les descriptions ne fixent pas la grammaire intériorisée du

locuteur français, mais l'expliquent, argumentent-ils. C'est pourquoi les recommandations didactiques du FLE vont, souvent, à l'encontre de la grammaire explicite précipitée, dans les phases précoces des apprentissages (si ce n'est que pour donner l'intuition grammaticale). En outre, l'apprenant doit reconnaître le modèle métalinguistique qui illustre les descriptions explicatives, ce qui fait comprendre que celles-ci n'intéressent que des publics habitués au métalangage grammatical et qui, éventuellement, cherchent à acquérir, essentiellement, une compétence écrite. Quoi qu'il en soit, s'il faut procéder par des descriptions grammaticales, d'après Besse et Porquier (1991 : 93-102), on ne peut escompter sur leur rentabilité, que si elles sont faites, sous certaines conditions d'une part, et en tenant compte de leurs limites (des descriptions), d'autre part.

6.3.1.1 Des conditions

Pour que des explications grammaticales soient effectives, il faut d'abord, qu'elles soient faites dans une langue bien connue par les apprenants (leur langue première ou une autre qu'ils maîtrisent pour les bas niveaux, le norvégien ou l'anglais pour les élèves norvégiens par exemple). Elles doivent ensuite, s'appuyer sur un modèle métalinguistique qui leur est habituel, et enfin, porter sur un aspect de la langue française, déjà bien acquis. Il serait, par exemple, inconséquent d'introduire une leçon sur l'adjectif, si les apprenants ne connaissent pas encore comment fonctionnent ses classes relationnelles comme les noms, les déterminants ou les pronoms, du moment où le fonctionnement de l'adjectif est régi par celui du nom (ou de son substitut) auquel il a rapport. De ces trois conditions, deux au moins doivent être remplies, pour que la description puisse être opérante (Besse et Porquier 1991 : 97). Prenons l'exemple des manuels *Contours* et *Contact*. Les règles sont énoncées en norvégien, et quelquefois avec des explicitations en anglais. On espère, du reste, que les modèles métalinguistiques qui servent de support ne sont pas étrangers aux lycéens qui doivent avoir une certaine expérience métalinguistique en norvégien et/ou en anglais. On suppose donc que deux conditions sont bien en place. En revanche, on pourrait se demander si les explications ne sont pas souvent, ou même généralement, introduites avec l'apprentissage de la matière même, une question à laquelle, seuls les enseignants (et les apprenants évidemment), peuvent répondre.

6.3.1.2 Des contraintes

L'enseignement/apprentissage de la grammaire par des descriptions grammaticales doit également se faire sous certaines contraintes, au risque de produire des effets discordants avec l'objectif, si elles ne sont pas prises en compte.

6.3.1.2.1 L'énonciation explicite des règles et les tableaux grammaticaux

Pour pouvoir bien appliquer les règles, même énoncées clairement, il faut connaître leurs limites, d'autant plus que les définitions comportent, très souvent, des restrictions. Or, c'est le fonctionnement général des règles qui est souvent évoqué dans les manuels, et il serait laborieux, voire impossible d'inventorier, dans la seule partie du manuel leur réservée, toutes les exceptions et les irrégularités qu'elles comportent. Quand bien même tous ces détails seraient à la disposition de l'apprenant, il est impensable de s'attendre à ce qu'il puisse les mémoriser. Et c'est justement l'ignorance de ces limites qui entraîne, souvent, à la production des erreurs, en voulant appliquer sur tout les règles comme telles.

Prenons un seul exemple, sur le passif, qui illustre, cependant, le cas général de l'énonciation explicite des règles, telles qu'elles figurent dans les manuels consultés (*Contours* : 138) :

Le passif

Passiv form av verbet (å bli gjort) blir på fransk laget av verbet être + perfektum partisipp (*participe passé*) av hovedverbet. Hovedverbet skal bøyes som et adjektiv i samsvar med subjektet. Også, passiv form blir bøyd i ulike tider. Det gjør vi ved å bøye *être*. Når vi skriver om en setning fra aktiv til passiv form, blir objektet i setningen det grammatiske subjektet og plasseres først. Det logiske subjektet blir et preposisjonsuttrykk innledet med *par* (eller *de*) og plassert til slutt. Det logiske subjektet utelates imidlertid ofte.

On constate qu'en dépit du souci de détail et de clarté, cette règle sur le passif est loin d'évoquer tous les aspects du fonctionnement du passif français. Bien au delà de cette unique construction mentionnée ici, le passif en français s'exprime de plus de six autres façons que nous énumérons très rapidement : les constructions passives peuvent être : pronominale (*Le vin d'Alsace se boit jeune*) ; à verbes symétriques (*Les branches cassent* (sont cassées par le vent) ; aux formes infinitive et pronominale combinées (*Le ministre s'est fait insulté par des agriculteurs en colère*) ; par des locutions verbales (*Ce nouveau logo a été étudié et testé*) ;

par des verbes adjectivés en – ‘able’ (*Le blessé était intransportable*) ; par des substantifs dérivés d’une nominalisation (*L’assassinat d’Henri IV*), etc. (Riegel et al. 2004 : 442-443).

Ce problème d’explicitation des règles touche, aussi, la ré-énonciation du métalangage ‘original ‘des grammaires, qu’on essaie d’adapter au niveau des apprenants. En effet, une grande modification du métalangage de départ peut finir par ôter au modèle une bonne partie de ses propriétés.

Il en va de même des tableaux grammaticaux, qui en relayent l’énonciation explicite et détaillée. En réalité, certains tableaux sont trop lacunaires, pour rendre compte du fonctionnement exhaustif de la structure qu’ils sont supposés illustrer, pour la bonne et simple raison que certaines règles ou structures sont complexes, pour que leurs propriétés puissent toutes être regroupées dans des tableaux qui se veulent concis. L’impact négatif est qu’ils ne renseignent, souvent, que très peu sur le fonctionnement de la structure ou de la règle qu’ils représentent, quand ils ne donnent pas des explications toutes différentes d’une même structure (comme le cas des tableaux comparés par Vigner 2004 : 120-121).

Soient les deux exemples suivants (*Enchanté1* : 313 ; 325)

Delingsartikkel

	hankjønn	hunkjønn
entall	du/de l’	de la/de l’
flertall	des	

Indirekt objekt

Indirekt objekt		
1.person entall	me/m’	meg
2.person entall	te/t’	deg
3.person flertall	lui	han/henne
1.person flertall	nous	oss

2.person flertall	vous	dere
3.person flertall	leur	dem

Dans ce dernier tableau, par exemple, en plus d'autres formes conjointes comme *se, y, en*, qui ne sont pas mentionnées, aucune des formes disjointes du complément indirect comme, *moi, toi, elle, eux, soi*, etc. n'est évoquée. Ces quelques exemples sont suffisamment évocateurs des manquements que peuvent avoir certains tableaux grammaticaux dans les manuels, leur objectif étant, cependant, de simplifier les structures explicatives, et non pas de les réduire.

6.3.1.2.2 Les représentations métalinguistiques de l'apprenant

Un autre fait qui influe, d'une façon signifiante, sur l'enseignement/apprentissage du FLE par des explications grammaticales, est la disparité entre la langue 'idéale', du locuteur français, (que ces descriptions grammaticales décrivent), et ce que l'apprenant connaît vraiment, de la langue française, au moment de l'apprentissage. Il est évident qu'il y a, souvent, une inadéquation entre les réflexions de l'apprenant et les descriptions grammaticales qui lui sont présentées. Ce que les grammairiens proposent est de conduire l'activité grammaticale, en sorte que les représentations métalinguistiques de l'apprenant (qui ne peut malheureusement pas se débarrasser de ses 'cribles métalinguistiques' (Besse et Porquier 1991 : 109), ne soient pas un obstacle à ses apprentissages, mais lui servent plutôt d'appui. Et là, les exercices de conceptualisation peuvent être un bon moyen car, ils permettent à l'apprenant de se servir des savoirs grammaticaux dont il dispose déjà des autres langues, pour comprendre les analyses qui lui sont proposées.

6.3.1.2.3 Les phénomènes linguistiques

Les phénomènes linguistiques conditionnent aussi l'enseignement/apprentissage de la grammaire par des méthodes explicites, puisqu'ils ne sont pas identiques dans toutes les langues. Cela veut dire qu'on doit s'adapter aux apprenants et à leur(s) langue(s) de départ, (ce qui nécessite un grand effort d'adaptation des manuels). A titre d'exemples, citons le cas des déterminants et de l'article partitif. Les déterminants partitifs français *le, la, les, des* sont exprimés autrement, en norvégien. Les déterminants indéfinis viennent normalement avant le

nom comme en français, mais les déterminants définis et pluriels norvégiens apparaissent comme des suffixes. (*Contact* : 11) :

Le cinéma/la musique (kinoen/ *musikken*) ; l'ami/amie (vennen /*venninen*) ; un ami/une amie (en *venn/ ei venninne*) ; des amies/des amies (*venner/ venninner*).

Le norvégien n'a pas de partitif, et le phénomène est exprimé différemment qu'en français (*Contact* :115) :

Je mange *du* poisson et je bois *de* l'eau. (Jeg spiser fisk, og jeg drikker vann.)

Nous achetons *de la* crème et *des* fruits. (Vi kjøper fløte og frukt.)

Les manuels *Contours* et *Contact*, par exemple, suivent une progression générale basée sur un enseignement grammatical explicite : les règles y sont énoncées et décrites explicitement en norvégien, quelquefois avec des explicitations en anglais, et les éventuelles irrégularités en rapport sont également mentionnées. Suivent des illustrations par des exemples, et ensuite une série d'exercices d'application, accompagnés à leur tour, des exercices de traduction du norvégien en français, ou vice-versa. En rapport avec les contraintes régissant la grammaire explicite évoquées ci haut, disons qu'il n'est pas évident de procéder toujours par des descriptions, et d'échapper, en même temps, aux problèmes qui y sont liés. En effet, la compréhension des descriptions grammaticales ne peut s'affranchir du passé métalinguistique des apprenants (Besse et Porquier 1991 : 117), encore que l'enseignant doive avoir une formation grammaticale consistante. On peut se poser aussi une autre question : Quel degré de convenance entre les besoins réels d'un public qui aspire à une compétence communicative générale, et les lacunes tangibles d'une progression générale fondée sur un enseignement explicite ?

