

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

La typologie des exercices de grammaire en FLE

Bc. Kamila Nováková

Plzeň 2015

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Učitelství pro střední školy

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

La typologie des exercices de grammaire en FLE

Bc. Kamila Nováková

Vedoucí práce:

PhDr. Dagmar Kolářiková, Ph.D.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2015

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem práci zpracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce za použití pramenů a literatury uvedených v příložené bibliografii.

Plzeň, duben 2015

.....

podpis autora

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí práce PhDr. Dagmar Kolářikové, PhD. za její odborné vedení, cenné rady, ochotu a čas, který mi věnovala. Dále také děkuji všem svým blízkým, kteří mi byli oporou v průběhu celého studia.

TABLE DES MATIÈRES

1	INTRODUCTION	1
2	RÔLE DE LA GRAMMAIRE EN FLE	3
2.1	Notion de FLE.....	3
2.2	Développement des compétences de communication.....	4
2.2.1	Expression orale	4
2.2.1.1	Production orale.....	5
2.2.2	Expression écrite.....	6
2.2.2.1	Production écrite	6
2.2.3	Compréhension orale	6
2.2.4	Compréhension écrite	7
2.2.5	Aspects qui influencent des compétences.....	8
2.3	Grammaire dans les méthodes d'enseignement du FLE.....	9
2.3.1	Méthodologie traditionnelle	9
2.3.2	Méthodologie directe	9
2.3.3	Méthodologie audio-orale.....	10
2.3.4	Méthodologie structuro-globale audio-visuelle.....	11
2.3.5	Approche communicative	12
2.3.6	Approche fonctionnelle-notionnelle.....	14
2.3.7	Approches non conventionnelles.....	16
2.3.7.1	Méthode communautaire.....	16
2.3.7.2	Méthode par le silence	16
2.3.7.3	Méthode naturelle	17
2.3.7.4	Méthode par le mouvement.....	17
2.3.7.5	Méthode suggestopédique	18
3	ACTIVITÉ GRAMMATICALE EN CLASSE DE FLE – LES DÉMARCHES ET LES FORMES	19
3.1	Objectif de la grammaire	20
3.2	Différentes conceptions de l'enseignement de la grammaire en FLE	20
3.2.1	Grammaire de l'utilisateur, de l'enseignant, de l'apprenant.....	21
3.2.2	Grammaire implicite et explicite.....	22
3.2.3	Grammaire et linguistique	24
3.2.4	Grammaire d'enseignement	24
3.2.5	Grammaire d'apprentissage	25
3.3	Comment enseigner/apprendre la grammaire ?	25

3.3.1	Conceptualisation.....	25
3.3.2	Métalangue	26
3.3.3	Formes possibles d'un enseignement grammatical	27
3.3.3.1	Tableaux de grammaire	27
3.3.3.2	Notion d'exercice.....	28
3.3.3.3	Récapitulatif des pratiques grammaticales en classe de FLE	30
4	DIFFÉRENTS TYPES D'EXERCICES DE GRAMMAIRE	31
4.1	Exercices orientés vers la compréhension	31
4.1.1	Questionnaires à choix multiple (Q.C.M.)	31
4.1.1.1	Questionnaire vrai/faux	33
4.1.1.2	Compréhension de textes	33
4.1.1.3	Recherche des informations.....	34
4.1.2	Textes lacunaires	34
4.1.3	Puzzles	36
4.1.3.1	Exercices à base du puzzle.....	37
4.1.4	Mises en relation	38
4.1.5	Activités d'analyse et de synthèse.....	40
4.2	Exercices orientés vers l'expression.....	40
4.2.1	Activités d'écriture	41
4.2.1.1	Exercices de réparation de texte	41
4.2.1.2	Matrices de textes	41
4.2.2	Activités de réécriture.....	42
4.2.2.1	Changement de point de vue	42
4.2.2.2	Modifications du texte.....	43
4.2.2.3	Réparation du texte	43
4.2.3	Exercices structuraux.....	43
4.2.3.1	Exercice de répétition.....	44
4.2.3.2	Exercice de substitution	44
4.2.3.3	Exercice de transformation.....	44
4.2.4	Activités ludiques	45
5	ANALYSE DES PRATIQUES GRAMMATICALES EN CLASSE DE FLE	46
5.1	Objectif du questionnaire	46
5.2	Échantillon des répondants	46
5.3	Structure et contenu du questionnaire.....	47
5.4	Hypothèses du questionnaire	48

5.5	Analyse des résultats	49
5.5.1	Question 1.....	49
5.5.2	Question 2.....	51
5.5.3	Question 3.....	52
5.5.4	Question 4.....	53
5.5.5	Question 5.....	55
5.5.6	Question 6.....	57
5.5.7	Question 7.....	58
5.5.8	Question 8.....	61
5.5.9	Question 9.....	64
5.5.10	Question 10.....	65
5.6	Conclusions du questionnaire	68
6	EXERCICES DE GRAMMAIRE POUR LA PRATIQUE	71
6.1	Texte à trous.....	71
6.1.1	Fiche élève.....	71
6.1.2	Fiche pédagogique.....	73
6.1.2.1	Type de public et son niveau.....	73
6.1.2.2	Objectifs de l'exercice	74
6.1.2.3	Durée	74
6.1.2.4	Support didactique	74
6.1.2.5	Méthodes et techniques de travail.....	74
6.1.2.6	Prolongements.....	75
6.1.2.7	Commentaire	76
6.2	Exercice de substitution	76
6.2.1	Fiche élève.....	76
6.2.2	Fiche pédagogique.....	77
6.2.2.1	Type de public et son niveau.....	77
6.2.2.2	Objectifs de l'exercice	77
6.2.2.3	Durée	77
6.2.2.4	Support didactique	77
6.2.2.5	Méthodes et techniques de travail.....	78
6.2.2.6	Prolongements.....	78
6.2.2.7	Commentaire	78
6.3	Exercice d'association.....	79
6.3.1	Fiche élève.....	79
6.3.2	Fiche pédagogique.....	79

6.3.2.1	Type de public et son niveau.....	79
6.3.2.2	Objectifs de l'exercice	80
6.3.2.3	Durée	80
6.3.2.4	Support didactique	80
6.3.2.5	Méthodes et techniques de travail.....	80
6.3.2.6	Prolongements.....	81
6.3.2.7	Commentaire	81
7	CONCLUSION.....	82
8	BIBLIOGRAPHIE	84
8.1	Sources monographiques	84
8.2	Manuel scolaire	85
8.3	Sources électroniques.....	85
9	RÉSUMÉ EN FRANÇAIS	86
10	RÉSUMÉ EN TCHÈQUE	87
11	ANNEXES	88
11.1	Questionnaire pour les apprenants	88
11.2	Questionnaire pour les enseignants.....	90
11.3	Clé des exercices	92
11.3.1	Texte à trous.....	92
11.3.2	Exercice de substitution	92
11.3.3	Exercice d'association	93
11.4	Table des sources des annexes dans le texte	94
11.4.1	Diagrammes.....	94
11.4.2	Exercices	94
11.4.3	Figures.....	94
11.4.4	Images	94
11.4.5	Tableaux.....	94

1 INTRODUCTION

Le thème de ce mémoire de maîtrise « *La typologie des exercices de grammaire en FLE* », devrait attirer l'attention soit des futurs enseignants du français langue étrangère soit d'un large public intéressé par la langue française qui voudrait pénétrer dans la problématique concernant les exercices de grammaire en général. Bien sûr, tout enseignant a une idée des exercices qui peuvent être utilisés en classe de FLE, néanmoins, les pages suivantes présentent un ensemble d'informations considérées comme nécessaires compte tenu des différents types d'exercices de grammaire et des autres éléments qui sont liés à ce sujet.

Le but principal de ce mémoire est de décrire avec soin la théorie relative aux exercices de grammaire, mais aussi de découvrir la place de la grammaire, essentiellement des exercices de grammaire, en pratique. Simultanément, on met l'accent sur la comparaison des idées de répondants qui sont aptes à s'exprimer sur cette problématique.

La partie théorique se compose de trois chapitres principaux s'appuyant sur les œuvres de grands linguistes et didacticiens français comme Jean-Pierre Cuq. Alors, la théorie souligne l'importance du **rôle de la grammaire en FLE**, le lecteur y trouve notamment l'explication de la notion de FLE, de quatre compétences de communication qui jouent aussi un rôle très important dans l'enseignement et puis un bref aperçu historique des méthodes d'enseignement du FLE par rapport à la grammaire.

Également, il faut organiser et planifier **l'activité grammaticale en classe de FLE**, pour cette raison on a intégré dans ce mémoire les différentes conceptions de l'enseignement de la grammaire en FLE ainsi que les formes possibles d'un enseignement grammatical. Ajoutons que ce chapitre-ci éclaire le sens des mots clés, « *la grammaire* » et « *l'exercice* », et en outre, on découvre leur place en classe de FLE.

Tout cela forme la base pour mieux comprendre **les différents types d'exercices de grammaire**. Comme le nom de ce chapitre l'indique, il s'agit de décrire tous les exercices possibles qui sont divisés d'après leur orientation en deux grands groupes : exercices de compréhension et exercices d'expression. Cette partie présente une occasion pour les futurs enseignants de s'orienter dans un grand nombre d'exercices de grammaire. De surcroît, le lecteur apprend le principe des exercices avec les règles pour leur création. Ce chapitre se fonde principalement sur l'ouvrage *Fabriquer des exercices de français* rédigé par le trio d'auteurs Lamailoux, Arnaud et Jeannard qui devrait être le manuel abondamment utilisé par tous les enseignants du français, créant leurs propres exercices, car il comprend beaucoup d'informations utiles sur ce domaine.

Toutefois, pour ne pas se limiter seulement à la théorie, on a élaboré un questionnaire en deux versions, qui a été rempli par des enseignants ainsi que par des apprenants de FLE, dont les opinions ont été successivement analysées et comparées réciproquement ou avec la théorie apportée dans la première partie. L'enquête par questionnaire a permis d'**analyser les pratiques grammaticales en classe de FLE** et elle fournit la base pour la partie pratique de ce mémoire.

Les résultats obtenus grâce à l'enquête ont aussi contribué à l'élaboration de la dernière partie qui présente les exercices de grammaire pour la pratique avec les fiches élèves et les fiches pédagogiques. Enfin, les modèles de deux versions de questionnaires et puis le corrigé des exercices du chapitre 6 sont mis dans les annexes.

Pour réaliser l'objectif envisagé de ce mémoire et pour relier la partie théorique à la partie pratique, on exploite plusieurs sources comme la littérature spécialisée, quelques sites web et les données provenant de l'enquête.

2 RÔLE DE LA GRAMMAIRE EN FLE

D'abord, on peut se poser la question suivante : « *Faut-il "faire de la grammaire" pour enseigner/apprendre à communiquer dans une langue étrangère ?* »¹ Bien sûr, il existe l'interaction non-verbale, comme des regards, des gestes, des comportements, etc., qui assure une certaine compréhension mutuelle sans connaissance d'une langue étrangère, mais dans la majorité des cas la communication humaine exige l'expression verbale.² Et l'expression verbale ne peut pas se passer de grammaire. Cela veut dire que la grammaire joue sans doute un rôle très important dans l'enseignement du FLE. Il s'agit d'un passage obligé qu'on ne peut pas éviter. Néanmoins, c'est surtout à l'enseignant de décider comment familiariser les apprenants avec la grammaire française.

L'un des principaux objectifs du FLE est de savoir communiquer avec des étrangers. Pour se faire comprendre, il suffit d'acquérir des connaissances de base en vocabulaire et en grammaire (savoir placer les mots dans une phrase). Cependant, il y a une grande tendance de « *parler comme on parle* »³ et c'est pourquoi des règles grammaticales sont inévitables. Selon Besse et Porquier : « *On peut communiquer sans les suivre, mais on ne peut parler comme on parle sans les respecter.* »⁴

2.1 Notion de FLE

Le sigle **FLE** signifie le **français langue étrangère**, c'est-à-dire que les apprenants potentiels de FLE peuvent être tous les étrangers (non-francophones) par exemple des jeunes scolarisés, des adultes volontaires, en bref, tous qui veulent apprendre le français pour n'importe quel but.⁵

¹ Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, p. 71.

² Ibid.

³ Ibid., p. 72.

⁴ Ibid.

⁵ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.13 – 14.

Il faut mentionner que l'apprentissage du FLE, principalement de sa grammaire, se distingue de l'acquisition de la langue maternelle. La différence réside dans le choix de méthode d'enseignement en tenant compte du développement des compétences, dans le choix de conception de la grammaire, dans l'utilisation de la métalangue, dans l'usage d'exercices de grammaire etc. On se tournera vers tous les termes mentionnés dans les chapitres suivants qui donnent une connaissance générale concernant la grammaire, les exercices grammaticaux et les autres éléments liés au FLE.

2.2 Développement des compétences de communication

« *La didactique des langues favorise l'intégration maximale des quatre savoir-faire langagiers* ». ⁶ Il s'agit de l'expression orale et écrite et de la compréhension orale et écrite qui sont toutes en corrélation. ⁷ On peut juste spéculer quelle est la compétence dont le développement il faut favoriser. Chaque linguiste ou enseignant peut avoir son avis, néanmoins, comme l'indiquent Cuq et Gruca, « *il y a gros à parier que l'apprentissage de l'une sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire et mieux entendre et écouter, c'est mieux parler* ». ⁸

2.2.1 Expression orale

Même s'il est idéal de développer toutes les quatre compétences pareillement, l'expression orale est placée depuis quelques décennies au premier plan de la méthodologie SGAV. ⁹ En supplément, des matériels pédagogiques abondent de la variété des situations de communication et des échanges authentiques qui aident l'apprenant à savoir communiquer. Néanmoins, les difficultés liées au langage concernant l'expression orale sont assez nombreuses. Les apprenants de FLE rencontrent souvent des difficultés en reproduisant les phonèmes spécifiques au français. Ils doivent aussi faire

⁶ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 178.

⁷ Ibid., p.155.

⁸ Ibid.

⁹ SGAV = La méthodologie Structuro-globale audio-visuelle, voir le chapitre 2.3.4.

face aux problèmes de l'intonation qui joue un rôle important dans le processus de compréhension.

Il s'ensuit que la maîtrise de la langue orale est un processus complexe de longue durée qui ne se termine pas par l'appropriation des principales structures de la langue.¹⁰

2.2.1.1 Production orale

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca proposent deux possibilités comment développer la production orale. Ils préconisent **le jeu de rôle** qui place les apprenants au centre de la communication. Pour eux, le jeu de rôle est une activité attachée au travail du comédien, qui permet aux apprenants d'acquérir leurs productions.¹¹

L'autre activité concernant la production est **la simulation globale** qui est plus complexe que le jeu de rôle parce que « *les personnages, plus nombreux, entretiennent des rapports directement liés à la situation et ce sont les apprenants eux-mêmes qui réinventent le monde dans sa globalité par la création d'un décor, de personnages et d'un événement* ». ¹²

La production orale est la plus spontanément utilisée dans les situations de la vie de tous les jours. Il faut exploiter des activités de production libre qui permettent à l'apprenant d'exprimer ses opinions et de profiter de sa créativité. Toutes les situations discursives, par exemple l'explication, le débat ou la négociation, font partie de la production orale. Cependant, c'est la motivation de parler et de vouloir dire qui joue un rôle important.¹³

¹⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.178 – 182.

¹¹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 182.

¹² Ibid. p. 183.

¹³ Ibid. p. 182 – 184.

2.2.2 Expression écrite

Même si la didactique du FLE brûle les étapes, le développement de la compétence textuelle a du retard. Savoir rédiger un texte est dans la dépendance de la maîtrise de trois processus importants. En premier lieu, il y a le processus du planning qui « sert à définir le contexte textuel et pragmatique d'un message à transmettre ».¹⁴ Puis, on passe à l'action, c'est-à-dire à la transcription du texte qui comprend la formulation des idées en texte. Avant de terminer, il faut encore faire la révision ou l'édition du texte qui exige une lecture minutieuse du texte écrit. Cela sert à améliorer et finaliser la rédaction.¹⁵

Le processus de production de textes n'est pas une tâche aisée. Cependant, « le savoir-écrire s'acquiert avec l'expérience »¹⁶ et « il s'enrichit au cours de nouvelles activités en actualisant les connaissances emmagasinées dans la mémoire à long terme ».¹⁷

2.2.2.1 Production écrite

Selon Cuq et Gruca, « écrire, c'est donc produire une communication au moyen d'un texte et c'est aussi écrire un texte dans une langue écrite ».¹⁸ Pour maîtriser la production écrite, l'apprenant doit continuellement essayer de rédiger des textes divers, ce qui le sensibilise à certaines caractéristiques de la situation d'écriture.

2.2.3 Compréhension orale

Depuis les années 1970, les apprenants ont la possibilité d'étudier des documents authentiques dans la classe de langue, ce qui a beaucoup influencé le développement de la compréhension orale.

¹⁴ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 185.

¹⁵ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p.184 – 186.

¹⁶ Ibid. p. 186.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Ibid. p. 188.

On peut affirmer que l'acquisition de la compréhension orale est la plus difficile.¹⁹ La découverte de la signification à travers une suite de sons pose des problèmes non seulement aux débutants.

Néanmoins, il faut distinguer différents types de discours. Le récepteur peut rencontrer les situations de face à face ou les enregistrements audio ou audiovisuels de difficultés distinctes. La perception auditive évolue si les apprenants travaillent sur des exercices d'écoute et donne accès à la compréhension orale.²⁰

2.2.4 Compréhension écrite

La réception des textes exige, entre autres, la connaissance en langue maternelle de l'apprenant. Ajoutons qu'elle est aussi influencée par son expérience du monde et par son bagage socioculturel. Le nouvel apprentissage peut se fonder sur la langue maternelle.²¹

Comme le disent Cuq et Gruca : « *Lire n'est pas un décodage de signes ou d'unités graphiques, mais la construction d'un sens à partir de la formulation d'hypothèses de signification, constamment redéfinie tout au long de l'acte lectoral et de l'exploration du texte [...].* »²²

D'après l'intention de la compréhension, l'apprenant choisit une stratégie de lecture. Parfois il cherche dans un texte juste une information nécessaire et il lui suffit de parcourir rapidement un texte, autrement dit, employer la **lecture écrémage**. Cela lui donne une idée globale de son contenu, ce qui remplit son objet. Une autre méthode usuelle, la **lecture balayage**, suffit aussi pour obtenir l'essentiel et n'exige pas une concentration maximale. Tandis que la **lecture critique** est celle « *qui demande une lecture intégrale d'un document*

¹⁹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 160.

²⁰ Ibid. p. 160 – 162.

²¹ Švarbová E., *Le français – deuxième langue étrangère*, p. 99.

²² Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 166.

et qui s'attache au détail et à la précision ». ²³ **La lecture intensive ou studieuse**, comme son nom l'indique, nécessite le maximum de l'attention et de la concentration, mais elle assure le maximum d'informations obtenues. ²⁴

Pour conclure ce sous-chapitre, on peut constater que les compétences constituent les objectifs de tout programme d'apprentissage. La tâche de l'enseignant est de développer les compétences des apprenants sans les séparer l'une de l'autre le moins possible. ²⁵ La complexité de l'écrit et de l'oral est demandée. En somme, les compétences acquises sont nécessaires à la maîtrise de la communication de toutes les situations de la vie courante. ²⁶ Mais il faut rappeler que l'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire des aspects formels de la langue, peut être vu comme une composante essentielle du développement des compétences langagières mentionnées ci-dessus.

2.2.5 Aspects qui influencent des compétences

Il existe deux aspects fondamentaux qui influencent le développement des compétences. Il s'agit du comportement proprement linguistique comme la créativité et des jugements intuitifs.

Grâce à **la créativité**, l'apprenant est capable de produire des phrases « *jamais prononcées ni même entendues* », ²⁷ en d'autres termes, des phrases inconnues pour le moment. Même si le cerveau humain a une capacité limitée, les apprenants ont la capacité de combiner des règles et des connaissances grammaticales pour construire des phrases nouvelles.

Des jugements intuitifs permettent au locuteur ordinaire de former des énoncés et de vérifier leur forme convenable. Celui-ci fait des jugements intuitifs spontanément sur la base de sa langue maternelle. Avoir une intuition

²³ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 169.

²⁴ Ibid.

²⁵ Ibid. p. 190.

²⁶ Švarbová E., *Le français – deuxième langue étrangère*, p. 99.

²⁷ Riegel M., Pellat J. C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, p. 28.

et juger des choses sur la base de l'analogie est une aptitude humaine abondamment utilisée qui sert à apprendre une langue étrangère.²⁸

2.3 Grammaire dans les méthodes d'enseignement du FLE

Ce chapitre s'oriente vers l'évolution de la conception de grammaire dans les méthodes d'enseignement. Chaque méthodologie dispose de sa propre échelle des valeurs et on va découvrir les différents points de vue sur la grammaire.

2.3.1 Méthodologie traditionnelle

La plus vieille méthodologie a posé la base d'enseignement à la fin du XVI^e siècle et elle a été abondamment utilisée jusqu'au XX^e siècle. Elle avait pour but de rendre accessible des textes littéraires.²⁹ Il s'agit d'une méthodologie formée « *sur le calque plus ou moins fidèle de l'enseignement des langues anciennes, à savoir le grec et le latin* ». ³⁰ L'essentiel consiste dans les méthodes « *grammaire-traduction* » ou « *lecture-traduction* ». ³¹

La méthodologie traditionnelle prête l'importance à la grammaire. Chaque point grammatical est bien étudié pendant la leçon qui se consacre aux explications des règles et aux exercices d'application. Les exercices de version et de thèmes sont utilisés le plus souvent. Cette méthodologie est basée essentiellement sur l'écrit.³²

2.3.2 Méthodologie directe

La méthodologie directe a noté un intérêt fort dans la seconde moitié du XIX^e siècle et elle est pratiquée jusqu'à nos jours. Néanmoins, elle s'est développée et elle a transformé vers « *une méthodologie mixte, c'est-à-dire*

²⁸ Riegel M., Pellat J. C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, p. 28.

²⁹ Tagliante C., *Techniques de classe*, p. 31.

³⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 254.

³¹ Ibid.

³² Ibid.

mi-directe, mi-traditionnelle ».³³ À la différence de la méthodologie traditionnelle, cette méthodologie a la priorité à l'oral et elle insiste sur la phonétique. Elle utilise uniquement la langue étrangère à l'aide de gestes et de dessins pour enseigner la langue. On commence les leçons par l'apprentissage des vocabulaires concrets qui nous aident plus tard à comprendre d'autres mots plus abstraits.

En ce qui concerne la grammaire, elle est enseignée implicitement. L'observation des formes autant que leur comparaison avec la langue maternelle jouent un rôle important.³⁴ Le style de l'enseignement de grammaire consiste dans l'induction. L'apprenant lui-même découvre les règles à partir d'exemples étudiés. Les règles ne sont introduites ni par l'enseignant ni dans la langue maternelle.³⁵

2.3.3 Méthodologie audio-orale

La méthodologie audio-orale a son origine aux États-Unis. Selon Cuq et Gruca, elle « *s'est inspirée d'une expérience didactique menée dans l'armée pour former rapidement un grand nombre de militaires à comprendre et à parler les langues des différents champs de bataille de la Seconde Guerre mondiale* ». ³⁶ Elle se fonde davantage sur la mémorisation que sur la compréhension de grammaire.

Comme la méthodologie directe, même la méthodologie audio-orale donne la priorité à la langue orale. Les aptitudes sont placées dans l'ordre suivant : comprendre, parler, lire et écrire.³⁷ C'est pourquoi les leçons se focalisent sur des dialogues qui ont un rapport avec la production des phrases, des opérations, des substitutions et des transformations de dialogues.

³³ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 256.

³⁴ Tagliante, C., *Techniques de classe*, p. 31.

³⁵ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 256.

³⁶ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 258.

³⁷ Tagliante C., *Techniques de classe*, p. 31.

La méthodologie audio-orale bénéficie de la mémorisation de la structure modèle. L'enseignement de la grammaire consiste dans la fixation par l'automatisation et il met à profit des exercices structuraux, des substitutions et des transformations. Ni l'analyse ni la réflexion ne sont prises en considération, en plus, cette méthodologie se contente du vocabulaire de base.³⁸ Vu l'évolution, elle a été remplacée par la méthodologie structuro-globale audio-visuelle, mentionnée ci-dessous.

2.3.4 Méthodologie structuro-globale audio-visuelle

La méthodologie structuro-globale audio-visuelle (SGAV) a apparu en Europe au début des années 1950 dans l'intention « *d'apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante* », comme indique Christine Tagliante.³⁹

Du fait de l'expansion de l'anglais, utilisée de plus en plus pour des communications internationales, la France a voulu restaurer son prestige à l'étranger. Le gouvernement a décidé de faciliter l'apprentissage de la langue française, ce qui a mené à la naissance du nouveau matériel d'enseignement, *Voix et Images de France*, publié en 1960.⁴⁰

La méthodologie SGAV était influencée par des théories de Ferdinand de Saussure et de Charles Bally. Cette méthodologie se rend compte de l'importance des moyens verbaux et en plus des moyens non verbaux, comme le rythme, l'intonation, le contexte social, etc.

La grammaire inductive et implicite s'intéresse à la parole. Grâce aux exercices de réemploi des structures en situation et aux dialogues accompagnés d'images, les apprenants peuvent progresser dans la grammaire. La leçon SGAV néglige de faire des exercices approfondis de

³⁸ Tagliante C., *Techniques de classe*, p. 31.

³⁹ Ibid. p. 32.

⁴⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 261.

l'écrit. Comme le souligne Cuq et Gruca, « *l'écrit n'est considéré que comme un dérivé de l'oral* ». ⁴¹

Néanmoins, on peut trouver quelques points forts de la méthodologie SGAV. Premièrement, elle est menée plutôt dans la langue étrangère. Deuxièmement, elle a pour objectif la compréhension globale de la situation, l'explication des éléments nouveaux, la répétition et correction phonétique, la mémorisation et la transposition spontanée. ⁴²

2.3.5 Approche communicative

Au début des années 1980, c'est l'approche communicative qui est apparue. Son but, comme l'indique son appellation, est « *d'apprendre à communiquer en langue étrangère* » ⁴³ dans les situations de la vie courante. La naissance de l'approche communicative a été influencée par la situation politique de cette époque-là (notamment par l'élargissement de l'Europe) et par de nouveaux besoins d'ordre linguistique, même professionnel, en résultant.

Depuis 1976, il existe *Un niveau-seuil* ⁴⁴ pour le français langue étrangère qui a été dérivé de *Threshold Level English* (1975). Cette œuvre se consacre à un seuil minimum qui a été élaboré par des spécialistes. Il s'agit « *d'un modèle opérationnel de ce que certains groupes d'apprenants (touristes, hommes d'affaires, migrants...) doivent être capables de faire lorsqu'ils se servent d'une langue pour communiquer de manière indépendante dans un pays où cette langue sert de véhicule de communication pour la vie de tous les jours. Ils ont ainsi défini, par cette identification des besoins langagiers de*

⁴¹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 262.

⁴² Ibid. p. 261-263.

⁴³ Ibid. p. 264.

⁴⁴ Education et langues, Politiques linguistiques. *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [consulté le 5 février 2015]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp.

ces groupes, les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour parvenir à ce „seuil“ de communication ».⁴⁵

Cette œuvre s'est occupée entre autres de besoins langagiers des apprenants. La notion de besoin est de plus en plus prise en compte pendant l'élaboration des objectifs de l'approche communicative. La compétence de communication, qui est essentielle, consiste dans la maîtrise de quatre composantes suivantes :

Une composante linguistique se base sur des règles et des structures grammaticales, phonologiques, du vocabulaire, etc. Sa connaissance est nécessaire, cependant, elle ne suffit pas pour communiquer en langue étrangère.

Une composante sociolinguistique souligne la connaissance des règles socioculturelles d'emploi de la langue et l'utilisation de formes linguistiques dans une situation de la communication.

Une composante discursive porte son attention sur les différents types de discours en ce qui concerne leur cohésion et cohérence.

Une compétence stratégique assure l'utilisation des stratégies verbales et non verbales et leur compensation des défaillances de la communication.

Il en ressort que la connaissance de la langue, de ses règles grammaticales et bien sûr les composantes mentionnées forment la compétence de communication.⁴⁶

Il existe deux aspects concernant l'enseignement de la grammaire en approche communicative. Certains persistent dans la conceptualisation et ils relèguent la grammaire explicite⁴⁷ au second plan. Ils défendent leur avis en

⁴⁵ Education et langues, Politiques linguistiques. *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [consulté le 5 février 2015]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp.

⁴⁶ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 265 – 266.

⁴⁷ L'expression la grammaire explicite sera expliquée dans la chapitre 2.3.1.

proclamant que « *ce qui est découvert par soi-même n'a pas besoin d'être mémorisé pour être acquis* ». ⁴⁸ En revanche, l'opposition privilégie de travailler sur de solides bases grammaticales que l'apprenant peut exploiter et qui peuvent l'aider à développer ses compétences communicatives.

On peut trouver l'idéal, autrement dit une approche assez souple, juste au milieu. Cet idéal se caractérise par des principes suivants. L'apprenant a l'intérêt de découvrir par lui-même le fonctionnement de la langue. Néanmoins, il faut tenir compte des habitudes de l'apprenant. Chacun a son style individuel, pourtant, l'un comprend la découverte comme un stimulant intellectuel, l'autre est influencé négativement parce que cela peut produire des blocages et des désarrois. À fortiori, c'est le rôle de l'enseignant qui doit être accentué. Sa tâche est fondée sur la simplification de la découverte du fonctionnement de structures, mais en plus, il doit « *faire des pauses-grammaire de systématisation des points découverts* ». ⁴⁹

2.3.6 Approche fonctionnelle-notionnelle

L'approche fonctionnelle-notionnelle examine plus précisément des besoins langagiers des apprenants dès le début de l'apprentissage. Cette approche prend en considération l'apprenant et ses besoins et c'est pourquoi elle lui laisse le choix. L'apprenant est seul responsable de son apprentissage, mais en réalité, c'est l'enseignant qui construit un cours d'apprentissage selon les besoins exprimés. Cette approche a des traits communs avec le français sur objectifs spécifiques (FOS). ⁵⁰ Comme son nom l'indique, le FOS a toujours un objectif spécifique, ajoutons qu'il s'adapte aux besoins du public. ⁵¹

⁴⁸ Tagliante, C., *Techniques de classe*, p. 150.

⁴⁹ Ibid. p. 151.

⁵⁰ Ibid. p. 33.

⁵¹ Mourlhon-Dallies, F., *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, p. 49.

Tableau 1 : Récapitulation : La grammaire et les exercices dans les méthodes

	Aspect grammatical	Exercices préférés
Méthode traditionnelle	Explication des règles, traduction des exemples et des exercices d'application	Exercices de version et de thèmes essentiellement de l'écrit
Méthode directe	Grammaire inductive et implicite, base sur l'observation, comparaison avec la langue maternelle et l'induction	Exercices dans la langue étrangère dès le début, priorité à l'oral
Méthode audio-orale	Mémorisation de la structure modèle de la grammaire, fixation par l'automatisation, pas d'analyse ni de réflexion	Exercices structuraux, des dialogues, la production des phrases, des opérations, des substitutions et des transformations de dialogues
Méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV)	Grammaire inductive et implicite, compréhension globale de la situation, explication des éléments nouveaux, répétition et correction phonétique, mémorisation et transposition spontanée	Exercices de réemploi des structures en situation, dialogues accompagnés d'images
Approche communicative	2 points de vue : conceptualisation ou grammaire explicite, formulation du fonctionnement par l'apprenant, explications de l'enseignant	Priorité à l'oral, documents authentiques, dialogues, etc. selon les besoins de l'apprenant
Approche fonctionnelle-notionnelle	Conceptualisation et systématisation, exploitation	S'adapter aux besoins de l'apprenant, supports écrits oraux et visuels

Source : La création propre basée sur les informations du chapitre 2.2.

2.3.7 Approches non conventionnelles

Ce sous-chapitre s'occupe des approches non conventionnelles qui nous offrent une autre perspective comment il est possible de concevoir l'enseignement.

2.3.7.1 Méthode communautaire

La méthode communautaire a été élaborée en 1961 par Charles A. Curran. Elle prend en considération tous les éléments de la personnalité de l'adulte qui influencent l'organisation et le développement du cours. Les conditions nécessaires pour un apprentissage sont sous la direction de l'enseignant.

La méthode communautaire met l'accent sur la compréhension et l'expression orales, essentiellement sur des interactions parmi des apprenants.⁵² Elle a pour but de développer l'autonomie et la pensée créatrice de l'apprenant. Le matériel n'est pas préétabli, c'est à l'apprenant de collaborer avec des autres. On peut ainsi travailler avec des transcriptions de messages que les apprenants forment.⁵³

2.3.7.2 Méthode par le silence

La méthode par le silence a été mise en place en 1963 par Caleb Gattegno. D'après Cuq et Gruca, le silence « *favorise la concentration, la mémorisation, la découverte de la langue et l'autocorrection et, d'autre part, encourage l'autonomie et les initiatives de l'apprenant* ». ⁵⁴ La priorité est donnée soit au vocabulaire et à la prononciation soit à la maîtrise de la grammaire. La mémorisation et l'acquisition des structures nouvelles fonctionnent avec l'aide des couleurs et des tableaux qui correspondent aux associations.

⁵² Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 271.

⁵³ Tagliante, C., *La classe de langue*, p. 59.

⁵⁴ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 272.

La méthode par le silence est venue avec une idée innovante qui repose sur le silence dans l'apprentissage. L'avantage du silence réside dans « *la prise de conscience du rôle joué par l'apprenant pour acquérir son indépendance et son autonomie* ». ⁵⁵

2.3.7.3 Méthode naturelle

La méthode naturelle, élaborée par Tracy Terrel et Stephen D. Krashen, se distingue par l'absence de tout enseignement grammatical systématisé et par l'absence de traduction. Elle met l'accent sur la compréhension orale et écrite, c'est-à-dire sur les vocabulaires. Elle privilégie l'application du matériel authentique. ⁵⁶

Cette méthode se réfère à la façon dont les enfants font l'acquisition de leur langue maternelle. C'est pourquoi elle intègre des images, des matériels visuels et des enregistrements authentiques dans la leçon. Elle proclame que « *la parole viendra „naturellement“ toute seule* ». ⁵⁷

2.3.7.4 Méthode par le mouvement

La méthode par le mouvement de James Asher est apparue dans les années 1965 comme *the Total Physical Response Method*. Elle favorise la compréhension orale d'ordres ou de commandements. Néanmoins, la mémorisation visuelle et la répétition des gestes jouent aussi un rôle important. Elle profite des objets et images authentiques. ⁵⁸

Le début de l'apprentissage est destiné au mode impératif qui est proche pour tout le monde depuis notre enfance. Il s'agit de la forme préférée pour l'acquisition de la langue maternelle à force de laquelle fonctionne la méthode par le mouvement. C'est un procédé qui encourage la mémorisation sans

⁵⁵ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 272.

⁵⁶ Ibid, p.274.

⁵⁷ Tagliante, C., *La classe de langue*, p. 59.

⁵⁸ Ibid.

marque du blocage. L'auteur de cette méthode préconise l'utilisation de celle-ci avec d'autres méthodes.⁵⁹

2.3.7.5 Méthode suggestopédique

La méthode suggestopédique a été élaborée par Georgi Lozanov dans les années 1965. D'après cette méthode, il faut « *désuggestionner* »⁶⁰ l'apprenant, ce qui implique la création des conditions favorables d'apprentissage et l'activation du cerveau. La suggestopédie commence les cours avec la dramatisation qui a pour but de lever les barrières psychologiques et en plus elle fonctionne comme un stimulant de l'imagination.

Selon Christine Tagliante, l'apprentissage est plus rapide grâce à l'absence de stress. L'enseignant peut par exemple utiliser la musique classique pour débarrasser les apprenants du stress. En ce qui concerne la grammaire, les apprenants disposent de l'affichage de tableaux grammaticaux qui les aident et facilitent l'apprentissage.⁶¹

⁵⁹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 272 – 273.

⁶⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 273.

⁶¹ Tagliante, C., *La classe de langue*, p. 60.