6.3.1.2.4 Les défauts communicatifs

Au dessus de toutes ces difficultés pratiques, le grand défaut de la grammaire explicite, aux yeux de la grammaire communicative, est qu'elle (la première) privilégie la forme au sens. La plupart des exercices métalinguistiques ne considèrent que la phrase. Même avec un effort de contextualisation comme dans l'exercice suivant, on constate que l'objectif premier n'est pas d'ordre énonciatif, mais des connaissances métalinguistiques (*Contours* : 88) :

Fyll inn delingsartikkel, *de* eller bestemt artikkel i setningene:

Ce soir, c'est Sandra qui prépare le dîner. Voici ce qu'elle va servir à la famille : Comme entrée, nous allons manger ----- poisson avec ----- tomates et un peu ----- pain. Puis, comme plat principal, je vais préparer ----- viande avec une portion ----- frites et beaucoup ----- salade avec ----- huile d'olive. Mes parents vont boire une bouteille ----- vin rouge, mais ma sœur et moi ne buvons pas ----- vin. Nous allons boire ----- eau. Après, nous allons manger----- fromage ! ----- bons fromages français ! Un peu ----- camembert et un morceau -----brie ? Et le fromage se mange avec ----- pain, bien sûr. Et finalement ; c'est le dessert : -----glace et ----- bons fruits. J'adore ----- fruits mais j'aime aussi ----- glace, donc on va manger les deux ce soir.

Dans cet exercice, les deux articles, partitif et défini peuvent tous convenir, au même endroit. Il suffit que Sandra change d'interlocuteur, par exemple. Si c'est quelqu'un de la maison, qui est déjà informé sur tous ces articles cités, l'article défini sera utilisé dans plusieurs trous comme : le poisson ----- les tomates ----- la viande ----- l'huile ----- le vin rouge ----- le fromage ----- la glace ----- les bons fruits, etc.

Il en va autrement, si Sandra parle à une tierce personne du dîner qu'elle va préparer pour sa famille ; là, le 'partitif' va dominer. L'utilisation de l'un ou de l'autre article doit s'inscrire dans un contexte déterminé. Mais, la consigne n'en dit rien, car, là, n'est pas l'objectif de l'exercice. Constatons également que la consigne ne mentionne rien du 'de' prépositionnel, qui fait aussi partie de l'exercice, encore que ce 'de' prépositionnel relève également d'une structure composée. C'est pourquoi les élèves, qui n'auront pas la chance d'avoir mémorisé la règle et ses irrégularités, pourront éventuellement produire des erreurs comme : * un peu *du* pain, * une portion *des* frites, * beaucoup *de la* salade, * une bouteille *du* vin, * un peu *du* camembert ou * un morceau *du* brie.

6.4 Les exercices de traduction, l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs

Le recours à la traduction comme stratégie d'enseignement/apprentissage en FLE (comme en d'autres langues étrangères), ne fait pas l'unanimité en la discipline. Pour les tenants d'une telle méthode, la langue maternelle influence, inéluctablement, l'apprentissage d'une langue

étrangère. Pour eux, on ne peut pas contourner l'évidence que les adultes s'appuient sur des indicateurs sémantiques de la langue maternelle pour comprendre la langue étrangère, lorsque les études confirment même que le sens des énoncés en langue étrangère se construit via la langue maternelle (Elena Capri 2006 : 69). Pour les détracteurs, on ne peut pas non plus déconsidérer que la traduction n'a pas de valeur en communication réelle : « son inconvénient majeur : elle ne présente pratiquement aucun intérêt communicatif » (Cuq et Gruca 2009 : 403). La traduction est une reprise d'un texte, alors que la communication est réalisée à travers une production propre et authentique. Quoi qu'il en soit, en dépit des arguments pour ou contre, les exercices de traduction sont d'usage dans les pratiques quotidiennes du FLE moderne, comme en témoignent les manuels qui nous servent d'illustration.

6.4.1 Traduction pédagogique et analyse contrastive

6.4.1.1 Traduction pédagogique

La traduction peut être définie de plusieurs manières : « un exercice de recherche de correspondances entre deux langues » (Cuq et Gruca 2009 : 399) ; « Une opération qui cherche à établir une équivalence entre deux textes exprimés en des langues différentes » (Edmond Cary, cité par Cuq et Gruca 2009 : 399). Traduire, c'est « transposer un discours, un texte, l'exprimer dans une langue différente » (www.larousse.fr). Nous remarquons que ces différentes définitions (qui peuvent se multiplier d'ailleurs) ont l'équivalence de sens dans les langues en contact comme dénominateur commun. En ce qui est de la distinction entre la traduction pédagogique (qui est d'usage dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères), et la traduction interprétative (objet du domaine de la profession de l'interprétation), la grande limite entre elles est que la dernière se réclame de visée énonciative, alors que la seconde, dite 'littérale', se bornerait à en donner les 'codes'. (Cuq et Gruca 2009 : 400). La traduction pédagogique peut, autrement, être de deux types : la *version*, qui consiste en une traduction de la langue à apprendre en langue maternelle, et le *thème*, qui consiste en l'opération inverse (Cuq et Gruca 2009 : 401,402).

6.4.1.2 Analyse contrastive

Nous pouvons définir l'analyse contrastive en FLE comme une étude comparative de deux aspects linguistiques de deux langues, pour en saisir les analogies et les contrastes structurels,

dans le but de favoriser un transfert aisé des ressemblances (de la langue maternelle vers la langue qu'on apprend) et de prévenir certaines difficultés d'apprentissage. Selon la définition de Besse et Porquier (1991 : 201-202), « [l'analyse contrastive] consiste à partir de structures profondes présumées communes aux deux langues, pour « remonter » aux structures superficielles en spécifiant à chaque niveau intermédiaire, en termes de règles particulières, différents ordres de différence-similitude entre les langues confrontées ». Comme pour la traduction dont elle fait partie intégrante en ce qui concerne l'analyse des aspects grammaticaux, l'analyse contrastive confirme, d'une part, sa pertinence pédagogique, en justifiant l'« hypothèse forte » de R. Lado (expliquée ci-dessous) et, d'autre part, son incapacité à établir une association entre ses structures analytiques et les différentes manières d'apprentissage des individus (Besse et Porquier 1991 : chapitre 9 ; Larruy 2003 : 66).

6.4.1.3 L'intérêt pédagogique

D'un côté, l'intérêt général de la traduction pédagogique, est qu'elle s'appuie sur la langue maternelle des apprenants, langue idéale comme véhicule des enseignements. Pour Cuq et Gruca (2009 : 402), la traduction pédagogique « prend le chemin naturel ». Pour Elisabeth Lavault, c'est « une bouée de sauvetage pour les élèves en difficulté et sécurise les élèves moyens » (citée par Cuq et Gruca 2009 : 402). Les exercices de traduction et d'analyse contrastive peuvent, sinon, avoir plusieurs avantages, dans une classe linguistiquement homogène : ce sont des exercices interactifs en activités orales, qui libèrent même l'expression des plus timides. Ils renseignent, automatiquement, sur la compréhension de l'apprenant. La version est considérée, notamment, comme « un exercice de lecture précise et de reformulation » (Cuq et Gruca 2009 : 402).

Selon l'« hypothèse forte », (expliquée chez Besse et Porquier 1991 : 201), les adultes sont enclins aux transferts (formels ou sémantiques, en compréhension comme en expression), de leur langue maternelle, en la langue étrangère. Ils recourent constamment à la langue maternelle, pour y chercher l'équivalence de tel ou tel élément de la langue étrangère. Il en résulte qu'en soulevant les contrastes existants entre les langues en contact, l'analyse contrastive devient un moyen efficace, pour faciliter encore le transfert des analogies et la prévention des interférences (transferts négatifs). Là, est fondé tout son intérêt.

D'un autre côté, l'intérêt particulier de l'analyse contrastive dépend de l'unité linguistique en question. Prenons comme exemples les exercices suivants.

Exemple 1 (*Contact* : 42) : le français et le norvégien présentent une analogie structurelle : le futur proche.

Oversett disse setningene til norsk.

Tu vas danser. / Il va jouer au tennis. / Vous allez faire du ski. / Ils vont aller au cinéma. / Je vais danser à la discothèque. / Nous allons nous baigner.

Cet exercice porte sur la composition du futur proche en français. L'insertion du verbe *aller* comme verbe semi-auxiliaire dans ladite construction ne posera pas de problème à l'apprenant norvégien qui aura préalablement appris que l'ordre des mots dans la phrase canonique française est le même qu'en norvégien : S – V – (C) : *Il va jouer au tennis. / Han skal spille på tennis.* L'objectif de l'exercice est double. D'une manière plus directe, l'exercice est censé faire apprendre la construction du futur proche (ou périphrastique) français, par simple calquage du modèle norvégien. D'une manière indirecte, par l'entraînement d'un tel exercice, en synergie avec d'autres exercices aux propriétés semblables, l'apprenant va acquérir ou développer des automatismes. Il faut cependant remarquer que l'exercice n'explicite pas les ambiguïtés des constructions du futur en norvégien avec *vil/skal*. Cet exercice-version est, par ailleurs, plus facile que s'il consistait en une traduction inverse. Cependant, au-delà de la construction étudiée, la traduction correcte des phrases exige que l'apprenant sache le sens des autres mots.

Exemple 2 (*Contact* : 108) : il y a une différence structurelle entre les deux langues : le pronom complément d'objet direct.

Oversett setningene til fransk.

Hun liker oss./ Han har invitert meg./ Han kan hjelpe oss./ Jeg skal hjelpe dere./ Har du sett filmen? Ja, jeg så den i går./ Marie har ryddet stuen. Hun ryddet den i går./ Han liker maleriene. Han kjøper den kanskje./ Vi inviterte gutten. Vi inviterte ham fordi han er grei.

Contrairement au cas précédent, l'ordre des mots dans les deux langues change, avec la pronominalisation de l'objet direct. Le pronom, qui occupe la position périphérique finale en norvégien, se place entre le groupe nominal sujet et le groupe verbal, en français. S– V– COD norvégien devient S– COD– V français : *Hun liker oss.* / *Elle nous aime.* Et à l'opposé d'un exercice-version, un exercice-thème peut s'avérer difficile, dans la mesure où la traduction sera faite en la langue qu'on apprend. Ici, le bon placement des pronoms ne

constitue pas la seule tâche de l'exercice, mais il présuppose la connaissance des autres mots en français.

Exemple 3 (*Contact* : 142 ; 189) : l'aspect linguistique en norvégien a plusieurs équivalences en français : la phrase interrogative et les pronoms relatifs.

Oversett spørsmålene til fransk. Du kan selv velge hvilken spørsmålform du vil bruke.

Går du på skolen?/ Liker dere å reise?/ Har du lyst til å dra til Normandie?/ Vil du ta toget til Auvergne?

Ces phrases norvégiennes peuvent correspondre à plusieurs formulations en français, puisque l'interrogation française a des options. *Går du på skolen* peut correspondre à *Est-ce que tu vas à l'école ? / Vas-tu à l'école ?* Ou dans un style familier, *Tu vas à l'école ?* Il en va de même des autres phrases. Toutefois, même si la consigne donne aussi le choix à l'apprenant, il faut signaler que c'est le style familier qu'il a plus besoin d'apprendre, pour sa compétence communicative, notamment orale.

Oversett til norsk

Qui est là?/ Comment vas-tu?/ Combien d'enfants ont-ils?/ Tu as combien de tantes?/

Pourquoi veux-tu aller en Bretagne?/ Comment sont les légumes?/ Tu habites où?/ Vous partez quand?/ Que fais tu ce soir?/ Qu'est ce que tu fais demain?/ Où sont les parents de Claude?

A l'opposé de l'exercice-thème, ici, la phrase française, qui aurait pu être composée autrement, n'a qu'une phrase correspondante en norvégien, *Comment vas-tu ?* qu'on peut également formuler comme *Comment est-ce que tu vas ?/ Comment tu vas ?* sera traduite par la seule construction syntaxique, *Hvordan går det (med deg)?*

Traduction

I min familie er det alltid min mor *som* lager middagen. Min far, *som* arbeider i en butikk, kommer sent hjem. Min søster Yvette, *som* er journalist, og *som* du ser på bildet, reiser mye. Jeg spiser det *som* min mor har laget, men ofte, går jeg på restaurant sammen med venner *som* jeg liker godt. Det er vennene mine *som* er det viktigste for meg.

Comme cet exercice le montre, le pronom relatif norvégien ou le subordonnant relatif *som* traduit à la fois les pronoms relatifs, sujet et objet direct du français : *Ma søeur Yvette, qui est journaliste et que tu vois sur la photo, voyage beaucoup.*

Exemple 4 (*Enchanté 1* : 81) : une seule équivalence entre le français et le norvégien : l'heure.

Oversett til fransk:

Anne har time hos tannelege *klokka halv ni*. → Anne a rendez-vous chez le dentiste à *huit heures et demie*.

La façon de dire une demie heure, 'passée' ou 'moins' en norvégien et en français est un cas typiquement illustratif des contrastes dans les deux langues ; celles-ci l'expriment d'une manière symétriquement opposée. On ne peut pas dire en norvégien, **klokka åtte og halv* pour signifier *huit heures et demie*, comme on ne peut pas dire **neuf heures moins une demie* en français.

Les bénéfices pédagogiques dans les trois derniers exemples, découlent de la conscientisation de l'apprenant sur les contrastes existants entre les deux langues, afin de faciliter l'appréhension et l'apprentissage des structures en français. De tels exercices sont de surcroît, une occasion pour l'apprenant norvégien de réfléchir encore sur certains aspects de sa langue, par une analyse comparative avec le français. L'analyse contrastive, à titre préventif, est, par ailleurs, d'un intérêt capital. Les études affirment que les erreurs corrigées anticipativement ne sont généralement plus commises, et si oui, qu'elles le sont de manière fortuite et isolée (Besse et Porquier 1991 : 204). C'est l'argument qui fonde les progressions élaborées, selon une analyse contrastive régulière.

La traduction et l'interprétation sont, autrement, mentionnées par le CECR comme une façade de la compétence communicative, que le pratiquant de la langue étrangère doit être capable de réaliser, en sa qualité de médiateur. Le CECR recommande ainsi des exercices grammaticaux de traduction de la L1 vers la L2 et vice versa. On peut, pour finir, voir cette démarche didactique, dans une perspective éloignée de la classe, comme une stratégie de politique linguistique européenne, visant une coopération pédagogique et un échange d'élèves entre différents pays.

Cependant, à côté de tous ces bénéfices pédagogiques qui peuvent résulter de cette approche traductive, notons que dans le contexte de l'enseignement/apprentissage du FLE en Norvège, le français n'est pas enseigné qu'aux apprenants norvégiens (qui partageraient alors la langue maternelle, les mêmes réalités linguistiques et culturelles du pays avec leurs enseignants comme les concepteurs des manuels). L'avantage d'une telle stratégie, qui se traduirait, évidemment, par les facilités pratiques qu'elle présenterait si c'était le cas, se révèle sensiblement réduit par le fait que les classes de français ne sont pas linguistiquement homogènes (du moins au niveau des langues premières des élèves). Et pourtant, les manuels semblent s'adresser à l'apprenant norvégien, alors que les classes sont, en réalité, hétérogènes.

6.4.1.4 Les limites de la traduction pédagogique et de l'analyse contrastive

D'après plusieurs spécialistes (Lamandella 1969 ; Besse et Porquier 1984 ; 1991 ; Louise Dabène 1996 ; Marquilló Larruy 2003 entre autres), la pertinence pédagogique de la traduction et de l'analyse contrastive est dégradée par un facteur majeur : les langues sont différentes, en conséquence, elles le deviennent, également, dans leurs manières d'énoncer les choses. Cela traduit que l'existence d'une égalité sémantique ou des équivalences énonciatives n'est pas garantie.

Le fait que l'opération des exercices de traduction et d'analyse contrastive reste en dessous du niveau discursif, limite encore leur sémantisme. Karla Déjean le Féal, qui reproche notamment à la traduction pédagogique de « communiquer des codes » et non pas « le sens de l'énoncé » (citée chez Cuq et Gruca 2009 : 400) mène, encore plus loin, la récrimination. Elle stipule que la démarche traductive en enseignement/apprentissage des langues étrangères, n'est, ni au service de l'élève comme simple apprenant, ni à celui du futur traductologue qu'il peut être, en raison des habitudes d'une traduction littérale qu'elle développe.

Les limites, voire les inconvénients d'un enseignement grammatical et des exercices, selon la stratégie traductive peuvent être nombreux. Besse et Porquier (202, 205) relèvent des difficultés d'ordre pédagogique, d'une part, et d'autres, qui découlent des raisons psychologiques, d'autre part.

D'après ces auteurs, d'un côté, trois inconvénients peuvent altérer (à défaut des précautions nécessaires), un enseignement très attaché à une analyse contrastive. Premièrement, dans l'élaboration d'une progression, il est presque illusoire d'établir, rationnellement, ce qui fera

objet d'associations ou de différences au cours des apprentissages. Dans le présent contexte, par exemple, le fait que le français et le norvégien soient des langues, *à priori*, distantes, l'une de l'autre, ne peut décider d'une progression. Ce serait surévaluer les contrastes entre les deux langues. Vouloir exploiter leurs analogies pour faciliter les transferts positifs ne peut, non plus, être déterminant. Ce serait sous-estimer leurs contrastes. Il est, également, difficile de prévoir les erreurs dans une analyse d'une paire de langues, quand on les (les erreurs) comprend mal (puisque les études affirment que des erreurs communes sont commises par des apprenants de diverses langues maternelles). Le deuxième inconvénient se présente comme une suite de la première : une analyse contrastive, outre mesure, peut aller même à l'encontre de son objectif. Un relevé régulier des contrastes amène l'apprenant à vouloir chercher, constamment, des équivalences entre les deux langues, comme une analyse caractéristique des ressemblances incite à la surgénéralisation. Troisièmement, selon l'expérience, des enseignants de même langue maternelle que leurs apprenants disent rencontrer d'autres erreurs que celles prévues dans les manuels.

D'un autre côté, selon les théories psychologiques expliquant comment les langues étrangères s'apprennent, quatre explications décrivent la valeur pédagogique de la traduction et de l'analyse contrastive. D'abord, la production d'un énoncé est le résultat d'un phénomène très complexe, où il devient, par conséquent, impossible d'en dégager et mesurer le rôle des transferts, quelle que soit leur nature. Ensuite, les méthodes d'enseignements, engendrent eux-mêmes des transferts, impossibles à prévoir, encore qu'il y ait également d'autres transferts venant d'autres langues, préalablement apprises (l'anglais par exemple dans le cas présent). Et puis, les études révèlent que les transferts se réalisent, toujours, dans une zone toujours limitée et différente, selon le moment d'apprentissage : les confrontations desquelles naissent les transferts se font entre les grammaires des deux langues, disponibles chez l'apprenant, et ce qu'il apprend, à ce moment. Enfin, selon les mêmes auteurs, l'objet des transferts n'est pas « seulement des savoir-faire, des habitudes verbales et des structures linguistiques, mais plus fondamentalement l'expérience langagière et cognitive intériorisée par l'individu » (1991 : 203-204).

En somme, la pertinence des exercices de traduction et d'analyse contrastive est fondée sur des controverses qui ne sont pas que didactiques. D'un côté, les exercices de traduction et d'analyse contrastive sont, premièrement, recommandés par le CECR pour lequel, le pratiquant d'une langue étrangère doit être à mesure de jouer le médiateur, outre son statut de

locuteur et d'interlocuteur. Deuxièmement, ce type d'exercices se retrouve promu par la politique de la planification locale qui met en avant la langue de la société.

Cependant, d'un autre côté, il faut en peser l'emploi. D'abord, pour Cuq et Gruca, un enseignement par la traduction pédagogique, qui se veut adéquat, exige de l'enseignant, une formation en traduction interprétative (2009 : 402), ce qui s'entend comme une utopie pédagogique. Un exercice de traduction est encore plus délicat, en ce sens que la tâche ne s'applique pas au seul point grammatical étudié, mais aussi à la traduction du reste de l'exercice. Il faut en être conscient. Ensuite, nous avons compris qu'il y a des effets négatifs d'une progression grammaticale articulée sur une analyse contrastive. Premièrement, parce que l'erreur reste inévitable, même avec la plus subtile des progressions, et que les erreurs réelles, dans les classes sont toutes différentes de celles que l'analyse contrastive prétend avoir prévues, comme le témoignent les enseignants (Besse et Porquier 1991 : 205). Deuxièmement parce que, (avec les explications des auteurs), les contrastes entre le français et le norvégien (langues assez différentes) sont perceptibles, souvent, à travers de grandes différences structurelles, dont la compréhension nécessite une analyse grammaticale minutieuse, ce qui n'est pas l'objet d'un apprenant qui cherche essentiellement à communiquer. Marquilló Larruy (2003 : 67) rappelle d'ailleurs que l'intérêt réel de l'analyse contrastive est du côté des parentés structurelles des langues dites proches, comme le norvégien l'est avec les autres langues scandinaves. L'analyse contrastive du norvégien et les autres langues scandinaves n'a, donc pas, la même pertinence que celle du norvégien et du français. Enfin, puisque l'erreur est considérée comme inévitable, pourquoi ne pas opter simplement pour une correction de l'erreur, plutôt qu'une analyse anticipée comme le recommandent Besse et Porquier (1991 : 206), car, la correction s'appuie sur un problème présent et réel, donc plus facile à résoudre, au contraire de la prévention, qui, à force de vouloir trop embrasser, en arrive, souvent à n'en étreindre que peu.