3 ACTIVITÉ GRAMMATICALE EN CLASSE DE FLE – LES DÉMARCHES ET LES FORMES

Il existe différentes attitudes par rapport à la grammaire, au demeurant, même les dictionnaires ne disposent pas d'une définition unique qui déterminerait la notion de grammaire de la même façon.

La manière de voir la grammaire change au fil des siècles. Pendant longtemps le mot « grammaire » a été lié aux règles par lesquelles les mots pouvaient former les ensembles appelés « phrases ». La grammaire a servi à « *comprendre le fonctionnement de cette langue et les conditions de son usage, de manière à ce que l'on puisse former des phrases correctes* ». ⁶²

Toutefois, de nos jours, la grammaire s'applique à deux grands domaines, premièrement à **la phrase et au texte**, deuxièmement à **l'énoncé et au discours**. ⁶³

Le tableau suivant laisse entendre les relations des termes mentionnés.

Tableau 2 : Relations par rapport à la langue

	La langue	
	dans sa dimension formelle	dans sa dimension d'usage
unité	phrase	énoncé
ensemble	texte	discours

Source : Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 36.

Vigner constate que « *la phrase est au texte, ce que l'énoncé est au discours* » ⁶⁴ et que le développement du domaine de la grammaire repose sur

⁶² Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 35.

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Ibid. p. 36.

la conscience de ces différentes dimensions qui sont aujourd'hui intégrées dans les méthodes d'enseignement des langues.

Il en résulte qu'une dimension grammaticale fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue. Par ailleurs, le français est fier d'une longue tradition de grammaire et sa maîtrise exige des règles grammaticales.

3.1 Objectif de la grammaire

Les principes et les règles, ce sont, dans la grammaire, deux mots clés. Néanmoins, la grammaire a pour objectif non seulement de donner à l'apprenant les principes et les règles, mais aussi « *de préciser les conditions d'un emploi correct d'une langue qu'elle soit parlée ou écrite* ». ⁶⁵ Sa dimension prescriptive joue un rôle considérable dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il s'agit des règles et des conventions qu'il faut maîtriser pour que l'apprenant puisse produire des phrases dans une langue ciblée (le français dans notre cas). ⁶⁶

3.2 Différentes conceptions de l'enseignement de la grammaire en FLE

La classification de la grammaire vient de Dirven qui a signalé qu'il existe « *plusieurs types de grammaires, qu'il faut situer sur des plans différents* ». ⁶⁷

Néanmoins, on doit bien admettre que Germain et Séguin ont travaillé sur la typologie des grammaires de Dirven et ils sont arrivés à la conclusion qu'il faut un peu modifier et compléter sa vision étant donné qu'il faut prendre en considération des personnes impliquées dans le processus d'apprentissage. ⁶⁸

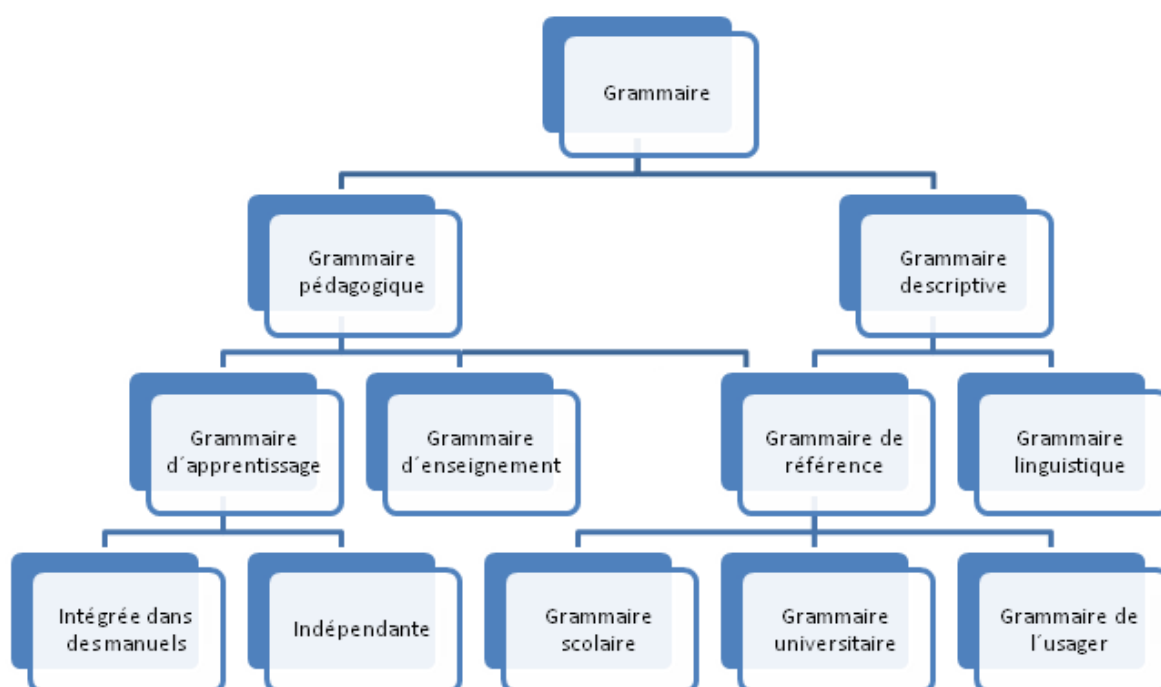
⁶⁵ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 15.

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 47.

⁶⁸ Ibid. p. 47 – 48.

Diagramme 1 : Typologie des grammaires selon Dirven



Source : Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 47.

3.2.1 Grammaire de l'utilisateur, de l'enseignant, de l'apprenant

Voici, les trois types d'acteurs qui sont touchés par la grammaire et qui peuvent interpréter la grammaire de différents points de vue.

La grammaire de l'utilisateur peut être définie comme « *la connaissance intériorisée que possède tout locuteur d'une langue, habituellement sa L1⁶⁹* ». ⁷⁰ La grammaire de l'utilisateur apporte des atouts quant à l'apprentissage d'une langue étrangère parce que l'utilisateur a la possibilité de comparer la grammaire de sa langue maternelle avec la grammaire de la langue étrangère et, en conséquence, il peut mieux comprendre des aspects grammaticaux.

Comme Germain et Séguin le soulignent, « **la grammaire de l'enseignant** renvoie au degré de connaissance que possède celui-ci de la grammaire, en tant que connaissance intériorisée, de la langue enseignée ». ⁷¹

⁶⁹ L1 = langue maternelle

⁷⁰ Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 49.

⁷¹ Ibid.

On peut trouver la différence entre l'enseignant natif, qui enseigne comme la langue étrangère sa propre langue maternelle, et l'enseignant qui enseigne comme la langue étrangère sa langue étrangère. La différence est avant tout dans la compréhension, la connaissance et la maîtrise des aspects grammaticaux.

La grammaire de l'apprenant est toujours dans un processus de développement.⁷² Elle se compose des « *connaissances intériorisées de la langue cible que se construit progressivement la personne qui apprend une langue* ». ⁷³ La grammaire de l'apprenant se rapporte aux savoirs et aux savoir-faire influencés par des règles ponctuelles et transitoires.

3.2.2 Grammaire implicite et explicite

C'est à l'enseignant de choisir comment il va enseigner la grammaire. Il doit peser le pour et le contre de la grammaire implicite et explicite, compte tenu de sa formation et en particulier du profil de ses apprenants.⁷⁴

En ce qui concerne **la grammaire explicite**, « *il s'agit simplement de l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue cible, description qui est explicitée par l'enseignant, et/ou par les enseignés, ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit* ». ⁷⁵

Cuq et Gruca privilégient la forme de l'enseignement explicite. Ajoutons qu'ils constatent l'existence d'un ensemble d'avantages des activités grammaticalisées explicites en comparaison avec l'enseignement implicite. Pour se rapprocher de leur attitude, on peut mentionner un des avantages décrits. D'après eux, l'enseignement explicite peut plus facilement assurer une

⁷² Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 49.

⁷³ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 117.

⁷⁴ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 387.

⁷⁵ Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, p. 93.

structure de la classe de langue, c'est-à-dire l'utilisation du temps, l'identification claire des activités, la précision des activités grammaticales compte tenu du contexte. De plus, la conceptualisation sert à la focalisation de l'attention de l'apprenant sur un point discuté.⁷⁶

Besse et Porquier nous présentent une autre façon de voir la grammaire explicite. Ils soulignent, en contrepartie, un inconvénient lié à la grammaire explicite. Il s'agit des compétences professionnelles de l'enseignant. L'enseignement de la grammaire explicite n'est pas recommandé aux enseignants qui ne maîtrisent pas la langue de départ de leurs étudiants et qui ne disposent pas de certaines connaissances métalinguistiques⁷⁷. Et ils ajoutent que la grammaire explicite, toute seule, ne peut pas garantir l'acquisition d'une langue.⁷⁸

Cependant, **la grammaire implicite** tâche de se débarrasser des régularités du système. L'apprenant acquiert des règles intuitivement en vue de la création des automatismes langagiers. D'après Gérard Vigner : « *Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées, autrement dit faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire.* »⁷⁹

Pour conclure le thème de la rivalité de la grammaire implicite et explicite, on peut mentionner une expérience de l'enseignante Eva Švarbová. D'après son opinion l'apprenant ne se passe pas d'un système de grammaire en langue cible. C'est la construction des systèmes qui l'aide à mieux acquérir les éléments grammaticaux.⁸⁰

⁷⁶ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 387 – 388.

⁷⁷ voir le chapitre 4.3. Métalangue

⁷⁸ Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, p. 118.

⁷⁹ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 108.

⁸⁰ Švarbová E., *Le français – deuxième langue étrangère*, p. 101.

3.2.3 Grammaire et linguistique

Auparavant la grammaire, aujourd'hui présentée comme la linguistique, a été caractérisée comme « *un ensemble mixte d'observation, de procédures de découverte et de généralisation* ». ⁸¹ Le tableau suivant explique quatre types de grammaire, classifiés d'après leur objet spécifique.

Tableau 3 : Types de grammaire

Grammaire synchronique (descriptive)	décrit un état donné d'une langue, qu'elle soit contemporaine ou ancienne.
Grammaire diachronique (historique)	étudie les différentes étapes de l'évolution d'une langue et qui, sous la forme idéale, étudie les rapports entre ses états successifs.
Grammaire comparée	confronte deux ou plusieurs langues dans un ou plusieurs domaines pour établir entre elles des différences et des ressemblances typologiques.
Grammaire générale	se propose de dégager les règles générales qui président à l'économie et au fonctionnement du langage humain.

Source : La création propre basée sur les informations de Riegel M., Pellat J-CH., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, p. 23 – 24.

3.2.4 Grammaire d'enseignement

Il s'agit principalement des propositions ou des suggestions pédagogiques, compte tenu de la présentation de grammaire. Selon Germain et Séguin, « *une grammaire d'enseignement se présente le plus souvent sous la forme des recommandations contenues soit dans un guide du maître, soit dans un programme (institutionnel) de langue* ». ⁸² La grammaire d'enseignement axe sur des règles caractéristiques de la langue aussi bien que sur la capacité de parler et d'écrire correctement. ⁸³

⁸¹ Riegel M., Pellat J. C., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, p. 23.

⁸² Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 53.

⁸³ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 117.

3.2.5 Grammaire d'apprentissage

La grammaire d'apprentissage est directement utilisée par l'apprenant, cependant il ne faut pas la confondre avec la grammaire de l'apprenant qui est déjà expliqué dans le sous-chapitre 3.1. La grammaire d'apprentissage est comprise comme un produit concret « *sous la forme d'un manuel ou d'un ouvrage indépendant orienté vers l'apprentissage de la grammaire* ». ⁸⁴

3.3 Comment enseigner/apprendre la grammaire ?

Selon Janine Courtillon, l'apprenant d'une classe de langue « *apprend la grammaire à travers les explications qu'en donnent l'enseignant, son manuel de langue ou d'exercices* ». ⁸⁵ Toutefois, l'apprenant a aussi la possibilité d'apprendre la grammaire par découverte, ce à quoi nous allons nous consacrer ci-dessous.

3.3.1 Conceptualisation

D'après *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, la conceptualisation est « *une activité de résolution de problème, particulièrement utilisée en grammaire* ». ⁸⁶ En plus, son auteur J. P. Cuq ajoute une définition suivante de la conceptualisation : « *L'apprenant est amené à construire des concepts à partir d'un corpus (lexical, grammatical, discursif, etc.) et à tirer de son observation des règles de fonctionnement.* » ⁸⁷

Voici, les étapes de conceptualisation :

- une prise de conscience d'un problème langagier,
- une représentation d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue, en utilisant le métalangage,
- une comparaison des métalangages et confrontation à des connaissances établies,

⁸⁴ Germain C., Séguin H., *Le point sur la grammaire*, p. 53.

⁸⁵ Courtillon J., *Élaborer un cours de FLE*, p. 118.

⁸⁶ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 50.

⁸⁷ Ibid.

- une modification et une négociation de la règle,
- une vérification du fonctionnement dans des situations communicatives comparables qui est soumise par l'autocorrection éventuellement par la correction réalisée en pairs.⁸⁸

Toutefois, cette démarche n'assure pas une production correcte et il faut la perfectionner par une étape de fixation et de mémorisation. Autrement dit, par exemple un travail autonome ou des exercices de répétition sont convenables pour compléter cette démarche.⁸⁹

3.3.2 Métalangue

En parlant de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire, il convient aussi d'expliquer le terme « métalangue » qui a déjà été mentionné dans le sous-chapitre portant sur la conceptualisation.

La métalangue, c'est-à-dire un moyen d'expression, est nécessaire pour pouvoir parler de la langue, et en plus, elle donne l'ordre dans l'enseignement de la langue étrangère. Grâce à la métalangue, l'enseignant ou l'apprenant peuvent nommer des constituantes de la langue, par exemple le nom, la phrase, le sujet, etc.⁹⁰

Voici la définition de la métalangue selon J. P. Cuq : « *En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage.* »⁹¹

Par ailleurs, la difficulté réside dans la terminologie. Malheureusement, la terminologie n'est pas homogène dans les méthodes de français et dans les manuels de grammaire et c'est pourquoi les apprenants, et parfois aussi les

⁸⁸ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 393 – 394.

⁸⁹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 393 – 394.

⁹⁰ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 14.

⁹¹ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 164.

enseignants sont perdus au niveau de la terminologie grammaticale. Comme le dit Vigner, ils « *peuvent parfois s'étonner de trouver une même forme linguistique désignée de plusieurs façons différentes [...]* » et ils rêvent « *d'une terminologie homogène, commune à toutes les grammaires* ». ⁹²

Cette incohérence terminologique est due à une variation continue de la métalangue grammaticale qui se diversifie selon les époques, les cultures et les théories de référence. ⁹³ Cuq et Gruca notent que les méthodes modernes d'enseignement du FLE sont très riches en ce qui concerne la métalangue grammaticale. « *Elles utilisent en moyenne sur les deux premiers niveaux environ 200 termes ou lexies et 350 sur l'ensemble des trois niveaux qui sont généralement proposés au public* ». ⁹⁴ Tout compte fait, les apprenants continuent à faire face à ce volume énorme étant donné qu'une terminologie homogène reste au niveau du rêve. ⁹⁵

3.3.3 Formes possibles d'un enseignement grammatical

Même si notre travail axe essentiellement sur l'exploitation d'exercices de grammaire, il faut présenter aussi d'autres formes d'enseignement que l'enseignant peut utiliser pour éclaircir des règles grammaticales.

3.3.3.1 Tableaux de grammaire

Selon Gérard Vigner, « *un certain nombre de savoirs sur la langue peuvent être rassemblés sous forme de tableaux, tableaux qui, en l'absence de tout métalangage, semblent constituer la présentation la plus pure, la plus dégagée de toute théorie grammaticale de la langue* ». ⁹⁶

⁹² Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 14.

⁹³ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 14.

⁹⁴ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 395.

⁹⁵ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 14.

⁹⁶ Ibid. p. 119.

Tableau 4 : Les pronoms possessifs

Relation avec la personne	Référence singulière		Référence plurielle	
	Nom représenté		Nom représenté	
	Masculin	Féminin	Masculin	Féminin
moi	le mien	la mienne	les miens	les miennes
toi	le tien	la tienne	les tiens	les tiennes
lui / elle	le sien	la sienne	les siens	les siennes
nous	le nôtre	la nôtre	les nôtres	
vous	le vôtre	la vôtre	les vôtres	
eux /elles	le leur	la leur	les leurs	

Source : Riegel M., Pellat J. CH., Rioul R., *Grammaire méthodique du français*, p. 375.

Le tableau ci-dessus illustre comment l'enseignant peut utiliser les tableaux structuraux dans l'enseignement de la grammaire. Il donne à l'apprenant, mais aussi à l'enseignant une connaissance générale, dans notre cas de pronoms possessifs, sans utilisation du métalangage. Il s'ensuit que le but de tableaux est principalement d'expliquer le fonctionnement d'un fait grammatical le plus simplement possible. L'utilisation du métalangage n'est pas nécessaire, néanmoins, à vrai dire, le métalangage peut élucider un tableau.⁹⁷

3.3.3.2 Notion d'exercice

Selon Jean-Pierre Cuq, **un exercice**, autrement dit une activité d'apprentissage, « renvoie à un travail méthodique, formel, systématique, homogène, ciblé vers un objectif spécifique »⁹⁸ qui donne une certaine réponse à une difficulté particulière. Le terme « *exercice* » est le plus souvent attaché au travail grammatical, néanmoins, il peut également être lié à des travaux

⁹⁷ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 119 – 121.

⁹⁸ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 94.

d'apprentissage linguistique et communicatif. L'élaboration d'un exercice implique un processus complexe qui se compose des théories de l'apprentissage, des descriptions linguistiques et communicatives et même d'un cadre méthodologique.⁹⁹

D'après Vigner, l'objectif de l'exercice est « *d'installer, implicitement, la grammaire d'une langue par un travail systématique sur certaines de ses propriétés* ». ¹⁰⁰ Il s'ensuit que l'exercice est le plus couramment exploité pour acquérir, implicitement, des règles de la langue. Ajoutons qu'il peut être favorable à la réflexion explicite sur le fonctionnement d'une langue. ¹⁰¹

Dans les ouvrages scientifiques, nous pouvons trouver plusieurs typologies d'exercices, cependant, ce thème sera étudié plus précisément dans le chapitre 4 portant sur les types particuliers d'exercices de grammaire.