6.4.2 L'analyse de l'erreur

Parler de l'analyse de l'erreur fait plus résonner du côté de la recherche, que du côté des pratiques didactiques en classe même. Ici, il s'agit, plus, de la correction de l'erreur que de son analyse. En recherche, l'analyse de l'erreur tend à prendre le dessus sur l'analyse contrastive : « désormais, on récolte les erreurs au lieu de les prévenir » (Marquilló Larruy 2003 : 71). Puisque les erreurs résistent à la prévention, on se contente donc de les relever.

Les études en rapport avec l'analyse de l'erreur ont, entre autre mérites, d'avoir soulevé des problèmes auxquels l'analyse contrastive n'avait pas pu ou avait eu du mal à résoudre. Elles ont justifié la naturalité et la nécessité de l'erreur dans le processus de l'apprentissage (ce qui a rendu plus positive sa conception) et établi des limites entre l'erreur et la faute, pour ne citer que ceux-là.

Du côté des faits en classe, les méthodes communicatives sont favorables aux exercices correctifs car, répondant mieux à leurs principes didactiques. Nous savons que le matériel pédagogique dans les méthodes communicatives se veut ouvert aux apports des apprenants. On préfère des activités qui trouvent naissance en ce qui se fait, au moment des apprentissages, et qui rendent actifs les apprenants dans l'édification de leur savoir. Il est, donc, hors de question de choisir des démarches qui présentent aux apprenants des activités déjà planifiées, dans lesquelles ils n'auront qu'un petit rôle. Comparée à l'analyse contrastive, l'analyse de l'erreur devient plus effective, en ce sens même qu'elle s'appuie sur des problèmes réels et présents. A ce sujet, trois pratiques sont mises en avant comme les mieux adéquates aux objectifs des méthodes communicatives (Besse et Porquier 1991 : 214, 215 ; Marquilló Larruy 2003 : 74,75) : la première est celle des exercices de conceptualisation tels que décrits plus hauts. La deuxième, proche de la première, est celle de la pédagogie de la faute selon A. Lamy (1976) : celui-ci déclare que les apprenants, en réfléchissant et en émettant des hypothèses, et par des comparaisons avec la langue maternelle, corrigent leurs erreurs et en apprennent plus. La troisième démarche, proposée pour des apprenants un peu avancés, est celle de l'analyse de l'erreur, qui inclut même la dimension discursive d'après H. Raabe (1982) ; elle permet des échanges et une discussion interactive sur la forme et le fond des matières. L'intérêt de ces démarches est qu'en plus de travailler sur des contextes, elles assignent, au groupe-classe, une tâche commune, dont l'exécution découlera d'un travail collectif, et la qualité du savoir élaboré, d'un raisonnement éclectique.

Si les classes de FLE en Norvège profitent moins des atouts didactiques des exercices de conceptualisation (pour des raisons évoquées plus haut), elles peuvent, en revanche, bénéficier de ceux de l'exploitation de l'erreur et de la faute, qui peuvent les suppléer valablement, avec une conduite adéquate.

6.4.3 Un commentaire sur les exercices d'expression écrite

Selon la typologie des exercices de grammaire de Cuq et Gruca (2009), et si on ne tient pas compte du genre textuel, les exercices d'expression écrite sont, soit des exercices de production propre, ouverts et qui ne reposent pas sur d'autres règles que celles de l'organisation textuelle, dans l'ensemble, soit des exercices de réécriture, moins libres que les précédents et qui suivent un modèle donné. Toutefois, qu'il soit d'écriture propre ou de réécriture, l'exercice d'expression écrite ne développera une compétence grammaticale, que s'il est régi par des contraintes bien spécifiées. Avec les exemples suivants, je voudrais souligner deux points qui réduisent la productivité didactique de ce type d'exercices, pour des niveaux grammaticalement moins avancés.

Enchanté 1 (32): Ecrivez un texte. 'Skriv en liten tekst om en by i Europa eller skriv et dikt om byen eller skolen din'.

Rendez-Vous (141): 'velg en person på maleriet et dikt opp livet hans/hennes'.

Contours (195): Skriv et brev der du svarer på brevet fra Didier (s.160). 'Fortell litt om norsk geografi og hvor du kan tenke deg å dra i ferien, for eksempel et sted i Frankrike?'

Enchanté 2 (127): Ecrivez un texte avec le titre ' Mon enfance'.

Le premier manquement, frappant, de ces exercices est qu'ils ne spécifient pas les éléments grammaticaux, qui font l'objet de l'exercice. La tâche n'est pas grammaticalement déterminée. Il est impossible de savoir les structures grammaticales auxquelles on veut entraîner. Si les exercices visent l'entraînement à une compétence grammaticale textuelle, la consigne devrait déterminer les contraintes qui doivent régir la production. Il serait plus didactique, pour les apprenants, même avec des exercices très ouverts comme ceux-là, de s'appuyer sur une trame textuelle ébauchée, de manière à ce que la tâche soit polarisée sur des structures identifiables. Comme il est de coutume dans les manuels, les exercices d'expression écrite sont précédés par des textes lus/à lire, qui leur servent de modèle, mais qui ne suffisent pas en eux-mêmes pour soutenir structurellement la production propre de l'apprenant. Si on veut, néanmoins, les prendre comme exemples formels, on doit, éventuellement les 'déstructurer', pour mettre en exergue l'aspect grammatical qu'on veut faire travailler, qui servira alors de croquis-support à la production de l'apprenant. En réalité, les apprenants ont

besoin d'un guide formel, pour construire leurs textes, et c'est pourquoi les exercices de réécriture précèdent généralement les exercices de production propre.

Le deuxième problème est que dans ce genre d'exercices, il est difficile d'évaluer la difficulté ou la facilité de la tâche, dont l'objectif grammatical n'est pas déterminé. La simplicité de la consigne, énoncée par des formulations comme 'Skriv en liten tekst', 'Fortell litt om' cache la difficulté réelle de la tâche, telle que décrite dans la suite de la consigne, et non définie par une quelconque orientation formelle : 'Fortell litt om norsk geografi og hvor du kan tenke deg å dra i ferien, for eksempel et sted i Frankrike?'. Il manque en effet de cohérence entre la consigne 'Fortell litt om' et la tâche qui repose, d'ailleurs, sur un sujet 'éclaté' : parler de la géographie norvégienne et d'un projet de vacances.

En quelques mots, disons qu'il est plus rentable, pour les apprenants, moins autonomes au niveau de l'expression écrite, de travailler sur des petits textes de réécriture, guidés par des consignes grammaticales, bien spécifiés ou un croquis textuel dressé, que de s'entraîner par des productions propres. Pour les niveaux élémentaires, il n'est pas satisfaisant de considérer les textes lus avant l'exercice comme suffisants pour révéler aux apprenants le fonctionnement textuel des structures grammaticales étudiées, même par d'autres formes d'exercices formels, si les structures en question ne sont pas retravaillées dans des exercices d'écriture.

En somme sur ces exercices grammaticaux, résumons en disant d'abord que ce qui dévoile mieux la règle aux apprenants, c'est la combinaison des contextes possibles où le fonctionnement de la structure grammaticale étudiée est correct. Or, le grand défaut de ces exercices, traditionnels dans une large mesure, est le manque de contexte, qui réduit sensiblement leur communicabilité. Les erreurs qui peuvent ressortir des énoncés produits par les apprenants, dans les cas des contextes étendus, peuvent servir à l'apprentissage même, car, elles permettent à l'enseignant de faire la lumière sur des emplois 'agrammaticaux' ou des énoncés inadmissibles. Ensuite, non seulement la consigne se doit d'être précise, mais, l'apport (ce qui est donné comme exercice) doit être sans équivoque. S'il ya plusieurs règles en jeu, celui-ci doit dissocier, de l'ensemble, le point sur lequel il porte. Enfin, un exercice réputé 'de contrôle' ne peut pas être exploité à des fins de découverte ou de fixation de la règle.

Chapitre 7

Les orientations théoriques et méthodologiques et les pratiques grammaticales à travers les exercices. Quels liens ?

Il est question, dans ce dernier chapitre, de répondre à la grande question de ce travail, celle de faire ressortir les liens entre les pratiques grammaticales, à travers les exercices commentés, typiquement représentatifs dans les manuels d'où ils sont extraits, et les orientations théoriques et méthodologiques qui les régissent : celles du CECR et de la promotion de la connaissance d'une part, et celles de la didactique de la grammaire du FLE d'autre part.

7.1 Quels rapports avec le CECR ?

Les descriptions des activités grammaticales, des formes qu'elles doivent prendre et des processus de leurs conduites par le CECR offrent de multiples options à l'enseignement de la grammaire, dont tous les types se trouvent, *à priori*, justifiés. Selon le CECR, les activités grammaticales dont la matière est constituée des « éléments, catégories, classes, processus, relations » grammaticaux (CECR 2005 : 89) peuvent être conduites de plusieurs manières. On peut procéder :

« a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, structures, règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc. ». Les exercices correspondants peuvent également prendre diverses formes :

« ils peuvent appartenir aux types suivants : a. textes lacunaires b. construction de phrases sur un modèle donné c. choix multiples d. exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif passif, etc.) e. combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales etc.) f. traduction de phrases de la

L1 vers la L2 g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc. » (CECR 2005 :116).

Il faut, cependant remarquer que ces descriptions ne portent que sur l'aspect formel et qu'il n'y a pas de spéciale mention quant à leurs fonctionnements langagiers. Cette diversité, à la fois des activités et de leur structuration, reconnue par le CECR, montre qu'il est largement ouvert aux différents styles d'enseignement/apprentissage, dont font partie ceux appliqués avec les exercices commentés dans le chapitre précédent.

Ces exercices sont également justifiés par l'autonomisation des enseignements locaux, par le même CECR, qui autorise toutes les pratiques et légitime toutes les options quant aux contenus, aux formes et aux méthodes, à la seule condition que ceux-ci soient jugés appropriés aux contextes par les usagers :

« les utilisateurs du Cadre de référence envisageront et préciseront selon le cas les éléments, catégories, classes, structures, opérations et relations grammaticaux que les apprenants auront besoin de manipuler ou devront manipuler ou dont ils devront être outillés pour le faire. » (CECR 2005 : 90) ; le « principe méthodologique fondamental [du CECR] est de considérer que les méthodologies à mettre en œuvre pour l'apprentissage, l'enseignement et la recherche sont celles que l'on considère comme les plus efficaces pour atteindre les objectifs convenus en fonction des apprenants dans leur environnement social » (CECR 2005 : 110).