⁹⁹ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 94.

¹⁰⁰ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 109.

¹⁰¹ Ibid.

3.3.3.3 Récapitulatif des pratiques grammaticales en classe de FLE

Pour mettre les choses au point, il faut constater que quand on parle de l'enseignement guidé¹⁰² il s'agit toujours d'enseignement grammaticalisé. Le tableau suivant montre des formes variées de cet enseignement.¹⁰³

Tableau 5 : Qu'est-ce qu'on peut utiliser pour enseigner la grammaire ?

des dialogues à mémoriser comprenant un certain nombre de formes considérées comme spécifiques de ce type d'échange,
des ensembles d'exercices concernant des régularités de la langue, en vue d'en assurer l'automatisation,
des tableaux de langue à commenter,
des rubriques grammaticales disséminées dans un manuel,
des index grammaticaux qui rappellent la terminologie en usage dans le manuel,
les indications du professeur qui explique, rectifie, précise,
les réponses et interventions de l'apprenant.

Source : Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 130 – 131.

Quoique l'enseignant ait la possibilité de choisir plusieurs formes d'un enseignement grammatical, les exercices restent abondamment utilisés dans l'enseignement de la grammaire. D'après Vigner, l'exercice « *constitue la forme de mise en œuvre à laquelle on songe le plus spontanément* ». ¹⁰⁴

¹⁰² La leçon du FLE est toujours guidé par un enseignant.

¹⁰³ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 130.

¹⁰⁴ Vigner G., *La grammaire en FLE*, p. 132.

4 DIFFÉRENTS TYPES D'EXERCICES DE GRAMMAIRE

Il existe beaucoup de types d'exercices de grammaire. On peut les classer selon différents critères, néanmoins, la classification d'après leurs objectifs nous paraît la plus favorable.

4.1 Exercices orientés vers la compréhension

4.1.1 Questionnaires à choix multiple (Q.C.M.)

Les questionnaires à choix multiple sont employés pour évaluer la compréhension soit orale soit écrite de l'apprenant. Ils se composent d'une phrase ou d'une question qui est suivie par plusieurs réponses au choix.

Il existe les Q.C.M avec une seule réponse correcte ainsi que les Q.C.M avec deux ou plusieurs réponses correctes possibles. C'est à l'enseignant de décider quel type de Q.C.M convient le mieux à la classe. Bien sûr, il fait son choix en tenant compte du niveau des apprenants.

En effet, le répondant au Q.C.M peut rencontrer une difficulté sur son chemin parce qu'il existe aussi un autre type de Q.C.M. qui exige une rédaction de ses réponses. Dans ce cas, le Q.C.M. teste non seulement la compréhension, mais aussi l'expression de l'apprenant. Pour cette raison, le niveau des apprenants doit être chaque fois pris en considération.¹⁰⁵

Un Q.C.M. peut apparaître sous les formes suivantes :

- des questions ouvertes ou fermées
- grilles
- vrai/faux
- classements.¹⁰⁶

¹⁰⁵ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 27 – 28.

¹⁰⁶ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 94.

Même les réponses se distinguent selon l'objectif :

- vrai, faux
- pour, contre
- d'accord, pas d'accord
- oui, non
- repérage d'informations - plusieurs réponses au choix.¹⁰⁷

Un principe important pour la création du Q.C.M se rapporte aux propositions incorrectes, appelées distracteurs. Des distracteurs ont pour tâche de mettre le sondé en déroute d'un autre côté, ils doivent être suffisamment plausibles.

Les caractéristiques des distracteurs sont les suivantes :

- les distracteurs sont plausibles,
- la cohérence sémantique des distracteurs, en principe, les Q.C.M. se rédigent au présent pour être plus cohérents,
- la compatibilité syntaxique avec la question ou avec le début de la phrase,
- la ressemblance avec la bonne réponse, environ la même longueur des phrases.¹⁰⁸

S'il y a un inconvénient dans la création des Q.C.M., par contre leur correction est facile, rapide et possiblement mécanisée, en outre, les Q.C.M nous donnent une analyse assez précise. De plus, ce test de compréhension ne prend qu'un peu de temps. Grâce au Q.C.M., l'enseignant a la possibilité d'évaluer un grand nombre d'individus et de vérifier leurs connaissances de la grammaire, des vocabulaires et de la compréhension.^{109,110}

¹⁰⁷ Beauvais Y., Auterská D., *La Didactique? Oui, mais ... Générale ou Appliquée ?*, p. 15.

¹⁰⁸ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 29.

¹⁰⁹ Beauvais Y., Auterská D., *La Didactique? Oui, mais ... Générale ou Appliquée ?*, p. 15.

¹¹⁰ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 211.

4.1.1.1 Questionnaire vrai/faux

L'objectif du questionnaire vrai/faux est de vérifier la compréhension de l'apprenant. La tâche de l'apprenant est facile, il répond simplement en choisissant l'option « vrai » ou « faux ». Le créateur de ce type de questionnaire doit tenir compte de la vérité des propositions qui doivent être nécessairement vraies ou fausses. L'enseignant peut simplifier ou compliquer l'exercice d'après le niveau de l'apprenant. Soit l'apprenant a le texte à sa disposition, soit le texte est présenté oralement par l'enseignant ou via un enregistrement. Il est aussi possible de modifier l'ordre des questions. Les apprenants avancés sont capables de répondre aux questions dans un ordre distinct de celui du texte examiné tandis que la chronologie des questions peut considérablement aider les débutants.¹¹¹

4.1.1.2 Compréhension de textes

Les questionnaires peuvent être utilisés pour contrôler la compréhension de l'apprenant. Le principe consiste dans la vérification de la compréhension d'un texte à l'aide des énoncés qui expriment le sens du texte. L'apprenant doit faire son choix parmi les énoncés proposés. En premier lieu, il est conseillé à l'apprenant de parcourir plusieurs fois le texte pour être capable de répondre aux questions. Ensuite, il est obligé de « *distinguer parmi plusieurs propositions celle qui reformule effectivement le message du texte de celles qui sont simplement vraies par rapport à ce texte* ». ¹¹²

En créant les réponses proposées, l'enseignant doit respecter les règles suivantes :

- il y a au moins trois réponses dont une seule peut être correcte,
- il s'agit des paraphrases du texte,
- il faut éviter les questions auxquelles l'apprenant est capable de répondre sans recourir au texte.

¹¹¹ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 40.

¹¹² Ibid. p. 33.

Il est possible de rendre l'exercice plus facile ou plus difficile. Pour ce but, l'enseignant peut s'inspirer dans le sous-chapitre précédent. Pour faciliter le travail à l'apprenant, il est convenable de lui présenter le questionnaire avant la lecture du texte. Par contre, un apprenant avancé devrait être capable de répondre au questionnaire sans jeter un regard sur le texte.¹¹³

4.1.1.3 Recherche des informations

Les questionnaires peuvent aussi servir à la recherche des informations demandées dans le texte. Ils nous éclairent dans quelle mesure l'apprenant s'oriente dans le texte. L'exercice appelé « **un repérage d'information** » demande des informations de type factuel ou indiciel comme par exemple des nombres, des noms propres, des dates, etc. Un autre type d'exercice exige « **la substitution des mots soulignés** » en choisissant des équivalents d'unités lexicales en contexte. Un exercice « **trouver les paraphrases** » fonctionne sur un principe similaire. L'apprenant a pour tâche de choisir parmi plusieurs énoncés dont le sens correspond le mieux aux phrases données.¹¹⁴

Même l'exercice « **chassez l'intrus** » fait partie de la catégorie des questionnaires. Son principe réside dans la présentation « *d'un ou des ensembles dans lesquels on a glissé un ou des intrus, c'est-à-dire des éléments qui ne devraient pas logiquement s'y trouver* ». ¹¹⁵ Ce qui revient à dire que l'apprenant doit détecter les intrus.

4.1.2 Textes lacunaires

Textes lacunaires, appelés aussi textes à trous, peuvent être utilisés pour demander à l'apprenant d'écouter un document oral et de retrouver des mots effacés sur une transcription. L'enseignant peut fournir l'apprenant d'une liste

¹¹³ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 33.

¹¹⁴ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 30, 31, 38.

¹¹⁵ Ibid, p. 44.

des mots manquants soit dans l'ordre soit dans le désordre.¹¹⁶ « *Cet exercice peut être fabriqué à partir de phrases isolées pour tester un domaine particulier ou à partir d'un texte dans lequel on a aménagé des "trous" qu'il faut remplir : la restitution dépend alors du contexte* ». ¹¹⁷

D'après l'objectif visé, il est possible de supprimer :

- les mots d'un même champ lexical – pour vérifier la connaissance du vocabulaire,
- les mots d'une même catégorie grammaticale, par exemple les verbes, les pronoms, etc.
- seulement quelques lettres ou au contraire des phrases complètes,
- les accents,
- la ponctuation.¹¹⁸

Les règles pour créer des lacunes sont les suivantes :

- une lacune correspond à un seul mot,
- les lacunes portent indifféremment sur des mots grammaticaux ou des mots lexicaux,
- les lacunes peuvent être placées à intervalles régulier ou irrégulier selon un objectif,
- les lacunes peuvent ou non être suivies par la liste des mots à placer (l'apprenant peut aussi trouver quelques mots intrus dans la liste qui ne servent pas à remplir),
- une lacune peut comporter la première lettre du mot retiré.¹¹⁹

L'exercice appelé « **retrouver les répliques manquantes** » qui est fondé sur l'élimination de la réplique d'un des deux personnages est une transformation du texte lacunaire. L'exercice « **bande dessinée à compléter** » fonctionne sur le même principe. C'est toujours l'apprenant qui a

¹¹⁶ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 94.

¹¹⁷ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 448.

¹¹⁸ Ibid.

¹¹⁹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 7 – 9.

pour tâche de remplir des lacunes. Une activité moins créative demande à l'apprenant de « **mettre la ponctuation** » dans des phrases qui sont débarrassées de ponctuation et des majuscules.¹²⁰

4.1.3 Puzzles

Les puzzles ou autrement dit les exercices de reconstitution sont le plus souvent dérivés de la grammaire de texte. L'apprenant est demandé de restituer le texte pour qu'il soit cohérent et chronologique. Sa tâche réside dans l'organisation des éléments d'une phrase ou d'un paragraphe ou cela peut toucher les différentes parties d'un discours, qui sont en désordre. Selon Cuq et Gruca, « *l'analyse des repères essentiels, comme la ponctuation, les majuscules, les articulateurs logiques, les embrayeurs temporels, les anaphores, les phénomènes de substitution, etc., soigneusement respectés dans les coupes, permettront la restitution du texte* ». ¹²¹ Le même type d'exercice est présenté dans certaines publications comme l'exercice d'appariement.^{122,123}

Comment faire des découpages ? « *Si l'on veut obtenir de l'élève la restitution fidèle du texte de départ, le découpage doit être fait de manière à ne pas offrir plusieurs possibilités d'enchaînement* ». ¹²⁴ En plus, Lamailloux recommande de laisser faire l'exercice préalablement par une ou deux personnes pour éliminer un découpage mal conçu. Il proclame aussi qu'il faut scrupuleusement respecter la ponctuation et les majuscules qui assurent la restitution fidèle du texte.

Les puzzles représentent le type d'exercice qui est intéressant et amusant pour l'apprentissage, néanmoins qui ne peut pas être utilisé pour l'évaluation sommative.

¹²⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 16, 20.

¹²¹ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 449.

¹²² Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 94.

¹²³ Beauvais Y., Auterská D., *La Didactique? Oui, mais ... Générale ou Appliquée ?*, p. 16.

¹²⁴ Lamailloux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 66.

En créant les puzzles, il faut accorder de l'importance à la nature de l'ensemble. On peut profiter des articles de journaux, des contes, des dialogues, des textes argumentatifs, etc. selon l'objectif de l'exercice. La difficulté du puzzle peut être influencée par le nombre de pièces découpées.¹²⁵

4.1.3.1 Exercices à base du puzzle

Il existe plusieurs possibilités comment l'enseignant peut travailler avec un dialogue. Une variante, appelée « **répliques mélangées** », demande aux apprenants de « *changer l'ordre des répliques dans un dialogue [...] et, éventuellement, de justifier leur choix sur les plans logique, chronologique, grammatical* ». ¹²⁶

L'ordre joue le rôle principal dans les exercices « **le texte en désordre** » et « **les mots en désordre** ». Le principe consiste dans le découpage d'un texte ou des mots et dans la remise du texte/des mots dans le bon ordre. En ce qui concerne le texte en désordre, l'apprenant rétablissant le texte doit respecter « *la présentation typographique et la cohérence sémantique, morphologique et syntaxique* ». ¹²⁷ Tandis qu'en cherchant les phrases originelles de l'exercice les mots en désordre, il doit s'appuyer sur « *des indices lexicaux, syntaxiques, orthographiques et sur la ponctuation* ». ¹²⁸ Le travail de l'apprenant est simplifié quand il a à sa disposition de petits morceaux de papier avec des mots particuliers pour pouvoir déplacer les différents morceaux et reconstituer la phrase. D'un autre côté, l'exercice devient plus difficile quand il n'y a pas les majuscules qui nous indiquent le début de la phrase. En plus, tout dépend de la longueur de la phrase, ce qui est illustré par les exemples suivants.

¹²⁵ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 66.

¹²⁶ Ibid. p. 68.

¹²⁷ Ibid. p. 69.

¹²⁸ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 79.

La remise de la phrase courte mentionnée ci-dessous ne pose pas de problèmes :

« *sur / sont / Les / tapis. / posés / le / coussins* »¹²⁹

correction : Les coussins sont posés sur le tapis.¹³⁰

Néanmoins, la phrase complexe citée ci-dessous occupe même des experts de la langue française :

« *qui / côté / on / d' allumettes / des / utilisables. / l' / usine / une / À / où / affaires / étaient / avait / créé / de / si / allumettes / vérifier / cet / fabriquait / elles / pour / homme / enflammait / l' / les /entreprise* »¹³¹

correction : À côté de l'usine qui fabriquait des allumettes cet homme d'affaires avait créé une entreprise où l'on enflammait les allumettes pour vérifier si elles étaient utilisables.¹³²

Un exercice à base du puzzle est axé sur « **la reconstitution d'une page de journal** ». Comme d'habitude, il s'agit du mélange des différents morceaux d'un texte, dans ce cas d'une page de journal ou de revue.¹³³ Entre autres, grâce à ce type d'exercice, l'apprenant se familiarise avec un certain document authentique qui recule les frontières de sa connaissance et qui lui donne une idée adventice de la langue française.

4.1.4 Mises en relation

La compréhension, surtout la compréhension écrite, est un facteur indispensable en travaillant sur l'exercice concernant les mises en relation. La tâche de l'apprenant est de relier certains éléments proposés.¹³⁴ Cuq et Gruca proposent la définition suivante : « *Les exercices de mise en relation*

¹²⁹ Lamailloux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 79.

¹³⁰ Ibid. p. 176.

¹³¹ Ibid. p. 79.

¹³² Ibid. p. 176.

¹³³ Ibid. p. 75.

¹³⁴ Lamailloux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 47.

consistent à assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes : il s'agit donc de mettre en correspondance les paires, soit par l'intermédiaire de flèches [...], soit par l'intermédiaire de lettres et de chiffres qu'il faut associer [...]. »¹³⁵

Les images suivantes démontrent deux types de mise en relation :

Image 1 : Utilisation de flèches

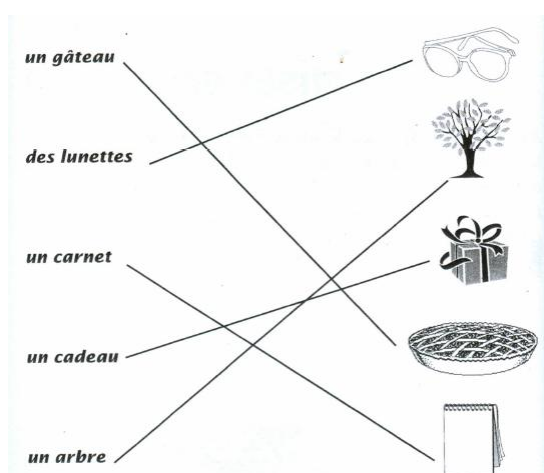
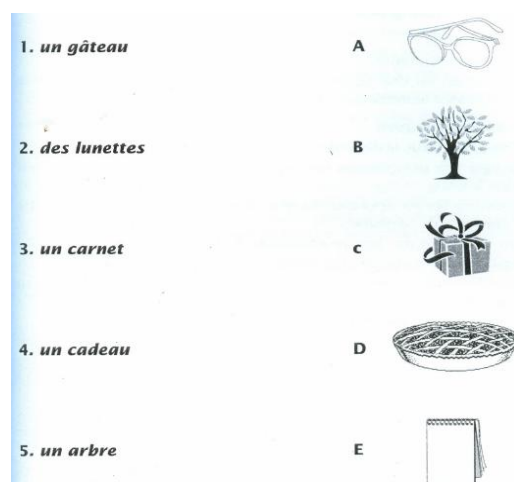


Image 2 : Utilisation de codage par lettres et chiffres



Source : Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 48 – 49.

Bien que ce type d'exercice convienne le mieux aux activités de vocabulaire, il est modifiable et on peut l'appliquer sous formes diverses. Par exemple, en utilisant les paraphrases, l'enseignant peut vérifier la compréhension du texte. Il demande à l'apprenant de « **trouver la paraphrase** » qui correspond aux phrases proposées. En revanche, l'exercice « **trouver la phrase qui contredit** » se base sur la recherche d'une assertion qui entre en opposition avec une phrase donnée.