Cette large ouverture du CECR donne de nombreux choix et possibilités à ses utilisateurs. C'est ce qui justifie aussi les liens entre les exercices analysés ici (les exercices à trous, les différents exercices métalinguistiques, structuraux, de traduction), ainsi que les pratiques, dont ils découlent, car, ils s'inscrivent tous quelque part, dans l'une ou l'autre démarche mentionnée dans les procédures grammaticales selon le CECR. Cependant, cette latitude laissée aux utilisateurs couvre, également, des choix d'enseignement dont les pratiques, essentiellement orientées vers des objectifs locaux et modelées aux réalités contextuelles, ne sont pas nécessairement pertinents, pour la mise en place de la compétence communicative, objectif premier et commun aux méthodes se réclamant de l'approche communicative. Nous avons vu que des exercices, typiques, peuvent fort manquer à la concrétisation de cet objectif, notamment par leurs défauts sémantiques.

Le développement de cette compétence grammaticale, décrite comme « la capacité de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées,

selon [des] principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) et non de les mémoriser et de les reproduire comme des formules toutes faites » (CECR 2005 : 89), devient, en outre, plus subtil avec le cloisonnement de cette compétence (qui se limite à la morphosyntaxe), dissociée des autres compétences linguistiques d'une part (compétences lexicale, sémantique, phonologique et orthographique) (CECR 2005 :87), et la séparation des compétences linguistiques et de la compétence pragmatique (discursive et fonctionnelle) d'autre part (CECR 2005 : 96). Cela a même déclenché des récriminations itératives chez les grammairiens du FLE, entre autres Beacco (2010 : 43), Moirand, Porquier, Vivès (1986 : 6), Bertocchini et Costanzo (2009 : 186) entre autres, pour qui : « la grammaire, entrant à part entière dans les capacités communicatives d'un locuteur (en compréhension comme en production), associe nécessairement des formes à des valeurs sémantiques et des intentions pragmatiques. Les dissocier entrave l'acquisition, voire l'apprentissage ». Toutefois, le CECR évoque, en même temps, l'importance de la 'productivité communicative des catégories grammaticales'. (CECR 2005 : 116). La compétence grammaticale ne devrait pas, ainsi, être découpée des autres compétences linguistiques, comme elle ne devrait, non plus, être réduite à la construction formelle, même correcte des phrases isolées.

Cette dislocation de la compétence communicative langagière ne peut pas, donc, servir de justification aux manquements communicatifs des activités grammaticales. Tout d'abord, le CECR place les compétences communicatives au centre de toute activité langagière. L'exercice doit, donc, aussi être caractérisé par cette propriété communicative, quand bien même il se limiterait seulement à la morphosyntaxe. Ensuite, les domaines de communication que le CECR évoque, soulignent, de nouveau, cette nécessité de contextualisation de l'exercice, à l'égal des autres activités. Enfin, pour Beacco (2010 : 60-63), ce n'est d'ailleurs pas cette segmentation de la compétence grammaticale par le CECR, qui constitue la grande difficulté pratique de l'enseignement/apprentissage de la grammaire, que lui trouve, plutôt, en l'inadéquation de l'enseignement/apprentissage de type actionnel aux contextes scolaires puisque, les objectifs d'enseignement/apprentissage, ici, ne peuvent pas être envisageables. Beacco argumente qu'une telle démarche n'est pertinente que dans des cas où les tâches à faire faire aux apprenants traduisent les fonctions auxquelles ils aspirent, pour conclure, ainsi, que l'enseignement /apprentissage de type actionnel ne convient pas pour les contextes scolaires. Pour notre part, nous supposons que le présent contexte est loin de faire l'exception.

7.2 Le CECR et la promotion de la connaissance

Au sujet des langues étrangères dont fait partie le FLE, nous l'avons déjà évoqué dans le premier chapitre, la promotion de la connaissance revient, pour l'essentiel, sur les objectifs du CECR auxquels elle adapte les objectifs propres à son système éducatif. En ce qui est spécialement du FLE, son enseignement/apprentissage dans le cadre scolaire est circonscrit aux deux premiers niveaux du CECR, que l'apprenant ait introduit la langue déjà au collège ou commencé avec l'entrée au lycée. Il faut néanmoins noter un troisième niveau, qui est devenu, d'après les renseignements reçus, très rare. La promotion de la connaissance évoque ses objectifs en compétences fondamentales et spécifiques communicatives seulement, autrement articulées sur l'expression et la compréhension, orale comme écrite. Elle souligne, néanmoins, la compétence grammaticale comme une clé de voûte de la compétence communicative dont les composantes essentielles reviennent à l'expression orale et à la lecture. Soulignons que la promotion de la connaissance n'a pas de description des compétences linguistiques particulières, grammaticale par exemple. On suppose, alors, que la compétence grammaticale, en vigueur, est celle relative au niveau correspondant dans les descriptions du CECR brossée comme suit (CECR 2005 : 90) :

	Correction grammaticale
A2	Peut utiliser des structures simples correctement mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant, le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé

Cette correction grammaticale doit matérialiser une compétence communicative générale décrite ainsi (CECR 2005 : 25) :

A2	Peut comprendre des phrases isolées et des expressions fréquemment utilisées en relation avec des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail). Peut communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange
----	---

	d'informations simple et direct sur des sujets familiers et habituels. Peut décrire avec des moyens simples sa formation, son environnement immédiat et évoquer des sujets qui correspondent à des besoins immédiats.
A1	Peut comprendre et utiliser des expressions familières quotidiennes ainsi que des énoncés très simples qui visent à satisfaire des besoins concrets. Peut se présenter ou présenter quelqu'un et poser à une personne des questions la concernant- par exemple, sur son lieu d'habitation, ses relations, ce qui lui appartient, etc.- et peut répondre au même type de questions. Peut communiquer de façon simple si l'interlocuteur parle lentement et distinctement et se montre coopératif.

En brève conclusion sur les liens entre les pratiques grammaticales à travers les exercices analysés et le CECR, nous pouvons dire qu'ils sont fondés, puisque ce dernier prend pour bons types d'enseignement/apprentissage, tous ceux estimés comme appropriés par les utilisateurs dans les contextes de leurs enseignements. En revanche, il serait arbitraire de l'affirmer, en ce qui est de la promotion de la connaissance, dans la mesure où, celle-ci ne donne pas, comme le CECR, de description de l'organisation des activités grammaticales, à moins qu'elle renvoie à celle du CECR. La vraie question est plutôt celle de la pertinence de ces pratiques, relativement au contexte propre de l'enseignement/apprentissage du FLE où ils sont utilisés. Le CECR ne peut pas répondre à cette interrogation, dans la mesure où, les activités dont il s'agit rentrent dans le dispositif des pratiques grammaticales qu'il reconnaît. Moins encore, la promotion de la connaissance, puisqu'elle, n'a même pas de description des activités. Les réponses à la question se trouvent, plutôt, dans l'explication de ce contexte, d'une part, et celle des pratiques utilisées, d'autre part.

7.3 Quel contexte d'enseignement/apprentissage ?

Le FLE dont nous avons discuté, ici, est celui enseigné/appris dans le contexte scolaire norvégien, au lycée notamment, dans la perspective générale de l'extension et de la diversification de la compétence linguistique, instituée par le CECR (chapitre 8). Il s'enseigne à côté d'autres langues étrangères, dont l'espagnol et l'allemand, en plus de l'approfondissement de l'anglais, qu'on commence d'apprendre tôt, dès les petites classes de l'école primaire. Les élèves ont, ainsi, le choix de faire une de ces trois langues, s'ils n'optent

pas pour le dernier. Dans la même optique du développement de la compétence plurilingue des élèves, ceux-ci ont aussi le choix d'approfondir leur langue maternelle, même ceux ayant d'autres langues maternelles que le norvégien. On peut s'interroger, en passant, sur la faisabilité d'un tel objectif dans un système éducatif, qui devient de plus en plus multilingue et multiculturel. En effet, dans la réalité des faits, on est loin de disposer des enseignants (comme des examinateurs) pour toutes les langues maternelles présentes dans chaque école. Comme conséquence, certains profitent de cette opportunité de développer leur compétence plurilinguistique par l'élargissement des connaissances linguistiques sur leur langue maternelle, d'autres la font seulement valider par une évaluation, d'autres encore choisissent, comme solution de rechange, une autre langue étrangère, enseignée dans l'école. L'enseignement/apprentissage du FLE, ici, se heurte, aussi sans doute, aux défis liés au contexte scolaire comme cadre d'apprentissage, où les heures d'apprentissage se trouvent éparpillées sur trois ou quatre d'apprentissage, pour l'acquisition des compétences correspondantes au seul niveau élémentaire.

7.3.1 Quel profil d'apprenants ?

En principe, apprennent le FLE dans ce contexte, tous les élèves qui veulent. Ils font le choix, seuls ou avec les conseillers pédagogiques en langues, ou sous la motivation des parents ou d'autres connaissances. Cependant, certains choisissent le français, pour des raisons de facilité: parce qu'ils ont déjà des acquis en français ou parce qu'ils peuvent être confrontés à la langue dans leur environnement social. C'est souvent le cas des élèves étrangers, qui parlent déjà français et/ou qui n'ont pas l'opportunité de faire leur langue maternelle.

7.3.2 Quelle réalité de la langue pour les apprenants ?

On peut apprécier la réalité du FLE dans ce contexte, en supposant l'écart avec le norvégien enseigné aux étrangers, dans le même cadre scolaire. A l'opposé de ce dernier, qui est partout parlé autour de l'apprenant, la réalité du français, pour ceux qui l'apprennent, reste, pour la plupart, limité au groupe-classe, au manuel et à l'enseignant. En dehors de la classe, il n'y a pas d'occasions qui les exposent à l'utilisation réelle de la langue et peu d'élèves pratiquent ce qui est appris en cours. On peut déjà, avec l'absence de cette dimension consistante d'apprentissage de la langue, postuler cela comme une entrave à l'acquisition de la compétence orale, par conséquent, à la manière dont les activités communicatives en classe sont abordées. Dans une telle situation, le manuel reste le premier support d'apprentissage et

ce à quoi, il y est accordé de l'importance gagnée, aussi, l'attention de l'apprenant. Comme effet logique, la compétence la plus acquise devient celle qui profite de plus d'enseignement dans le manuel. Le français est, au demeurant, une langue socialement représentée comme difficilement abordable, avec une grammaire compliquée, et ces représentations sociales du FLE influent, également, sur son enseignement/apprentissage, et sans doute, sur son choix, comme option langue étrangère.