Pour l'enseignement de la grammaire, l'enseignant peut préparer l'exercice « **les phrases décalées** ». Dans ce cas-là, l'apprenant est chargé de mettre en relation les morceaux des phrases mélangées en respectant les règles grammaticales et sémantiques. Il est aussi possible de travailler avec

¹³⁵ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 449.

un poème et découper des vers en deux parties. Cette fois-ci, l'apprenant doit retrouver « **les vers décalés** » et reconstituer le poème en faisant attention aux relations syntaxiques, sémantiques et des rimes.¹³⁶

4.1.5 Activités d'analyse et de synthèse

Les activités d'analyse et de synthèse comportent trois activités : « **le résumé** », « **le compte rendu** » et « **la synthèse de documents** » qui exigent à la fois l'aptitude de compréhension et celle d'expression écrite. Il s'agit de reformulation et de contraction du texte. L'apprenant doit respecter les règles méthodologiques et faire tout son possible pour rédiger un texte cohérent et articulé. Il faut mentionner un acquis de Cuq et Gruca que « *le résumé est plus contraignant, donc plus difficile, que le compte rendu, car il exige notamment le respect de l'organisation du texte initial et il interdit la mention du document source [...]* ». ¹³⁷

La synthèse est un exercice qui peut être exploité pour plusieurs documents. Sa forme est fixée, car elle doit contenir une brève introduction, une conclusion et en plus une confrontation contractée des contenus basée sur des documents sources.

Cuq et Gruca remarquent qu'il existe encore les exercices « **l'explication de texte** » et « **le commentaire de texte** » qui sont plutôt convenables pour les locuteurs natifs, compte tenu de la rigueur méthodologique. ¹³⁸

4.2 Exercices orientés vers l'expression

Étant donné que le sous-chapitre précédent vise la compréhension, dans cette partie, on se tournera vers l'expression que le trio d'auteurs Lamailoux, Arnaud et Jeannard estiment très important. Mieux encore, ils proclament que

¹³⁶ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 48 – 55.

¹³⁷ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 450.

¹³⁸ Ibid. p. 451.

« les activités d'expression devraient occuper environ 50 % du temps d'apprentissage ». ¹³⁹

On peut diviser les exercices d'expression en deux groupes : ceux qui se basent sur la production d'un texte propre de l'apprenant et ceux qui suggèrent une réécriture. ¹⁴⁰

4.2.1 Activités d'écriture

4.2.1.1 Exercices de réparation de texte

Un exercice répandu s'appelle « **texte à gouffre** » qui a pour objectif d'écrire toute une partie d'un texte supprimé. L'apprenant est demandé de créer par exemple le début, le cœur ou la fin d'un texte. Il y a plusieurs éléments qui doivent être en harmonie comme la compréhension du texte support, l'imagination de l'apprenant et bien sûr, le respect de cohérence textuelle. ¹⁴¹

4.2.1.2 Matrices de textes

Comme l'expliquent Lamailoux et coll., « *une matrice de textes est un déclencheur d'expression, un point de départ permettant d'engendrer un texte* ». ¹⁴² Une matrice de textes dirige l'apprenant de telle sorte qu'il a le modèle ou le canevas proposé qu'il doit respecter. Souvent, il a aussi certaines consignes qui l'aident à travailler et qui développent son imagination.

On peut présenter l'essentiel sur un exemple concret, soit « **l'écriture du texte du vocabulaire imposé** » soit « **l'écriture du texte avec des mots grammaticaux imposés** ». Dans les deux cas, l'apprenant a pour tâche de rédiger un texte qui doit contenir un certain nombre de mots proposés. La qualité de cet exercice réside dans l'utilisation active du vocabulaire passif et

¹³⁹ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 95.

¹⁴⁰ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 451.

¹⁴¹ Ibid. p. 452.

¹⁴² Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 96.

dans la prise de conscience des relations morpho-syntaxiques en utilisant des mots grammaticaux.¹⁴³

Un autre type d'exercice basé sur la description d'un objet ou d'une personne à partir d'inventaires lexicaux s'appelle « **la machine à décrire** ». L'apprenant doit utiliser non seulement le lexique convenable, mais il doit aussi disposer d'un niveau grammatical.¹⁴⁴

Le dernier exemple d'exercice donne le devoir aux apprenants de rédiger « **un texte à partir d'un titre** ». Cela peut être un titre arbitrairement choisi d'un ouvrage inconnu de l'apprenant ou un titre inventé. L'apprenant peut procéder spontanément ou il peut être limité par des règles. Par exemple, il peut être demandé de rédiger un texte en utilisant uniquement un temps verbal choisi par l'enseignant, etc.¹⁴⁵

4.2.2 Activités de réécriture

Il existe beaucoup de variantes de ce type d'exercice, on se tournera vers quelques-uns qui sont convenables aussi pour pratiquer la grammaire.

4.2.2.1 Changement de point de vue

L'apprenant change le point de vue du narrateur d'un texte de telle sorte que, par exemple, il transforme un texte argumentatif en exprimant l'opinion inverse de celle qui est présentée dans le texte original. Une autre possibilité est de transformer un texte de manière antonymique, en d'autres termes, il change les attributs d'un objet ou d'une personne. La grammaire s'intègre sensiblement quand l'apprenant fait parler un objet du texte à la première personne ou dans le cas où l'apprenant a pour but de changer le narrateur du récit.¹⁴⁶

¹⁴³ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 98 – 100.

¹⁴⁴ Ibid. p. 117.

¹⁴⁵ Ibid. p. 128 – 129.

¹⁴⁶ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 138 – 139.

4.2.2.2 Modifications du texte

L'exercice appelé « **la transformation d'un texte en interview** » vise à la création des questions sur les points importants mentionnés dans un texte et à la reformulation des réponses basées sur le contenu du texte.¹⁴⁷

D'autres activités comme « **le résumé** » ou « **le compte rendu** » exigent aussi une sorte de la modification, plus exactement de la contraction du texte. En revanche, l'apprenant peut aussi étoffer un texte, ce qui est le but des exercices comme « **la démultiplication des mots clés** », « **l'introduction des péripéties** » ou il utilise « **la technique du tiret à la ligne** », dont les journalistes profitent pour gonfler leur article. Il s'agit de l'insertion d'une phrase supplémentaire qui amplifie le contenu. Néanmoins, l'apprenant doit tenir la cohérence du texte.¹⁴⁸

4.2.2.3 Réparation du texte

La réécriture du texte s'effectue de deux manières différentes, soit par la simplification soit par la complexification. Cela signifie que l'apprenant a pour tâche de construire des phrases plus faciles, dans le premier cas, ou de construire des phrases complexes, dans le deuxième cas. L'apprenant devrait connaître des règles grammaticales concernant le passif et la nominalisation qui l'aident à rédiger le texte.¹⁴⁹

4.2.3 Exercices structuraux

Cette catégorie d'exercices se caractérise par son attribut peu mécanique compte tenu d'exercices de réécriture. Il est privilégié pour des objectifs grammaticaux, principalement pour faire des exercices approfondis de conjugaison.¹⁵⁰

¹⁴⁷ Lamailoux P., Arnaud M. H., Jeannard R., *Fabriquer des exercices de Français*, p. 152.

¹⁴⁸ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 454 – 455.

¹⁴⁹ Ibid. p. 455.

¹⁵⁰ Mourlhon-Dallies, *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, p. 271 – 272.

Les exercices structuraux se divisent en exercices de répétition, de substitution et de transformation qui sont spécifiés plus précisément ci-après.

4.2.3.1 Exercice de répétition

Selon Cuq « *la répétition de modèles, en vue d'un apprentissage mécanique du vocabulaire, de structures grammaticales ou d'habitudes articulatoires, a longtemps été conçue comme une condition fondamentale de l'apprentissage* ». ¹⁵¹ D'après lui, à présent, l'acquisition d'une langue dépend de la modification du comportement grâce à une activité structurante plutôt que de la répétition. Néanmoins, il reconnaît le rôle important de la répétition par rapport à la mémorisation.

4.2.3.2 Exercice de substitution

En travaillant sur des exercices de substitution, les apprenants « *à partir d'un énoncé fourni, opèrent des substitutions, c'est-à-dire remplacent un élément de la structure étudiée, ce qui entraîne ou non une modification d'accord* ». ¹⁵² Les exercices de substitution peuvent profiter de la forme d'exercices à trous.

4.2.3.3 Exercice de transformation

L'exercice de transformation a pour but de transformer des phrases en tenant un même schéma structural. La transformation est faite par addition ou par réduction d'un élément ou elle suit une procédure indiquée par un modèle (par exemple la transformation des phrases de la voix passive à la voix active, dans une forme exclamative, interrogative, négative, une réunion des phrases, etc.). ¹⁵³

¹⁵¹ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 96.

¹⁵² Ibid.

¹⁵³ Ibid.

4.2.4 Activités ludiques

Bien que l'intégration de la dimension plaisir dans l'apprentissage constitue l'intention principale d'activités ludiques, il faut aussi souligner ses exploitations diverses.¹⁵⁴ Grâce à l'activité ludique, les apprenants peuvent « *utiliser de façon collaborative et créative l'ensemble de leurs ressources verbales et communicatives* ». ¹⁵⁵

Les activités ludiques se présentent en pratique comme des jeux pédagogiques dont la division est suivante :

- **les jeux linguistiques** réunissent les jeux grammaticaux, morphologiques ou syntaxiques, lexicaux, phonétiques et orthographiques,
- **les jeux de créativité** comportent les devinettes, les charades, etc., et ils mettent l'accent sur le potentiel langagier de l'apprenant, sur sa créativité et son imagination,
- **les jeux culturels** développent les connaissances des apprenants concernant la culture, par exemple, l'apprenant est demandé de remplir la liste (ville, écrivain, musicien, savant, etc.) en respectant la lettre initiale imposée,
- **les jeux dérivés du théâtre** introduisent un esprit théâtral dans la salle de classe, les apprenants se transforment en acteurs, ils englobent la dramatisation, les jeux de rôle et les jeux de simulation.¹⁵⁶

Pour conclure, on peut constater que toutes les activités mentionnées ci-dessus peuvent se fonder plus ou moins sur la grammaire. Dans la partie pratique du présent mémoire de maîtrise, on va essayer d'en faire preuve en fabriquant différents types d'exercices qui puissent être exploités dans l'enseignement de la grammaire.

¹⁵⁴ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 456 – 458.

¹⁵⁵ Cuq J. P., *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 160.

¹⁵⁶ Cuq J. P., Gruca I., *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, p. 456 – 458.

5 ANALYSE DES PRATIQUES GRAMMATICALES EN CLASSE DE FLE

Pour effectuer cette analyse, on a élaboré un questionnaire qui a pour but de découvrir les opinions soit des enseignants soit des apprenants de FLE qui rencontrent la grammaire fréquemment, et c'est pourquoi ils sont aptes à s'exprimer sur cette problématique. Contrairement à la théorie, cette partie se pose principalement la question « *Comment mettre les règles grammaticales en pratique dans la classe de FLE ?* ».

5.1 Objectif du questionnaire

Ce sondage a pour objectif de trouver la réponse à la question citée plus haut « *Comment mettre les règles grammaticales en pratique dans la classe de FLE ?* ». On a décidé de collecter des informations sur les pratiques grammaticales auprès d'apprenants et d'enseignants pour acquérir une idée complète de la situation de l'enseignement/apprentissage du FLE. De plus, on vise à comparer les deux groupes de répondants en attendant des différences plus ou moins marquées.

5.2 Échantillon des répondants

L'échantillon retenu contient 67 répondants au total, dont 15 enseignants et 52 apprenants de FLE, provenant de la Bohême de l'Ouest, de niveaux différents (ce qui s'est reflété dans les résultats obtenus). Concrètement, 7 apprenants du Lycée de Sport à Pilsen, 10 apprenants du Lycée à Klatovy, 8 apprenants de l'École de commerce à Pilsen et deux groupes de 12 et de 15 apprenants, soit 27 apprenants au total, du Lycée de Pilsen ont complété les questionnaires. On a obtenu les données de la part des apprenants grâce au stage pédagogique pendant lequel on avait l'occasion de prendre directement contact avec eux. La collecte des données de la part des enseignants s'est déroulée de même façon, par ailleurs on s'est aussi adressé aux enseignants par l'intermédiaire d'email. Il est important de noter également que sur les 15

enseignants ayant répondu au questionnaire seulement 5 enseignent les apprenants sondés.

L'échantillon des enseignants permet aussi de comparer le style d'enseignement, compte tenu des expériences pédagogiques des enseignants, ainsi que les besoins des apprenants par rapport au niveau de la langue.

5.3 Structure et contenu du questionnaire

Pour réaliser l'enquête, deux questionnaires ont été construits, l'un pour les enseignants, l'autre pour les apprenants (voir annexe 11.1 et 11.2), les deux versions en langue tchèque pour être aussi compréhensible que possible pour les apprenants. Les deux questionnaires comportent 10 questions reflétant les sujets abordés dans le cadre de ce mémoire de maîtrise.

Les deux questionnaires ont la même structure, seules certaines questions sont adaptées au type de répondant. Ils débutent par une partie d'identification qui nous présente le niveau des apprenants, le temps pendant lequel les répondants enseignent/apprennent le français et aussi le manuel avec lequel ils travaillent. Au début, les enseignants répondent aux questions ouvertes et les apprenants y trouvent la combinaison de questions ouvertes et fermées (la première question est la question à choix multiple pour déterminer le niveau des apprenants).

La quatrième question à choix multiple veut découvrir les préférences des répondants en ce qui concerne la langue dans laquelle sont données les consignes des exercices de grammaire à faire. On a mis en comparaison la langue tchèque avec la langue française pour trouver quelle version est plus convenable pour les enseignants ainsi que pour les apprenants.

La question suivante a pour objectif de déterminer le pourcentage de la grammaire impliquée dans une leçon en FLE. La question complémentaire veut découvrir l'opinion personnelle si la grammaire est suffisamment

représentée dans celle-ci. La question ouverte exige le chiffre à remplir et contient une sous-question à la forme d'interrogation totale.

L'essentiel dans la question six est d'apprendre quelle compétence joue le rôle le plus important pour les apprenants et si leurs avis correspondent à ceux de leurs enseignants. Les répondants rangent les compétences mentionnées à partir de leur importance. Cette question profite de l'échelle d'intention qui est la plus convenable pour découvrir les préférences en ligne descendante.

Ensuite, on demande aux répondants comment se déroule l'enseignement de la grammaire en se concentrant sur différentes conceptions de l'enseignement. On vise à l'utilisation de la grammaire implicite et explicite et aux relations entre ces deux types de grammaire en FLE. Le reste du questionnaire se compose de questions à choix multiple qui donnent parfois la possibilité de choisir plusieurs réponses de façon concomitante pour que le répondant ne soit pas limité.

Simultanément, le questionnaire examine les besoins d'apprenants qu'ils trouvent nécessaires pour maîtriser la grammaire française aussi bien que le point de vue d'enseignants. L'objectif est de comparer la mesure dans laquelle coïncident les deux catégories de répondants.

Les deux dernières questions sondent les préférences de répondants en ce qui concerne les exercices de grammaire. Les questions visent à constater la popularité actuelle d'exercices de grammaire et leur exploitation en classe de FLE. Le tableau figurant dans la question dix présente des exemples concrets d'exercices et il explore les types les plus couramment utilisés dans les manuels de FLE.

5.4 Hypothèses du questionnaire

On suppose une différence assez significative entre la réponse des apprenants et celle des enseignants à la question quatre. L'hypothèse est que

les apprenants apprécieront la langue tchèque dans les consignes des exercices de grammaire tandis que les enseignants préféreront la langue française pour que les apprenants soient en contact avec le français autant que possible. Néanmoins, une autre hypothèse présume que les deux groupes de répondants parviendront à un accord en question six concernant les compétences. On envisage les réponses dans l'ordre suivant : savoir communiquer en français, savoir comprendre la langue parlée, savoir comprendre la langue écrite, savoir écrire en français.

D'ailleurs, on suppose que le style d'enseignement va jouer un rôle, compte tenu de l'expérience professionnelle des enseignants. On va même comparer les besoins des apprenants par rapport au niveau de la langue.

5.5 Analyse des résultats

Les deux versions du questionnaire sont composées de questions dont la formulation est presque identique, il n'y a que de petites différences, néanmoins, celles-ci ne font aucun obstacle à une vue d'ensemble de l'évaluation des résultats obtenus par les questionnaires. C'est pourquoi on a décidé d'analyser et de résumer les deux versions ensemble pour pouvoir comparer les résultats et obtenir un aperçu complet de la situation. On va analyser les résultats successivement en commençant par la première question. On ajoute des commentaires et des représentations graphiques des réponses. Toutes les figures et tous les tableaux apparaissant dans l'analyse des résultats se fondent sur l'enquête effectuée.

5.5.1 Question 1

La première question concerne l'information de base sur la durée d'apprentissage/enseignement du français. Plus exactement, les apprenants ont répondu à la question « ***Depuis combien de temps apprenez-vous le français ?*** ». Selon les résultats obtenus, il y a des apprenants qui suivent des cours de FLE seulement depuis 2 ans et de l'autre côté, il y a un apprenant qui

étudie le français déjà pendant 7 ans. Pour les informations complémentaires sur le nombre d'années, voir la figure 1.

La version du questionnaire pour les apprenants contient encore une question supplémentaire « **Quel est votre niveau de français ?** », qui présente que 33 sondés, soit 63 %, se rangent parmi les débutants, sondés, soit 37 %, parmi les intermédiaires et personne n'a choisi la proposition de réponse c – *avancé*.

Figure 1 : Question 1, version pour les apprenants

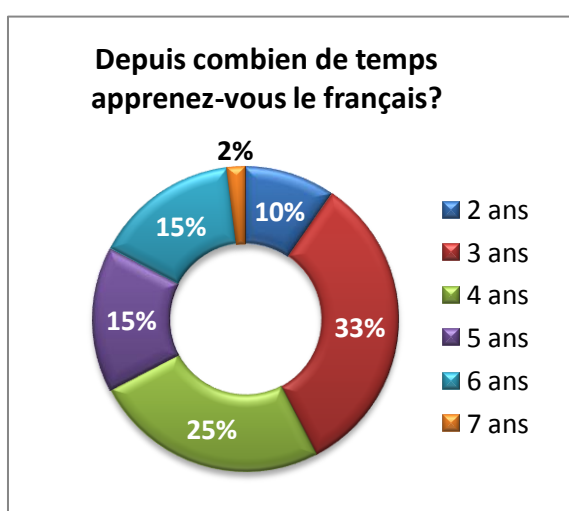
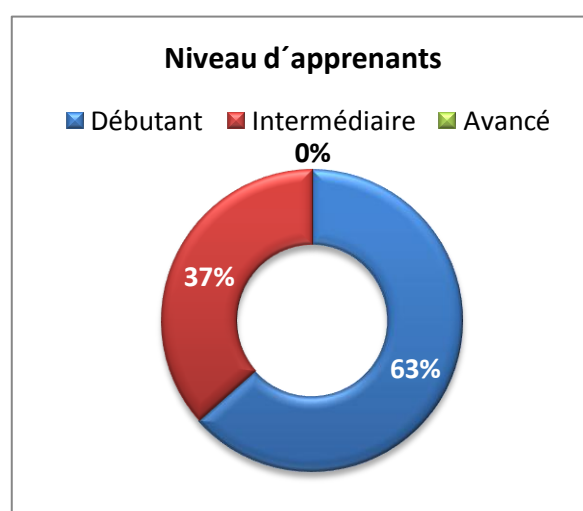


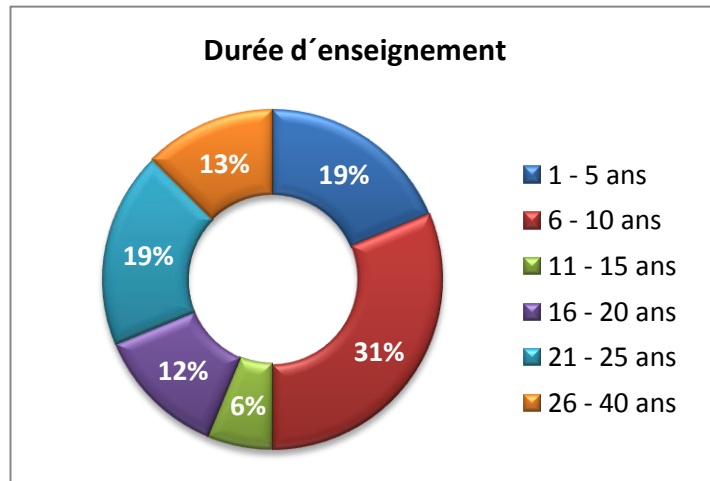
Figure 2 : Sous-question 1, version pour les apprenants



Les enseignants ont répondu à la question « **Depuis combien de temps enseignez-vous le français ?** », et il ressort du questionnaire qu'ils ont en moyenne 17 ans d'expérience en tant qu'enseignant. Cependant, on a noté de grandes différences d'expérience professionnelle parce qu'il y avait ceux qui enseignent seulement depuis 2 ans contrairement à ceux qui enseignent déjà pendant 40 ans. C'est ce qu'illustre la figure 3.

Les résultats montrent que la moitié des enseignants exercent leur métier depuis moins de 10 ans. Le plus grand groupe est formé des enseignants ayant de 6 à 10 ans d'expérience. De l'autre côté, il n'y a que 6 % des enseignants avec 11 à 15 ans d'expérience.

Figure 3 : Question 1, version pour les enseignants



5.5.2 Question 2

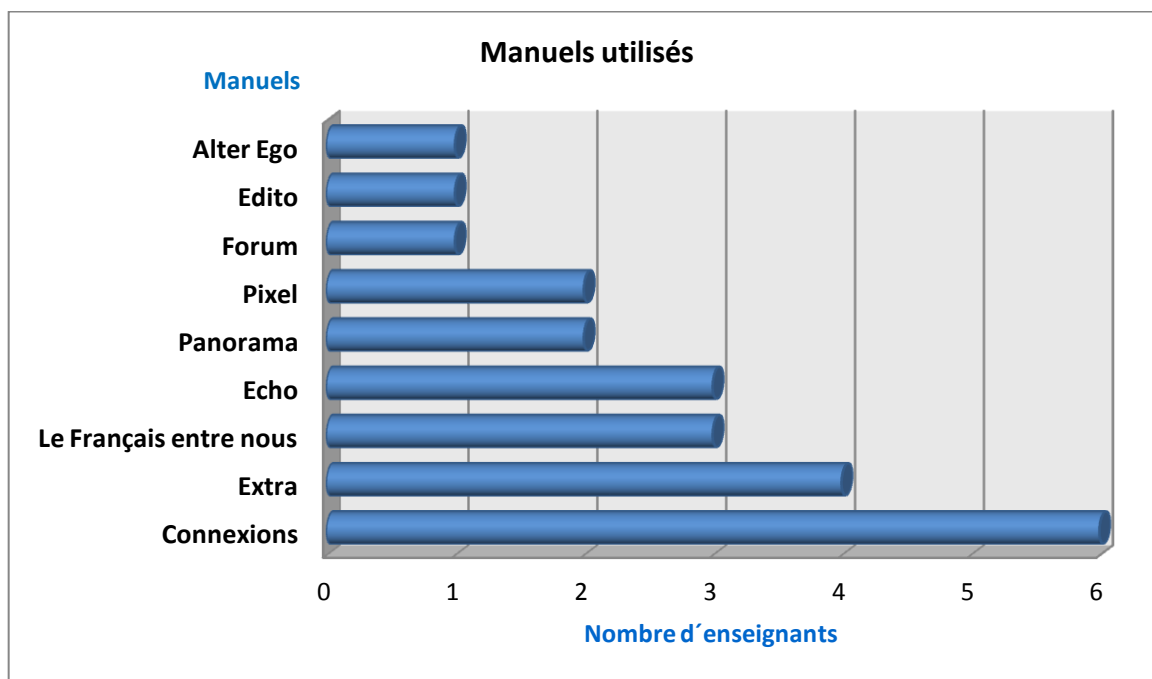
Les réponses à la deuxième question ouverte « **Quel manuel utilisez-vous en classe de FLE ?** » nous permettent d'apprendre quels sont les manuels de FLE les plus utilisés dans la région de Bohême de l'Ouest. Il faut constater que les apprenants sondés ont mentionné 4 manuels différents : *Extra*, *Forum*, *Panorama* et *Connexions*. Le tableau 6 nous montre l'utilisation des manuels de FLE dans les écoles sondées.

Tableau 6 : Manuels utilisés dans les classes de FLE

École	Manuel utilisé
Lycée de Sport à Pilsen	<i>Forum</i>
Lycée à Klatovy	<i>Connexions</i>
École de commerce à Pilsen	<i>Panorama</i>
Lycée de Pilsen, groupe 1	<i>Connexions</i>
Lycée de Pilsen, groupe 2	<i>Extra</i>

En revanche, les enseignants sondés ont mentionné plusieurs manuels qu'ils exploitent et il faut donc dire qu'ils n'utilisent que sporadiquement un seul manuel. En comparaison avec les résultats du questionnaire destiné aux apprenants, on peut remarquer un grand nombre de livres dont certains se répètent, voir la figure 4.

Figure 4 : Question 2, version pour les enseignants



Il est important de souligner que les enseignants ont pu mentionner plusieurs manuels, par conséquent la figure 4 montre combien d'enseignants ont mentionné tel ou tel manuel. On peut constater que le manuel le plus populaire est *Connexions*, qui a été mentionné par 6 enseignants sur 15, la deuxième place est occupée par le manuel *Extra*, utilisé par 4 enseignants, et les manuels *Echo* et *Le Français entre nous* se partagent la troisième place, les deux sont utilisés par 3 enseignants sur 15.

5.5.3 Question 3

La question 3 « *Utilisez-vous le cahier d'exercices en classe de FLE ?* », a un rapport avec la question précédente parce qu'on a examiné si les répondants travaillent non seulement avec les manuels mentionnés, mais aussi avec des cahiers d'exercices. Ils ont eu le choix entre deux possibilités, soit « *oui* », soit « *non* ». 46 sur 52 apprenants répondent « *oui* » et aussi la plupart d'enseignants, 13 sur 15, confirment l'emploi des cahiers d'exercices. Les figures 5 et 6 présentent les pourcentages obtenus.

Figure 5 : Question 3, version pour les apprenants

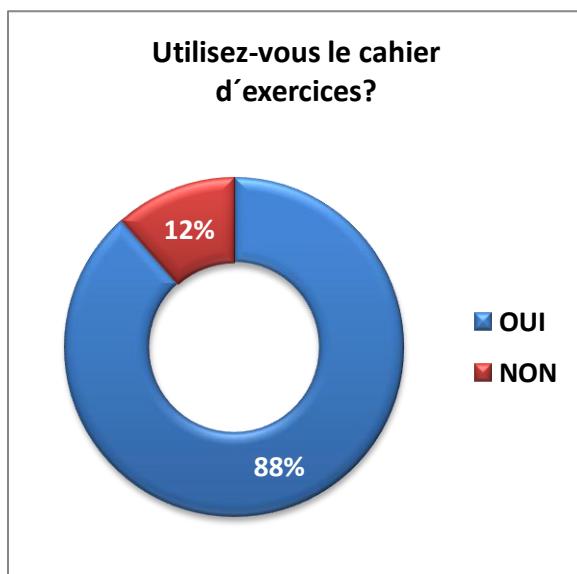
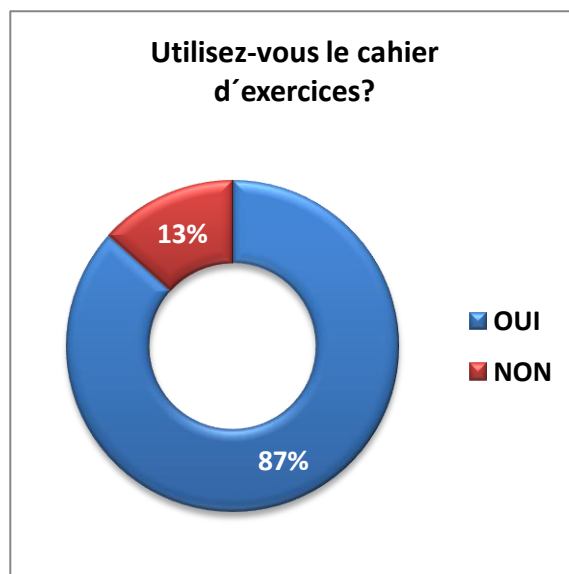


Figure 6 : Question 3, version pour les enseignants



Les représentations graphiques des réponses montrent que les opinions des apprenants et des enseignants sondés sont assez semblables. Notons par ailleurs que les apprenants qui répondent « *non* » ont ajouté une remarque qu'ils travaillaient avec le cahier d'exercices très peu et c'est pourquoi ils ont choisi cette option.

En général, on peut constater que les cahiers d'exercices sont abondamment utilisés dans les classes de FLE, probablement parce qu'ils contiennent beaucoup d'exercices de grammaire complétant le travail sur la grammaire dans le manuel. Le cahier d'exercices constitue sans doute une mine précieuse pour les apprenants désireux de s'entraîner en grammaire et d'améliorer ainsi leurs compétences langagières.

5.5.4 Question 4

La question 4 qui est une question à choix multiples s'intéresse spécifiquement à la langue des consignes. La question « **Quelle langue, d'après-vous, est meilleure pour les consignes des exercices de grammaire ?** », offre quatre propositions (les répondants ont pu en choisir seulement une) :

- a) seulement la langue tchèque
- b) seulement la langue française
- c) le tchèque avec la traduction française
- d) le français avec la traduction tchèque

Figure 7 : Question 4, version pour les apprenants

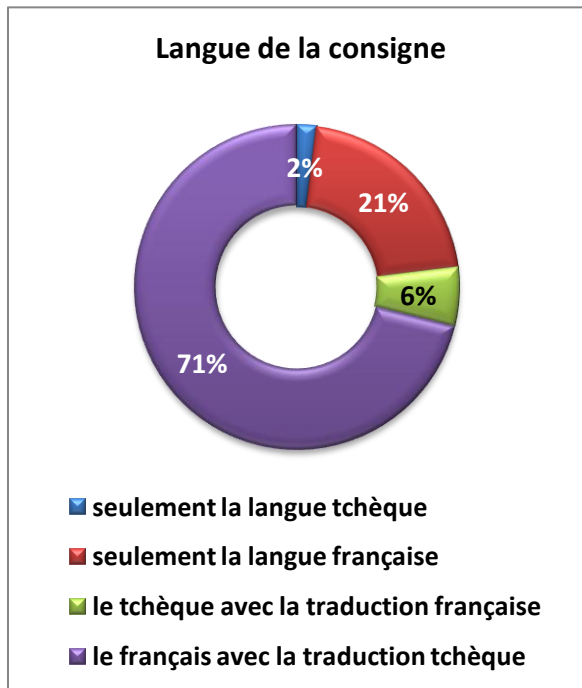
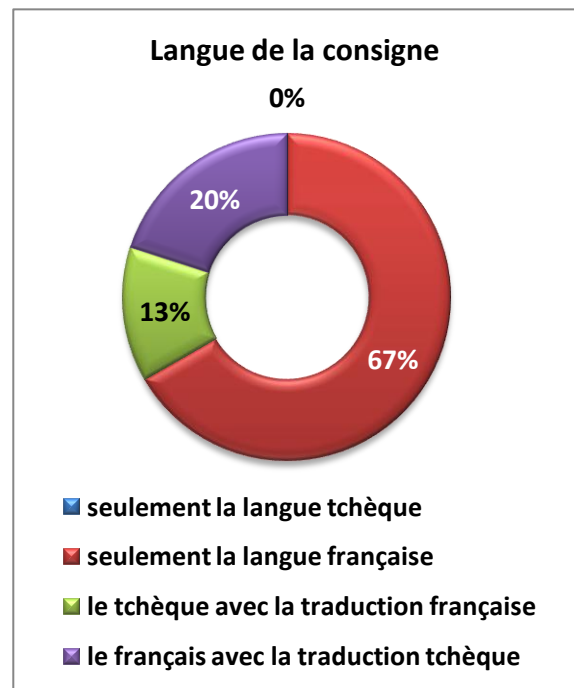


Figure 8 : Question 4, version pour les enseignants



En comparant la figure 7 avec la figure 8, on peut s'apercevoir tout de suite de la différence entre les opinions des apprenants et des enseignants sondés. Tandis que 71 % des apprenants préféreraient les consignes en français avec la traduction tchèque, la plupart des enseignants, soit 67 %, privilégient la langue française dans les consignes des exercices de grammaire.

Mieux encore, les résultats confirment l'hypothèse exprimée dans le chapitre 5.3, c'est-à-dire que la majorité des apprenants apprécieraient la langue tchèque dans les consignes (en commun avec le français) ainsi que la majorité des enseignants s'expriment uniquement en faveur de la langue française.

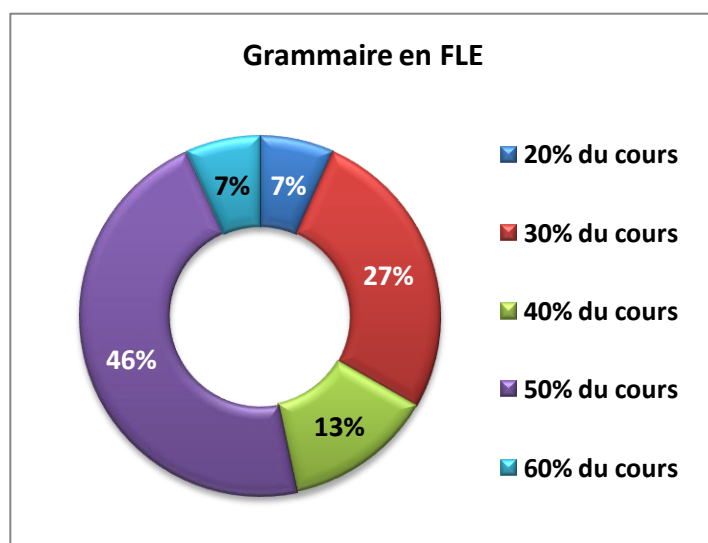
Comme une enseignante a noté, cela dépend du niveau d'apprenants, pour cette raison on a examiné les réponses des apprenants sondés en profondeur. Enfin, le choix « *b : seulement la langue française* », a été coché par 3 débutants et par 8 intermédiaires et la plus fréquente réponse « *d : le français avec la traduction tchèque* », a été choisie par 26 débutants et par 11 intermédiaires. De ce fait, on voit que le niveau peut vraiment jouer un rôle important dans le choix des apprenants sondés.

5.5.5 Question 5

La question 5 se compose de deux parties dont la **première « Combien de temps est consacré à l'enseignement de la grammaire en classe de FLE ? »** est suivie par « **Est-ce que c'est suffisant ?** ».

Les réponses sont très variées dans les deux cas. Les pourcentages oscillent entre 20 et 80 % dans le questionnaire adressé aux apprenants et entre 20 et 60 % dans le questionnaire adressé aux enseignants. Toutefois, la moyenne arithmétique des deux groupes ne présente pas de grandes différences. Les apprenants déclarent que la grammaire occupe 46 % d'un cours de FLE. Leur résultat concorde avec celui des enseignants, qui s'élève à 42 %.

Figure 9 : Question 4, version pour les enseignants



Quoique les moyennes arithmétiques paraissent presque semblables, il faut constater qu'il est difficile pour les apprenants d'estimer la durée qui est destinée à la grammaire, donc les chiffres ont beaucoup varié.

On a créé seulement la figure concernant les enseignants pour pouvoir imaginer l'écart entre leurs réponses respectives à la question posée. Selon la figure 9, la réponse la plus fréquemment répétée montre que presque la moitié des enseignants, soit 46 %, consacrent en moyenne 50 % de leur cours de FLE à la grammaire. Cependant, certains d'entre eux ajoutent que la structure de la leçon est influencée par plusieurs facteurs et qu'il est difficile de répondre.

Le dépouillement des réponses à la sous-question « *Est-ce que c'est suffisant ?* », révèle un contentement total de la plupart des répondants, voir les figures 10 et 11.