7.4 Quel type d'enseignement à travers les exercices ?

Rappelons, tout d'abord, que les exercices qui ont été commentés, ici, ont été choisis en raison de leur caractère représentatif. À côté d'eux, il y a d'autres types d'exercices, surtout d'exercices aux formes mélangées. Les exercices à 'trous' et les exercices structuraux illustrent les pratiques dans les manuels *Rendez-vous* et *Enchanté*, les exercices métalinguistiques, celles dans les manuels *Contours* et *Contact*. Les exercices de traduction, quant à eux, abondent dans tous ces manuels. Disons ensuite, qu'une confrontation des types d'exercices grammaticaux 'communicatifs', 'modernes', décrits dans la typologie proposée par Cuq et Gruca (2009), avec les types commentés ici, révèle une différence de taille, entre eux, qui se matérialise substantiellement, à la fois, au niveau de l'étendue contextuelle, et à celui de la spécification des éléments grammaticaux en question. Disons enfin que, dans les manuels présents, les exercices grammaticaux relèvent globalement de la grammaire traditionnelle et des connaissances métalinguistiques et sont polarisés sur les traits formels morphosyntaxiques. Que peuvent en être les explications ?

7.4.1 Les exercices structuraux

L'important de la correction grammaticale pour l'utilisateur élémentaire revient, en gros, à la 'systématisation formelle' des petites structures morphosyntaxiques et à l'automatisation des petits phénomènes structurels à l'intérieur de la phrase. Ce travail peut revenir aux exercices structuraux, qui en ont les propriétés et cela peut expliquer leur emploi intense dans le développement de cette compétence grammaticale élémentaire. Si les exercices structuraux ne prennent pas en charge les aspects discursifs, ils sont, en retour, les mieux appropriés, pour la fixation des constructions morphosyntaxiques de base.

Néanmoins, même moins cognitifs, les exercices structuraux requièrent une grande subtilité au niveau de l'identification des structures, soumises à l'apprenant. Les quelques exemples

analysés ont montré que les exercices structuraux exposent souvent des structures formelles plus évidentes et communes aux classes grammaticales choisies, lesquelles structures dissimulent toutefois des différences fonctionnelles sous-jacentes. Si l'exercice structural ne demande pas d'aller loin dans l'analyse de la structure qu'il présente, on ne peut pas empêcher certains élèves de le faire. Le caractère simple de l'exercice ne doit pas assimiler sa correction, qui doit reposer sur une présentation des structures aux fonctionnements effectivement identiques.

7.4.2 Les exercices de traduction

En dépit des différends autour de la traduction comme technique d'approche didactique, elle semble jouir d'une réhabilitation accréditée dans le CECR qui explique, dans une large mesure, l'usage très courant dont elle fait l'objet dans un contexte comme celui-ci. Tout d'abord, la traduction trouve sa place à la fois avec la médiation comme compétence à faire acquérir et la valorisation de la langue maternelle de l'apprenant, dans le développement de sa compétence plurilingue. Ensuite, puisque les expériences entre des confrontations des langues révèlent des aspects qui résistent à l'apprentissage pour des locuteurs d'une langue première donnée, le CECR estime désormais essentielle la part de l'analyse contrastive dans l'élaboration des progressions : « les données contrastives ont une importance capitale dans l'estimation de la charge d'apprentissage et, en conséquence, dans la rentabilité de progressions concurrentes » (CECR 2005 :116). Dans le contexte présent, les expériences peuvent, déjà, avoir permis de repérer des points de la langue française posant souvent des difficultés d'apprentissage au locuteur norvégien, et de les intégrer, ainsi, dans les programmes. Enfin, l'autonomisation des apprentissages donne à promouvoir l'enseignement des langues qui valorise, en premier, la langue de la société ou la langue scolaire, et qui répond, également, à la volonté de l'apprenant. La traduction lui donne des facilités, et elle devient, pour cette raison, un facteur d'apprentissage motivant.

Cependant, si les démarches traductives ont été revalorisées avec l'autonomisation des enseignements et la multiplication des contextes d'apprentissages, elles ne manqueront pas, dans l'avenir, à faire l'objet d'un réexamen, avec la multiplication des langues dans les écoles. Ici, les écoles tendent à devenir multilingues et multiculturelles, à l'instar de la société même. Plus encore, certaines classes de français sont même majoritairement ou pleinement constituées d'étrangers, pour certaines des raisons évoquées plus haut. Cette révision de la

didactique du plurilinguisme devra, impérativement, aller avec la réadaptation des supports d'enseignement, notamment les manuels, qui devront, désormais, s'adresser à tous les publics d'apprenants. Notons pour finir qu'il n'est pas d'ailleurs toujours évident, avec la traduction, de mesurer le bénéfice qui va à la langue maternelle, et celui qui revient, réellement, à la langue qu'on apprend.

7.4.3 La grammaire explicite et les différents exercices métalinguistiques

Les exercices grammaticaux dans les manuels *Contact* et *Contours* reposent sur une compétence métalinguistique et les points grammaticaux y sont abordés avec des descriptions et des explications des fonctionnements. Le choix de ce type d'enseignement grammatical, qui vise, en premier, l'acquisition des connaissances métalinguistiques, peut avoir d'explications différentes. Premièrement, le présent contexte diffère d'autres contextes d'enseignement/apprentissage (Le FLE pour immigrants dans une société linguistiquement française, par exemple), et les démarches descriptives s'inscrivent dans la logique des objectifs éducatifs de formation scolaire. Dans son approche actionnelle, le CECR spécifie, aussi, la prise en compte des compétences générales et individuelles des apprenants. La considération des compétences grammaticales dont disposent déjà les apprenants peut, donc, être un des facteurs explicatifs de cet enseignement grammatical explicite. Un apprentissage à l'école, signifie, également, un apprentissage correct. Et cela peut aussi fonder les nombreuses activités pour une correction grammaticale. Deuxièmement, dans un contexte tel que celui-ci, on parle de « l'absence de véritables besoins de communication instrumentale en langue étrangère, étant donné que la langue maternelle est commune aux enseignants et aux apprenants » (Bertocchini et Constanzo 2009 : 189). Comme incidence, la grammaire explicite récupère la place des activités communicatives dont l'intérêt se montre réduit, de par ce manque d'un investissement, hors classe. Troisièmement, on explique aussi (Beacco 2010 : 112 ; Alby dans *Enseigner les structures langagières* 2010) ce regain des activités métalinguistiques dans des classes de FLE, comme une suite évidente de la logique de l'éducation plurilingue, qui se réalise par le biais d'une conscientisation linguistique. La compétence plurilingue se fonderait sur la compétence métalinguistique. A ce propos, Kervran avance d'ailleurs, une hypothèse (Alby, idem, 2010 : 214) selon laquelle, l'analyse comparative des fonctionnements des langues renforcerait les apprentissages en langues.

Sans revenir néanmoins sur toutes les critiques faites à l'encontre de la grammaire métalinguistique dans un enseignement moderne, trois points essentiels restent à souligner comme constituant l'entrave majeure à son efficacité : d'abord, les spécialistes de la grammaire du FLE disent que le rôle de la grammaire explicite est d'élucider des données linguistiques implicitement acquises. Pour une progression grammaticale qui suit, fondamentalement les descriptions, le risque d'aborder d'éléments nouveaux, et qui le sont, aussi, pour l'apprenant est grand. On aura également compris que les tableaux grammaticaux sont loin de représenter le fonctionnement des structures et/ou des règles comme il est, en réalité, ou comme l'apprenant le perçoit. Vigner (2004 : 122) propose même aux enseignants d'élaborer avec leurs apprenants, leurs propres tableaux et les comparer, à la fin, avec ceux des manuels. Ensuite, c'est souvent des savoirs linguistiques, les 'savoirs savants' comme les appelle Beacco (2010), qui sont transposés, comme tels, dans le manuel de l'apprenant. Enfin, les auteurs de la grammaire scolaire, qui s'évertuent à ne présenter que l'essentiel, filtrent trop les définitions de départ, au point de n'en garder que d'explications faiblement illustratives, voire contradictoires. Pour des contextes comme celui-ci, qui enseignent la langue que de façon simulée et qui doivent, par conséquent, recourir plus à la grammaire qu'à d'autres démarches, le défi reste grand pour la présentation des démarches explicites appropriées.

7.4.4 L'exercice à 'trous'

Le caractère généralement formel des activités grammaticales en général et des exercices en particulier, est expliqué par un autre facteur : l'enseignement du FLE, surtout dans des contextes éducatifs autres que français, recourt à la méthodologie globale, là où les nombreuses théories se montrent abstraites et difficilement applicables à leurs contextes. D'après Beacco (2010), la méthodologie globale, qui a toujours marqué l'enseignement des langues, est une tradition scolaire imprégnée dans les habitudes des enseignants et dont l'efficacité est prouvée par leurs expériences. L'omniprésence et la forme diversifiée de l'exercice seraient, ainsi, liées aux caractéristiques de la méthodologie globale. Et pour les exercices s'appliquant aux régularités morphosyntaxiques, le fonctionnement de fond, qui déterminera le caractère fermé ou ouvert de l'exercice, sera aussi conditionné par ce travail de forme. L'exercice sera, par exemple, fermé, pour présenter les structures qu'on veut travailler, son caractère fermé réduisant le nombre de réponses et réduisant aussi, par conséquent, les confusions probables.

Le gros défaut commun à tous ces types d'exercices, et qui les éloigne de l'objectif communicatif reste, par-dessus tout, le manque de contextualisation. Pourtant, rien n'empêche d'intégrer les éléments grammaticaux dans un contexte plus élargi et de lier le sens à la forme. On peut contextualiser l'exercice, qui devient ouvert, tout en ne l'étant qu'à des réponses prévisibles, qui peuvent être trouvées au moyen du sens et de la discoursivité.

7.5 Quel type d'enseignement proposé et quel type de compétence acquise ?

Nous le savons, il y a un écart important entre l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère dans une société où elle est parlée, et un apprentissage dans un contexte éloigné à la langue. Dans le premier cas et à l'opposé du second, l'apprentissage, déjà facilité par le contact avec la langue, est, en plus, lié à une certaine pression de l'intégration sociale. Dans le contexte ici, le français n'est pratiqué qu'en classe où les activités grammaticales sont même plus abondantes que les activités communicatives orales. Cela permute les places qui leur étaient destinées ; l'écrit, par les activités grammaticales, prend le dessus sur l'oral et les compétences relatives s'inversent aussi.