Figure 10 : Sous-question 5, version pour les apprenants

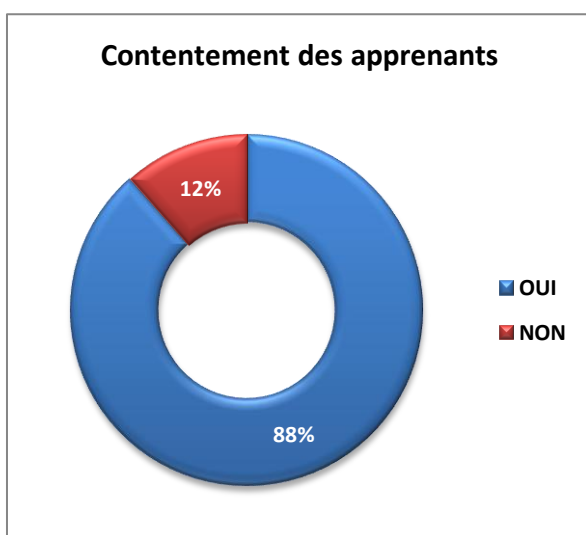
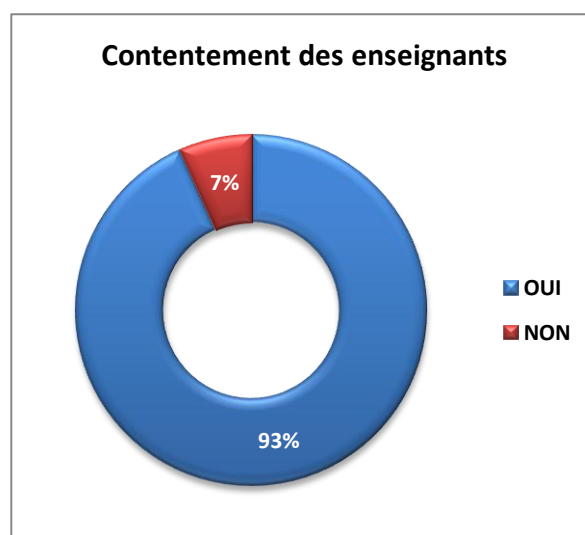


Figure 11 : Sous-question 5, version pour les enseignants

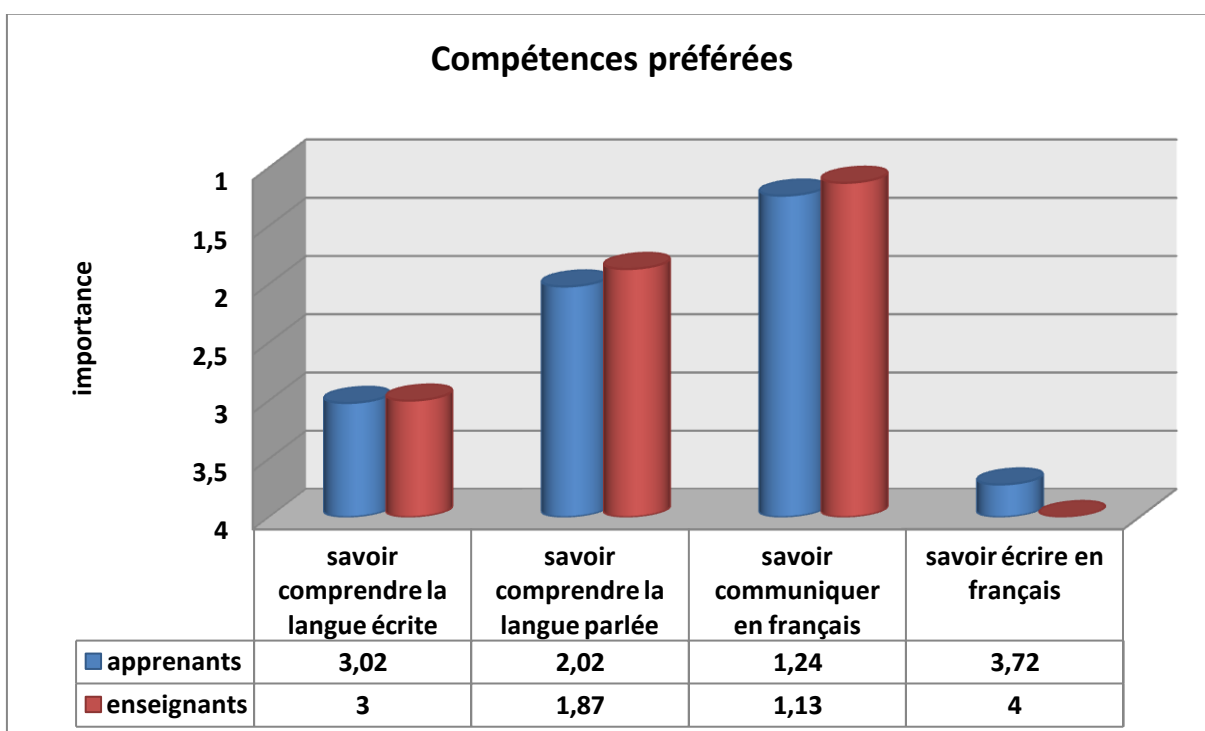


Il ressort de la figure 10 que 88 % des apprenants sondés se contentent de la proportion de la grammaire dans un cours de FLE. D'après la figure 11, 93 % des enseignants expriment aussi leur contentement. Autrement dit, 60 répondants sur 67 pensent que la grammaire est suffisamment intégrée dans un cours de FLE, ce qui est un résultat satisfaisant.

5.5.6 Question 6

La question 6 vise avant tout à connaître les préférences des apprenants en ce qui concerne les compétences ainsi que l'orientation des enseignants sur le développement des compétences de leurs élèves. Les résultats des réponses à la question « **Quelle est pour vous la compétence la plus importante ?** » n'ont pas offert de grandes surprises. Les résultats obtenus dans chaque groupe correspondent aux résultats attendus, c'est-à-dire à l'hypothèse retenue dans le chapitre 5.3. Voici les compétences à partir de la plus importante : savoir communiquer en français, savoir comprendre la langue parlée, savoir comprendre la langue écrite, savoir écrire en français. La figure 12 nous permet de comparer les résultats des deux groupes.

Figure 12 : Question 6, version pour les apprenants et pour les enseignants



Les répondants ont affecté des notes de 1 à 4 pour évaluer les compétences mentionnées d'après leur importance. L'option « *savoir comprendre la langue écrite* » a obtenu la note 3,02 de la part des apprenants et 3 des enseignants. La deuxième place est occupée, avec les notes 2,02 de la part des apprenants et 1,87 des enseignants, par la proposition « *savoir*

comprendre la langue parlée ». La compétence la plus importante pour tout le monde « *savoir communiquer en français* » a reçu les notes 1,24 de la part des apprenants et 1,13 des enseignants. Au contraire, « *savoir écrire en français* » ne revêt pas beaucoup d'importance et elle reste à la dernière place avec les notes 3,72 de la part des apprenants et 4 des enseignants.

Pour conclure, comme l'indique la figure 12, les répondants sont d'accord avec l'importance des compétences. On peut observer certaines différences, toutefois 26 apprenants sondés sur 52, soit 50 %, et 13 enseignants sondés sur 15, soit 86, 67 %, ont répondu comme formulé en hypothèse.

5.5.7 Question 7

La question « **Comment apprenez/enseignez-vous la grammaire ?** » a pour but de découvrir quel principe d'enseignement domine dans la classe de FLE et si on peut séparer la grammaire explicite de la grammaire implicite. La théorie relative à ce sujet est expliquée dans le chapitre 3.2.2.

La question à choix multiple a offert 3 propositions pour les apprenants et 4 pour les enseignants.

Voici les propositions pour les apprenants :

- a) l'enseignant nous explique lui-même les règles grammaticales,
- b) l'enseignant veut que nous déduisions les règles grammaticales à partir des exemples,
- c) les affirmations *a* et *b* sont toutes les deux correctes,

et pour les enseignants :

- a) j'explique les règles grammaticales en langue tchèque,
- b) j'explique les règles grammaticales en langue française,
- c) les apprenants déduisent les règles grammaticales à partir des exemples,
- d) autrement (complétez s'il vous plaît).

La figure 13 présente la situation en détail compte tenu des opinions des apprenants. Ils sont 20, soit 38 %, à penser que l'enseignant est le seul qui soit compétent pour expliquer les règles grammaticales. Il s'en suit que 38 % des apprenants considèrent l'enseignement de la grammaire comme la grammaire uniquement explicite.

Un seul apprenant sur 52, soit 2 %, estime l'enseignement de la grammaire comme la grammaire uniquement implicite. Cela veut dire que d'après lui, les apprenants sont invités à déduire les règles grammaticales à partir des exemples donnés par l'enseignant et que l'enseignant, lui-même, n'explique aucune règle.

Toutefois, 31 apprenants, soit 60 %, forment la majorité et ils ont coché la proposition c qui affirme que toutes les deux propositions déjà mentionnées sont correctes. Tout compte fait, on peut déduire des conclusions que dans la plupart des cas, l'enseignant enseigne la grammaire non seulement de façon explicite, mais aussi de façon implicite, comme le déclarent les apprenants. Eu égard à cette thèse, on veut encore évaluer les réponses des enseignants et découvrir leurs opinions.

Figure 13 : Question 7, version pour les apprenants

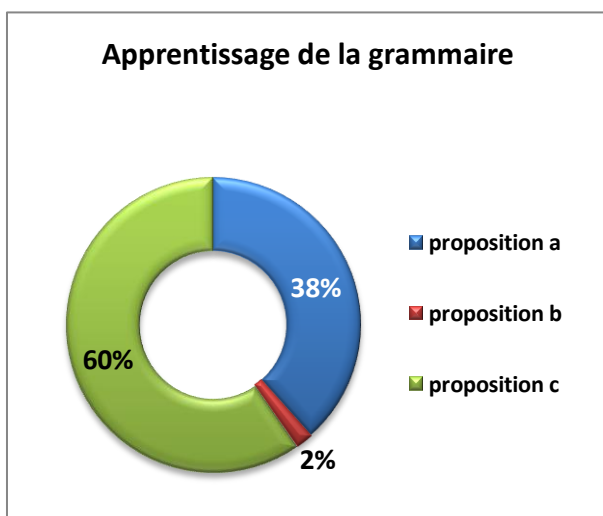
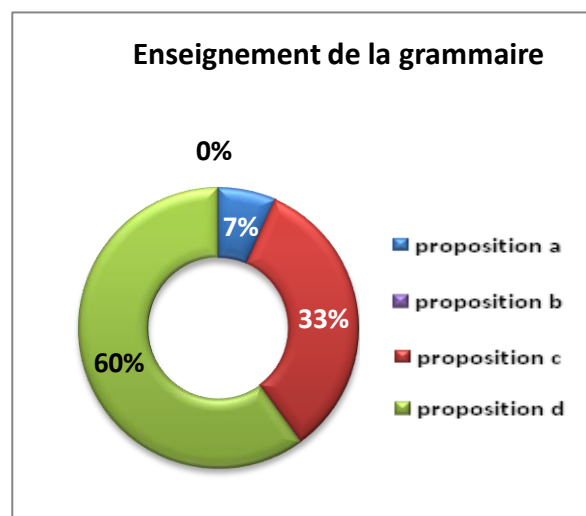


Figure 14 : Question 7, version pour les enseignants



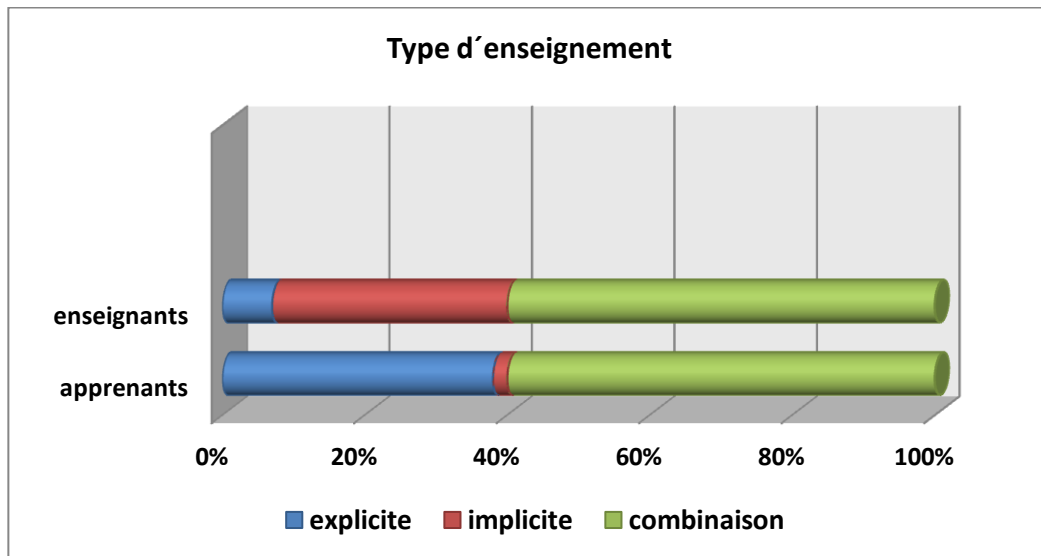
Ensuite, la figure 14 offre le point de vue des enseignants. Les propositions *a* et *b* s'orientent vers l'enseignement de la grammaire uniquement explicite. Les deux propositions se distinguent seulement dans la langue utilisée, néanmoins, il se montre que la proposition « *j'explique les règles grammaticales en langue tchèque* » a été choisie seulement par 1 enseignant, soit 7 %, et la deuxième variante « *j'explique les règles grammaticales en langue française* » n'a aucune espèce d'importance parce que personne n'a choisi cette proposition.

Cinq enseignants, soit 33 %, déclarent que l'enseignement de la grammaire s'effectue d'une manière implicite, c'est-à-dire que « *les apprenants déduisent les règles grammaticales à partir des exemples* », c'est pourquoi ils ont coché la proposition *c*.

La proposition *d* a laissé les enseignants de s'exprimer librement au cas où ils ne choisiraient aucune variante précédente, ce que la plupart, 9 enseignants sur 15, soit 60 %, ont saisi. Au demeurant, ils ont répondu qu'ils utilisent soit la proposition *a* avec la proposition *c*, soit le mélange de toutes les propositions en ajoutant qu'il y a des facteurs qui influencent leur choix momentané, par exemple la complexité de la grammaire ou le niveau des apprenants.

Cette question met en lumière la problématique axée sur la grammaire implicite et explicite. Désormais, on dispose des opinions des deux groupes sondés et on peut les comparer réciproquement. La couleur bleue représente l'enseignement de la grammaire explicite, la couleur rouge celui de la grammaire implicite et la couleur verte combine les deux conceptions de la grammaire, voir la figure 15.

Figure 15 : Question 7, version pour les apprenants et pour les enseignants



Au vu de ces résultats, il est possible de dire qu'il faut comprendre la grammaire implicite et explicite comme deux éléments qui font partie intégrante de l'explication de la grammaire, cependant 60 % des enseignants recourent seulement à l'un ou à l'autre. En effet, l'enseignant doit prendre en considération tous les aspects possibles pour décider quel type de grammaire convient mieux à une situation concrète.

5.5.8 Question 8

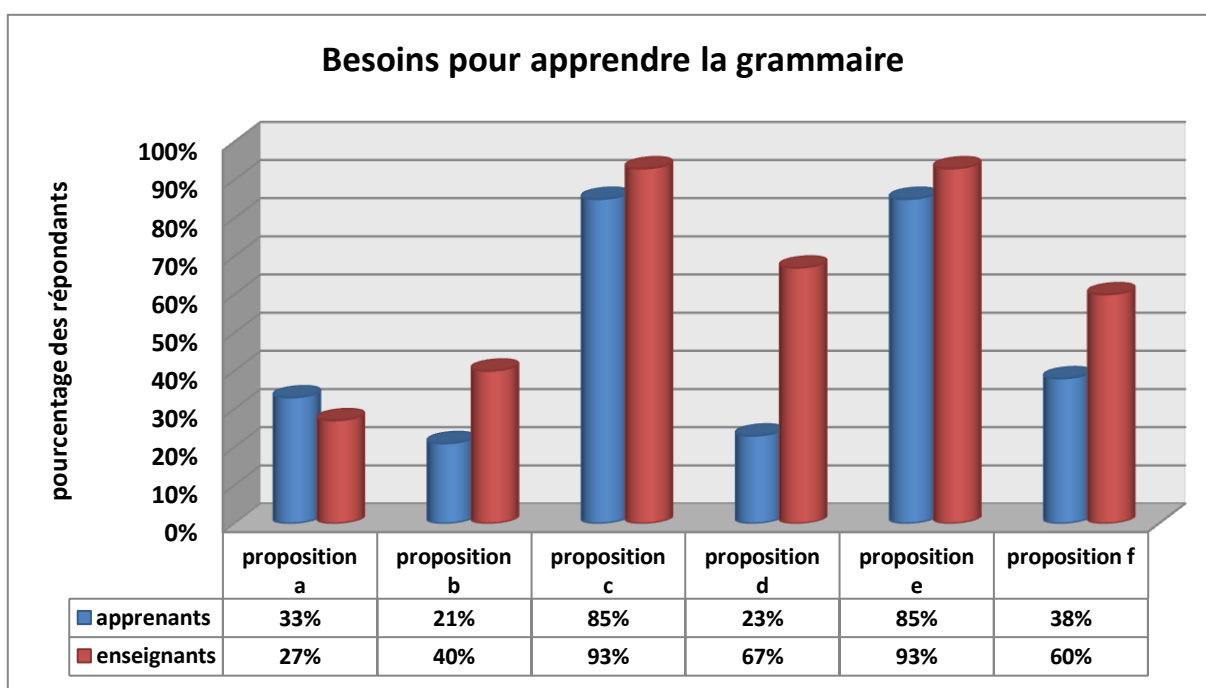
La question 8 « **De quoi avez-vous besoin pour apprendre la grammaire ?** » (pour les enseignants « **De quoi les apprenants ont-ils besoin pour apprendre la grammaire ?** ») offre plusieurs réponses possibles. Les résultats obtenus prouvent que les enseignants connaissent très bien les besoins des apprenants. La figure 16 affiche les réponses des apprenants et des enseignants, donc on peut les comparer.

Avant tout, il faut mentionner les propositions qui ont été les mêmes pour les deux groupes. Il y en avait 6, néanmoins, la version pour les enseignants offre encore la proposition « *autre* », mais personne ne l'a choisie et c'est pourquoi on va la négliger.

Voici, les 6 propositions concernant la question 8 :

- a) l'explication de la grammaire dans le manuel,
- b) l'explication de l'enseignant en français,
- c) l'explication de l'enseignant en tchèque,
- d) la comparaison de la grammaire française avec la grammaire tchèque,
- e) l'explication en utilisant des exemples (phrases d'exemples),
- f) la structure et les règles par exemple en utilisant des tableaux.