Au terme de chapitre, un certain nombre de faits importants se dégagent : tout d'abord, la réponse est affirmative à la question de savoir si l'enseignement du FLE dans le contexte scolaire norvégien s'inscrit pratiquement dans les orientations du CECR. Cependant, on ne peut pas soutenir que cet enseignement reste dans les directives indiquées par la didactique de la grammaire du FLE. Premièrement, le CECR et la promotion de la connaissance ont l'objectif commun de l'acquisition de la compétence communicative. Or, nous avons vu que les exercices utilisés, abondamment, manquent, dans une mesure non négligeable, à la contextualisation, dont dépend cette propriété communicative. Deuxièmement, selon les explications de Beacco (2010 : 60-63), l'approche actionnelle du CECR serait elle-même la cause de certains dysfonctionnements des activités grammaticales. Troisièmement, dans des contextes scolaires, on comprend que les activités grammaticales doivent tenir compte des compétences générales grammaticales qu'ont déjà les apprenants et de leur niveau scolaire. Cela explique encore le recours régulier à la grammaire explicite. Quatrièmement, puisque les compétences communicatives sont mentionnées, partout, comme le centre de toutes les activités langagières, les exercices ne devraient pas manquer à la règle, quand bien même ils viseraient seulement les connaissances morphosyntaxiques. Cinquièmement et finalement, le présent contexte n'échappe pas à l'incidence des conditions et contraintes particulières dans

lesquelles, il se réalise : le FLE est une matière scolaire secondaire, langue étrangère à option, dont l'enseignement/apprentissage, en plus des conditions significatives évoquées haut, est répandue sur une longue période (trois ans ou plus), pour l'acquisition de la seule compétence communicative élémentaire, dont la qualité devient même, par conséquent, douteuse.

Quelle conclusion ?

Sur des faits directement liés aux exercices

Les points développés dans ce travail réaffirment que la grammaire, présente et abondante, dans les démarches traditionnelles, est loin d'être détrônée par les nombreuses activités communicatives dans les méthodes actuelles, notamment dans les manuels scolaires qui nous ont servi d'illustration dans le contexte discuté. Elle semble, bien au contraire, conquérir leur place. Et comme ce rôle qui revient à la grammaire revient, dans une large mesure, à l'exercice de grammaire, celui-ci doit, même sous une forme archaïque, être adapté à son nouvel objectif communicatif. Les connaissances métalinguistiques sont certes importantes, mais, dans une telle visée, elles ne le sont que si elles s'inscrivent dans la perspective de l'appropriation de la compétence communicative.

La typologie de Cuq et Gruca (2009), proposée comme modèle n'est pas, en effet, formellement nouvelle, mais elle répond à cet objectif communicatif, par deux facteurs majeurs : l'extension du contexte et la spécification de la règle grammaticale en jeu. Ces facteurs sont, ensuite, conjugués aux autres, liés aux spécificités des compétences communicatives fondamentales et cela fait, par exemple, qu'un exercice de compréhension orale soit différent d'un exercice de compréhension écrite. Ces différents facteurs qui, ensemble, pourvoient l'exercice d'une qualité communicative, ne sont pas, en effet, incompatibles avec les contextes locaux, et rien ne justifie, par conséquent, leur absence, dans certains exercices très employés dans le présent contexte.

Cela nous a, ainsi, permis de déduire que d'abord, les objectifs du collectif 'CECR- promotion de la connaissance- planificateurs locaux- spécialistes de la grammaire du FLE' ne sont pas forcément convergents. Ensuite, que ni la grande marge d'application offerte par le CECR, ni le manque de description grammaticale par la promotion de la connaissance ne peuvent servir de pure justification, en ce qui est des exercices grammaticaux. Leurs propriétés sont, en réalité, indépendantes des contextes d'enseignement/apprentissage. On ne peut pas seulement compter sur l'incidence de 'bonnes' propriétés d'un exercice, s'il a été préalablement mal choisi, relativement au contexte où il est utilisé. C'est donc le choix de l'exercice qui peut être 'mauvais' et non pas son fonctionnement. Certains aspects des exercices analysés nous ont montré qu'ils ne respectent pas les conditions qui les feraient validés comme pertinents, par rapport aux contextes d'emploi. Enfin, le contexte et son

enseignement révèlent, à travers les exercices utilisés, que le type d'enseignement proposé ne développe pas, en réalité, la compétence correspondante. Nous pouvons affirmer qu'ici, la compétence écrite est relativement plus ou moins acquise, aux dépens de la compétence orale, qui est néanmoins la plus essentielle pour les premiers niveaux.

Sur des faits indirectement liés aux activités en classe

D'abord, disons que l'enseignement/apprentissage des langues, tel que décrit par le CECR, ne peut pas servir de référence convenable pour des contextes d'enseignement 'intégrés' dans les systèmes scolaires particuliers, qui les donnent carrément d'autres profils. Le contexte présent est un exemple illustratif. Il faut, ensuite, noter que le décalage est plus accru, par le fait que l'enseignement/apprentissage du FLE est décrit par des spécialistes français, qui parlent, avant tout, de l'enseignement du FLE, dans l'univers français, et peu des contextes autres que français, dont les réalités sont mal connues en dehors de leurs contextes. Ces théories du FLE deviennent trop générales pour les planificateurs locaux, pour s'adapter à leurs contextes d'enseignement/ apprentissage, qui se structurent alors, avec la couverture du CECR, des types d'enseignement propres. De même que le CECR ne constitue pas, dans la réalité des faits, la même référence à l'enseignement/apprentissage des langues étrangères dont les contextes peuvent être très variés, la littérature sur l'enseignement de la grammaire du FLE ne peut non plus servir de repère commun. La promotion de la connaissance devrait mettre en place une description grammaticale adaptée, comme il devrait y avoir des orientations didactiques appropriées au contexte.

Aussi, la liberté offerte par le CECR aux utilisateurs, peut-elle être la cause d'un éclectisme confus, où des exercices aux formes mélangées regroupent, en réalité, des exercices aux fonctionnements différents, voire, discordants. Cela se voit, par exemple, dans certains exercices qui reposent sur plusieurs variantes (le formel, le standard, l'informel, etc.), des exercices d'évaluation qui sont exploités à des fins d'apprentissage, des présupposés explicites voilés par des démarches implicites, etc. Tout cela traduit la nécessité d'une description détaillée de l'enseignement/apprentissage par la promotion de la connaissance, qui répondrait aux questions relatives au contexte d'enseignement/ apprentissage local en général, et aux activités grammaticales en particulier, dans la mesure où celles-ci occupent une place importante dans les activités langagières. Si le CECR légitime les types d'enseignement choisis par les utilisateurs, ceux-ci devraient avoir des références qui puissent valider la

pertinence de leurs choix. Beacco discute dans tout un chapitre (2010 : chapitre 9) ce besoin des référentiels des programmes qui s'appuieraient certes sur le CECR, mais qui seraient propres pour chaque langue et son contexte d'enseignement/apprentissage.

Et puis, la mise en place de la politique de l'éducation nationale pour la promotion de la compétence plurilingue des élèves dans des contextes multilingues ne va pas toujours de l'intérêt de l'apprentissage des langues étrangères, du FLE en particulier. La valorisation de la compétence plurilingue allonge les listes des langues à promouvoir, ce qui ne favorise pas toujours l'apprentissage de nouvelles langues. Dans le contexte norvégien, on donne, par exemple, la possibilité de ne passer que l'examen dans une langue 'connue', pour faire valider sa compétence plurilingue et cette promotion englobe plusieurs langues qui ne sont pas européennes. On peut s'interroger, à propos, sur le profit d'une telle offre, pour les langues européennes.

Enfin, l'enseignement/apprentissage du FLE est lié à un faible engagement, pour un enseignement/apprentissage dont les perspectives vont rarement au delà de cette compétence communicative de 'survie', acquise et vite perdue en raison d'un manque de pratique.

Des perspectives ?

Ce travail s'est inspiré d'une question générale sur les pratiques didactiques de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les démarches communicatives. Il s'est focalisé sur la question des exercices grammaticaux dans quelques manuels utilisés au lycée en Norvège. Ensemble avec des travaux qui pourraient, par exemple, regarder, dans le même contexte, la part des autres compétences linguistiques comme découpées par le CECR (sémantique, orthographique, lexicale, etc.) ou des autres compétences communicatives langagières (sociolinguistiques et pragmatiques) dans le développement de cette compétence communicative générale, ils pourraient mieux permettre d'approcher les réponses à la question. Cette étude peut aussi inspirer puisqu'elle dégage un besoin d'une description locale des activités d'enseignement/apprentissage du FLE en général, et grammaticales en particulier, qui confirmerait, à son tour, la nécessité d'une révision profonde des exercices grammaticaux utilisés dans ce contexte, en vue d'une plus grande pertinence didactique, donc, d'une meilleure implication communicative.

Références bibliographiques

- Authier, J., Meunier A., *Sur les exercices de grammaire*, Paris, Larousse, 1977.
- Beacco, J.-C., *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Paris, Didier, 2007.
- Beacco J.-C., *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*, Paris, Didier, 2010.
- Bertocchini, P., Costanzo, E., *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*, Paris, CLE International, 2009.
- Besse, H., Porquier, R., *Grammaire et didactiques des langues*, Paris, Didier, 1991.
- Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*, Didier, 2005.
- Cuq, J-P., *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*, Paris, Didier/Hatier, 1996.
- Cuq, J-P., Gruca, I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Presses universitaires de Grenoble, 2009.
- Cyr, P., Séguin, G., *Les stratégies d'apprentissage*, Paris, CLE International, 1998.
- Dagnini, J.-K., *Permanence ou évolution dans les contenus grammaticaux en FLE ? : Comparaison des contenus grammaticaux du cours de langue et de civilisation françaises Tome 1 (1953), surnommé le Mauger Bleu, avec ceux du Studio 100 méthode de français niveau 1(2001)*, Paris, Editions Publibook, 2008.
- De Carlo, M., « *Didactique des langues et traduction* », Paris, Didier Erudition Klincksieck, 2006.
- Delattre, P., *Les exercices structuraux, pourquoi faire ?*, Paris, Hachette, 1971.
- Desmons, F., Fercaud, F., Godin, D., Guerrieri, C., Guyot-Clément, C., Jourdan, S., Kempf, M.-C., Lancien, F., Razakamanana, R., *Enseigner le FLE : pratiques de classe*, Editions Berlin, 2005.

Germain, C., Séguin, H., *Le point sur la grammaire*, Paris, CLE, 1998.

Lallement, B., Perret, N., *L'essentiel du CECR pour les langues : le cadre européen commun pour les langues : Ecole, Collège, Lycée*, Paris, Hachette, 2007.

Maingueneau, D., *L'énonciation en linguistique française*, Paris, Hachette, 1991.

Martine Marquilló, L., *L'interprétation de l'erreur*, Paris, CLE International, 2003.

Moirand, S., *Situations d'écrit : Compréhension, production en langue étrangère*, Paris, CLE International, 1979.

Olga, G., Pierrard, M., Raemdonck, D. V., Damar, M.E., Kemps, N., Shoonheere, E., *Enseigner les structures langagières en FLE*, Bruxelles, Editions scientifiques internationales, 2010.

Porcher, L., *Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline*, Paris, Hachette, 1995.

Riegel, M., Pellat, J.-C., Rioul, R., *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, 2004.

Salins, G.-D.de, Dupré la Tour, S., *Nouveaux exercices de grammaire*, Paris, Hatier/Didier, 1991.

Salins, G.-D. de, Dupré la Tour, S., *Exercices de grammaire : perfectionnement*, Paris, Hatier/Didier, 1988.

Salins, G.-D. de, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE*, Paris, Didier/Hatier, 2002.

Tardier, C., *La didactique des langues en 4 mots clés : Communication, culture, méthodologie, évaluation*, Paris, 2008.

Vigner, G., *La grammaire en FLE*, Paris, Hachette, 2004.

Vigner, G., *Ecrire : éléments pour une pédagogie de la production écrite*, Paris, CLE International, 1982.

Vigner G., *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

Vigner, G., *Lire : du texte au sens : éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture*, Paris, CLE International, 1979.

Les Manuels scolaires

Hønsi, H., Kjetland M.C., Sébastien Liautaud, *Enchanté 1*, Vg 1 fransk II, Oslo, Cappelens Forlag AS, 2006.

Hønsi, H., Kjetland M.C., Sébastien Liautaud, *Enchanté 2*, fransk II Vg 2, Oslo, Cappelens Forlag AS, 2007.

Hønsi, H., Kjetland M.C., Sébastien Liautaud *Rendez-vous 1 : Fransk fremmedspråk 3*, Oslo, Cappelens Forlag AS, 2006.

Lokøy, G., Ankerheim, B., *Contact: Fransk I Vg1 + Vg 2*, Gyldendal Norsk Forlag, 2006.

Lokøy, G., Ankerheim, B., *Contours, Fransk II Vg1 + Vg 2 +Vg 3*, Gyldendal Norsk Forlag, 2006.

Sources internet

<http://gramm-fle.ulb.ac.be/95/> (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2010)

<http://halitraductiofr.free.fr/exerices.htm> (consulté en octobre 2010)

<http://www.udir.no> (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2010)

<http://www.regjeringen.no> (consulté plusieurs fois au cours de l'année 2010)

<http://www.fransklaereren.no> (consulté au mois d'octobre 2010)

Table des matières

Remerciements	3
Introduction	4
Chapitre 1 : cadre théorique	
Le CECR et la promotion de la connaissance : quelle conception de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères ?	6
1.1 Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer ..	6
1.1.1 Un enseignement/apprentissage de type actionnel	7
1.1.2 Compétences générales individuelles	8
1.1.3 Compétences communicatives	8
1.1.4 Domaine/contexte de communication	8
1.1.5 Conditions et contraintes liées à la communication	9
1.1.6 Activités langagières, stratégies, tâches et exercices	9
1.2 La promotion de la connaissance	10
1.2.1 L'objectif de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère	10
1.2.2 Les domaines d'apprentissages et le domaine communicatif	11
1.2.3 Les compétences fondamentales	11
1.2.4 Les compétences spécifiques	12
1.2.5 Le volume horaire	12
Chapitre 2	
La grammaire dans l'enseignement du FLE : quelle place ?	14
2.1 Une vue panoramique de la grammaire dans les différents courants méthodologiques de l'enseignement/apprentissage du FLE	14
2.1.1 La méthode traditionnelle	14
2.1.2 La méthode directe	15
2.1.3 La méthode audio-orale	15
2.1.4 La méthode structuro-globale audiovisuelle	15
2.1.5 L'approche communicative	16
2.2 Et pour les acteurs en classe : quelle importance de la grammaire ?	16
2.2.1 Les apprenants, comment vivent-ils la grammaire ?	16

2.2.2 Qu'en disent les enseignants ?	18
2.3 Quelle grammaire : grammaire pédagogique vs grammaire linguistique	18

Chapitre 3

L'approche communicative. Quelles pratiques grammaticales ?	21
3.1 Quelle grammaire : implicite ou explicite ?	21
3.2 Quelle démarche : déductive ou inductive ?	22
3.3 Quel champ d'application ?	22
3.4 Les théories énonciatives : l'énoncé et l'énonciation	23
3.4.1 Les marques de l'énoncé	23
3.4.1.1 Cohérence et cohésion textuelles	24
3.4.1.2 La progression thématique	24
3.4.1.3 Les connecteurs	24
3.4.2 Les marques de l'énonciation	25
3.4.2.1 Les marques déictiques	25
3.4.2.1.1 Les indices personnels	25
3.4.2.1.2 D'autres indications déictiques	26
3.4.2.2 Les temps verbaux	26
3.4.2.3 Autres marques de l'énonciation : les modalités et les actes de langage	27

Chapitre 4

Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences

communicatives : quel rôle?	29
4.1 Qu'est ce que l'exercice de grammaire ?	29
4.1.1 Structure de l'exercice	31
4.1.1.1 La consigne	31
4.1.1.2 L'apport et la procédure	31
4.2 Les fonctions et les propriétés des exercices de grammaire	32
4.2.1 Acquisition implicite des règles	32
4.2.2 Acquisition des connaissances métalinguistiques	33
4.2.3 Autres fonctions des exercices	33
4.3 L'acquisition des compétences communicatives	34
4.3.1 Les exercices de grammaire dans l'apprentissage	34

4.3.2 Les exercices de grammaire dans l'acquisition des compétences	35
4.4 Le cadre énonciatif de l'exercice et les supports textuels	36
4.4.1 Le cadre énonciatif de l'exercice	36
4.4.2 Les supports textuels	37
4.5 Les exercices et les compétences fondamentales : Ecouter, parler, Lire et Ecrire	38
4.5.1 L'oral	38
4.5.1.1 La compréhension orale	39
4.5.1.2 L'expression orale	40
4.5.2 L'écrit	40
4.5.2.1 La compréhension écrite	40
4.5.2.2 L'expression écrite	41

Chapitre 5

Un modèle d'une typologie d'exercices de grammaire	43
5.1 Les types d'exercices	43
5.2 La typologie de Cuq et Gruca (2009)	45
5.2.1 Les types d'exercices appropriés à la compréhension	45
5.2.1.1 Les questionnaires	45
5.2.1.1.1 Les questionnaires à réponses ouvertes	45
5.2.1.1.2 Les questionnaires à choix multiples	46
5.2.1.1.3 Les questions fermées	46
5.2.1.1.4 Les questions orientées ou guidées	46
5.2.1.2 Les exercices de réparation de textes ou les textes lacunaires	47
5.2.1.2.1 Le texte à trous/lacunaire	47
5.2.1.2.2 Le texte de closure	47
5.2.1.2.3 Les exercices de reconstitution de texte ou les puzzles.....	48
5.2.1.2.4 Les exercices de remise en relation	48
5.2.1.2.5 Les exercices d'analyse et de synthèse	48
5.2.2 Les exercices d'expression	49
5.2.2.1 Les exercices d'écriture	49
5.2.2.1.1 Les exercices de réparation de texte	49
5.2.2.1.2 Les matrices de textes	49
5.2.2.2 Les exercices de réécriture	50

5.2.2.2.1 Les modifications de texte par contraction ou expansion	50
5.2.2.2.1.1 Les exercices de réduction	50
5.2.2.2.1.2 Les exercices d'amplification	50
5.2.2.2.2 Les exercices de réparation de texte par simplification ou par complexification ...	51
5.2.2.2.3 Les exercices de remise en discours	51
5.2.2.2.4 Les exercices ludiques	51
5.2.2.2.4.1 Les exercices sous forme de jeux linguistiques	51
5.2.2.2.4.2 Les exercices de créativité	51
5.2.3 Les exercices de conceptualisation	53
5.2.3.1 Procédure de l'exercice	53
5.2.3.2 Démarche selon les niveaux d'apprentissage	54
5.2.3.3 L'intérêt pédagogique	54
5.2.3.4 Les limites	55

Chapitre 6

Quelques exercices typiques dans certains manuels : quelles

caractéristiques ?	57
6.1 Le texte à trous	57
6.2 Les exercices structuraux	61
6.2.1 Définition et fonctionnement	61
6.2.2 Dimension sémantique	62
6.2.3 La structure	63
6.2.4 Les principes didactiques	65
6.3 Les exercices métalinguistiques	66
6.3.1 Comment procéder avec des descriptions ?	66
6.3.1.1 Des conditions	67
6.3.1.2 Des contraintes	68
6.3.1.2.1 L'énonciation explicite des règles et les tableaux grammaticaux	68
6.3.1.2.2 Les représentations métalinguistiques de l'apprenant	70
6.3.1.2.3 Les phénomènes linguistiques	70
6.3.1.2.4 Les défauts communicatifs	71
6.4 Les exercices de traduction, l'analyse contrastive et l'analyse des erreurs	72
6.4.1 Traduction pédagogique et analyse contrastive	73

6.4.1.1 Traduction pédagogique	73
6.4.1.2 Analyse contrastive	73
6.4.1.3 L'intérêt pédagogique	74
6.4.1.4 Les limites de la traduction pédagogique et de l'analyse contrastive	78
6.4.2 L'analyse de l'erreur	80
6.4.3 Un commentaire sur les exercices d'expression écrite	82

Chapitre 7

Les orientations théoriques et méthodologiques et les pratiques

grammaticales à travers les exercices. Quels liens ?	84
7.1 Quels rapports avec le CECR ?	84
7.2 Le CECR et la promotion de la connaissance	87
7.3 Quel contexte d'enseignement/apprentissage ?	88
7.3.1 Quel profil d'apprenants ?	89
7.3.2 Quelle réalité de la langue pour les apprenants ?	89
7.4 Quel type d'enseignement à travers les exercices ?	90
7.4.1 Les exercices structuraux	90
7.4.2 Les exercices de traduction	91
7.4.3 La grammaire explicite et les différents exercices métalinguistiques	92
7.4.4 L'exercice à 'trous'	93
7.5 Quel type d'enseignement proposé et quel type de compétence acquise ?	94
Quelle conclusion ?	96
Références bibliographiques	99