Figure 16 : Question 8, version pour les apprenants et pour les enseignants



La question 8 avait pour but de révéler quelles sont les opinions des enseignants à propos des besoins des apprenants pour apprendre la grammaire et de l'autre côté, celles des apprenants. Ensuite, on peut comparer les réponses des deux groupes et découvrir dans quelle mesure les enseignants connaissent les besoins des apprenants en général.

Selon les chiffres présentés dans la figure 16, deux attitudes semblent dominer considérablement. Il s'agit des propositions c et e qui ont été cochées par la plupart des répondants. Ce qui est intéressant, c'est le nombre des répondants qui ont convenu de ces deux choix puisque 44 apprenants, soit

85 %, et 14 enseignants, soit 93 %, ont choisi les deux propositions mentionnées. On peut également affirmer que « *l'explication de l'enseignant en tchèque* » et « *l'explication en utilisant des exemples (phrases d'exemples)* » présentent pour tout le monde les éléments les plus importants pour maîtriser la grammaire française.

En outre, les opinions des enseignants se distinguent de celles des apprenants. Deux tiers des enseignants, soit 67 %, déclarent l'importance de « *la comparaison de la grammaire française avec la grammaire tchèque* », en revanche, moins d'un quart des apprenants, seuls 12 sur 52, soit 23 %, indiquent partager cette opinion.

Plus de la moitié des enseignants, soit 60 %, prêtent plus de l'importance à « *la structure et les règles, par exemple en utilisant des tableaux* » que les apprenants, soit 38 %.

Au total, les propositions *a* et *b* ont confirmé que ni « *l'explication de la grammaire dans le manuel* » ni « *l'explication de l'enseignant en français* », ne présentent la meilleure approche pour que les apprenants maîtrisent la grammaire française. Notons par ailleurs que 7 apprenants sur 11 qui ont coché la proposition *b* (*l'explication de l'enseignant en français*), ont simultanément coché la proposition *c* (*l'explication de l'enseignant en tchèque*). C'est-à-dire que seulement 4 apprenants sur 52, soit 8 %, se contentent de l'explication de la grammaire uniquement en langue française. Pourtant, la langue tchèque devrait être intégrée dans la classe de FLE quant à l'explication de la grammaire aux débutants ou intermédiaires pour qu'ils puissent comprendre sans difficulté.

Pour conclure cette question, il faut dire que, bien sûr, chacun est un individu unique, il a des besoins particuliers et il préfère d'autres approches ainsi que le style de chaque enseignant est différent. Toutefois, il serait idéal que chaque enseignant connaisse les besoins de ses apprenants pour que l'enseignement de la grammaire en classe de FLE soit efficace. Par ailleurs,

les résultats obtenus par le questionnaire montrent que la situation dans la Bohême de l'Ouest est favorable puisque les enseignants partagent presque le même avis que les apprenants.

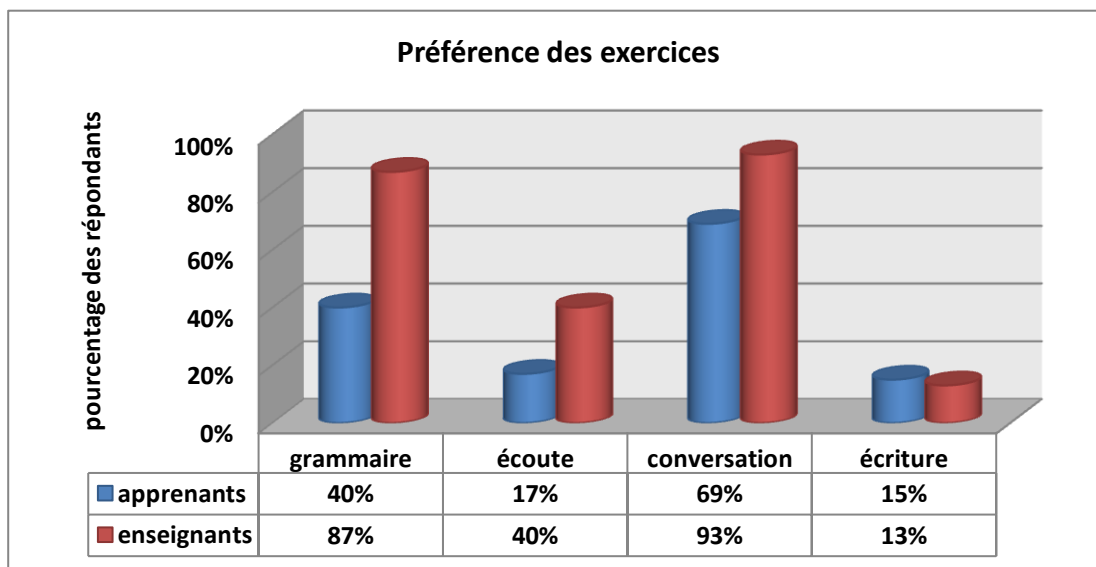
5.5.9 Question 9

La question 9 « *Quel type d'exercice préférez-vous ?* » (pour les enseignants « *Quel type d'exercice utilisez-vous le plus souvent ?* »), se focalise sur les préférences des enseignants et des apprenants. On a voulu découvrir quelle importance est accordée à la pratique des exercices de grammaire par rapport aux autres types d'exercice et pour cette raison les répondants avaient la possibilité de cocher plusieurs propositions qui sont mentionnées ci-dessous :

- a) les exercices de grammaire (l'approfondissement de la grammaire),
- b) les exercices d'écoute,
- c) les exercices de conversation,
- d) les exercices concernant l'écriture.

D'après les réponses, les exercices de grammaire occupent la deuxième place dans le classement selon leur popularité auprès des répondants, ce qu'illustre la figure 17.

Figure 17 : Question 9, version pour les apprenants et pour les enseignants



Les enseignants ont coché les types d'exercice avec lesquels ils travaillent le plus souvent et il faut dire que leurs réponses correspondent aux préférences des apprenants. Les résultats montrent que 93 % des enseignants utilisent le plus souvent les exercices de conversation ainsi que la plupart des apprenants, soit 69 %, regardent les exercices de conversation comme les plus populaires. Remarquons, enfin, qu'une seule enseignante n'a pas coché la proposition *c*, en ajoutant qu'elle ne les intègre pas dans le cours de FLE parce qu'elle ne trouve pas le temps pour faire ce type d'exercice.

Les exercices de grammaire jouent aussi un rôle important et 87 % des enseignants partagent cette opinion. En ce qui concerne leur popularité, 40 % des apprenants les considèrent comme favoris. Au total, comme il a déjà été dit, ils se classent à la deuxième place.

Les apprenants n'aiment ni exercices d'écoute ni exercices d'écriture. Parmi les 52 apprenants seulement 9, soit 17 %, ont coché la proposition *b* et seulement 8, soit 15 %, ont coché la proposition *d*. Néanmoins, 6 enseignants, soit 40 %, déclarent intégrer les exercices d'écoute dans leur cours de FLE tandis que seulement 2 enseignants, soit 13 %, indiquent travailler souvent avec les exercices d'écriture.

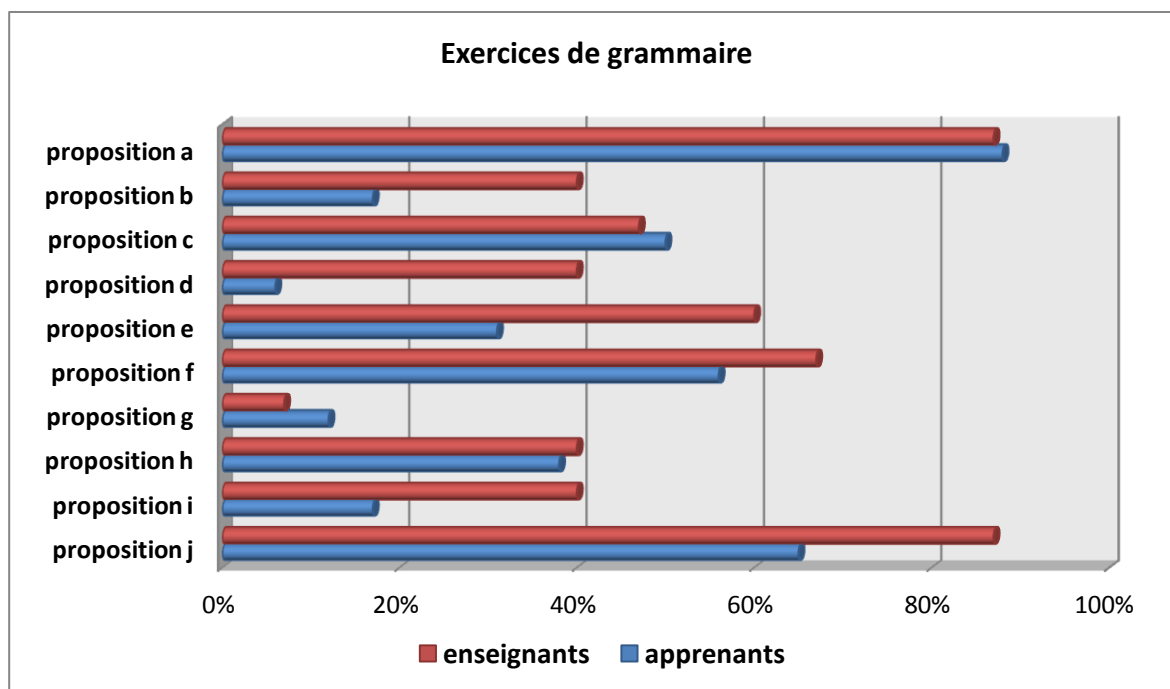
En somme, les exercices de conversation et les exercices de grammaire prédominent dans la classe de FLE, notons qu'il s'agit des exercices populaires surtout parmi les apprenants.

5.5.10 Question 10

La dernière question de l'enquête s'intéresse aux types d'exercices de grammaire concrets. Tandis que la partie théorique présente une grande quantité d'exercices de grammaire, il ressort du questionnaire que certains d'entre eux sont plus populaires. Alors, la question « ***Quels types d'exercice de grammaire utilisez-vous le plus souvent dans la classe de FLE ?*** » offre 10 propositions, énumérées ci-dessous, dont plusieurs choix étaient possibles :

- a) texte à trous,
- b) questionnaire de grammaire,
- c) texte à trous sans liste des mots manquants,
- d) puzzle – les mots en désordre,
- e) exercice de traduction,
- f) exercice d’association – mise en relation,
- g) tableaux de grammaire,
- h) exercice de transformation – création des questions,
- i) exercice de transformation – réparation du texte,
- j) exercice de substitution.

Figure 18 : Question 10, version pour les apprenants et pour les enseignants



Comme l’indique la figure 17, tous les exercices mentionnés font partie d’un cours de FLE, soulignons que les textes à trous et les exercices de substitution dominant.

La proposition a (*texte à trous*) est considérée par 87 % des enseignants et 88 % des apprenants comme l’exercice de grammaire le plus souvent utilisé. Autrement dit, 59 répondants sur 67 au total ont coché cette proposition. La proposition j (*exercice de substitution*) est aussi mentionnée

plusieurs fois. Quant aux enseignants, 87 % d'entre eux, autant de personnes qui ont coché la proposition *a*, ont choisi également *j*. Du côté des apprenants, 34 d'entre eux, soit 65 %, ont choisi cette proposition.

L'exercice indiqué sous lettre *c* (*texte à trous sans liste des mots manquants*) est familier à un apprenant sur deux et 47 % des enseignants déclarent l'utiliser souvent. Ainsi la proposition *f* (*exercice d'association – mise en relation*) a été mentionnée par plus de la moitié des répondants, notamment par deux tiers d'enseignants et par 56 % des apprenants.

La proposition *e* (*exercice de traduction*) a été cochée par 9 enseignants, soit 60 %, au contraire seulement 16 apprenants, soit 31 %, ont opté pour cette proposition. Au vu de ces résultats, on peut constater que les opinions des enseignants et des apprenants sont assez différentes, ce qui s'est manifesté aussi dans la proposition *d* (*puzzle – les mots en désordre*). Cet exercice est utilisé par 6 enseignants sur 15, soit 40 %, néanmoins seulement 3 apprenants, soit 6 %, confirment avoir utilisé le puzzle.

Les propositions *b* (*questionnaire de grammaire*), *d* (*puzzle – les mots en désordre*), *h* (*exercice de transformation – création des questions*) et *i* (*exercice de transformation – réparation du texte*) ont été cochées par 6 enseignants, soit 40 %. Toutefois, les apprenants n'ont pas choisi ces propositions aussi souvent que les enseignants.

En ce qui concerne la proposition *g* (*tableaux de grammaire*), on peut déduire des réponses que les tableaux ne sont pas très populaires. Seulement 6 apprenants sur 52, soit 12 %, et une seule enseignante, soit 7 %, ont coché cette proposition. Il en résulte que les tableaux de grammaire sont les moins utilisés dans la classe de FLE.

5.6 Conclusions du questionnaire

Il est important de souligner que cette enquête avait pour but de connaître les pratiques grammaticales dans la classe de FLE du point de vue des enseignants ainsi que des apprenants.

Le profil des répondants est large, par ailleurs on a obtenu les opinions de 15 enseignants qui ont les expériences avec le FLE de 2 à 40 ans et de 52 apprenants dont 63 % se rangent parmi les débutants et 37 % parmi les intermédiaires.

Les résultats obtenus par le questionnaire montrent que le manuel le plus souvent utilisé est *Connexions* qui a été mentionné par 6 enseignants sur 15 et aussi par 2 classes d'apprenants sur 6 au total. La majorité des répondants (59 sur 67) déclare travailler aussi avec le cahier d'exercices.

Cependant, notons que les réponses au questionnaire ont fait ressortir quelques **écarts** entre les enseignants et les apprenants, ce qui s'est manifesté principalement dans les réponses à la question 4. Selon l'hypothèse formulée, les apprenants préfèrent les consignes des exercices de grammaire en français avec la traduction tchèque (71 %) tandis que la plupart des enseignants insistent sur les consignes seulement en français (67 %). Cette question met aussi en lumière qu'il faut toujours prendre en considération le niveau des apprenants puisque leurs réponses varient selon leur niveau. Mais il résulte du questionnaire que les enseignants ne négligent pas cet aspect.

Quoi qu'il en soit, le dépouillement des réponses permet d'affirmer qu'il existe plusieurs **points communs**. En effet, les opinions des apprenants correspondent à celles des enseignants concernant la représentation de la grammaire dans la classe de FLE. Les deux groupes confirment consacrer à la grammaire environ une moitié du cours de FLE, ce que 60 répondants sur 67 estiment suffisant. Même la question traitant les compétences à acquérir a répondu à l'attente de l'hypothèse formulée avant le dépouillement. Plus précisément, 50 % des apprenants et 87 % des enseignants ont rangé les

compétences d'après l'attente tout en constatant que la compétence la plus importante est de « *savoir communiquer en français* ». Cette priorité a été mentionnée par 40 apprenants sur 52, soit 78 %, et par 13 enseignants sur 15, soit 87 %.

La question 7 ciblée sur la grammaire implicite et explicite présente un autre exemple de l'accord entre les enseignants et les apprenants. Les résultats montrent que l'explication de la grammaire ne se limite pas seulement à l'explication implicite ou explicite puisque 60 % des répondants indiquent partager cette opinion. En pratique, les enseignants utilisent le mélange des deux approches, qui se complètent, en prenant en considération le niveau et les besoins des apprenants qui ont été examinés plus profondément dans la question 8. La plupart des répondants, soit 93 % des enseignants et 85 % des apprenants, ont souligné que les apprenants ont besoin de l'explication de la grammaire de l'enseignant en tchèque et des phrases d'exemples pour qu'ils maîtrisent la grammaire française. Tout bien considéré, la langue tchèque joue un rôle important dans l'explication de la grammaire en ce qui concerne les débutants et les intermédiaires.

En ce qui concerne la langue, même la métalangue, il se propose les autres questions relatives à ce sujet, par exemple la problématique de l'enseignant natif ou non natif, compte tenu de l'explication de la grammaire aux débutants ou intermédiaires, etc. Cependant, cela pourrait être un thème pour un autre mémoire.

Grâce à deux dernières questions axées sur les exercices, on peut constater que les exercices le plus souvent utilisés sont les exercices de conversation (ce qui est confirmé par 93 % des enseignants). Ceux-ci sont également les plus populaires parmi les apprenants (69 %). En outre, ce résultat atteste l'importance de « *savoir communiquer en français* », soulignée dans la question 6. Ensuite, les exercices de grammaire sont aussi répandus

(confirmé par 87 % des enseignants), néanmoins, seulement 40 % des apprenants les trouvent favoris.

Selon les répondants, les exercices de grammaire exploités le plus souvent dans la classe de FLE sont les suivants : texte à trous, exercice de substitution et exercice d'association – mise en relation. Au vu de ces résultats, on se tournera vers ces trois exercices de grammaire dans le chapitre suivant.

En dernier lieu, il faut accentuer que tous les résultats se fondent sur les opinions de 67 personnes ayant répondu à l'enquête (voir annexe 11.1. et 11.2) par conséquent on ne peut pas généraliser les conclusions. D'un autre côté, les résultats sont suffisants pour les besoins de ce mémoire. Grâce à l'enquête, on a découvert les opinions d'un certain nombre d'enseignants et d'apprenants de la Bohême de l'Ouest et on a pu mieux connaître la situation réelle relative à l'enseignement du français langue étrangère.

6 EXERCICES DE GRAMMAIRE POUR LA PRATIQUE

Conformément aux résultats de l'enquête effectuée, ce chapitre-ci prête attention aux exercices de grammaire qui sont les plus répandus. Il y a des exemples concrets d'exercices accompagnés par une fiche pédagogique. Tous les exercices sont prévus pour les débutants ou intermédiaires étant donné que les apprenants ayant répondu à l'enquête se rangent dans ces deux groupes. Compte tenu de la demande des apprenants, les consignes des exercices sont aussi traduites en tchèque. Pour trouver le corrigé des exercices, voir l'annexe 11.3.

6.1 Texte à trous

La plupart des répondants déclarent utiliser l'exercice appelé « *texte à trous* » qui est très variable, comme l'indique le chapitre 4.1.2. L'exemple suivant montre le cas où les mots effacés descendent d'une même catégorie grammaticale (verbes) et ils sont en plus mentionnés soit entre parenthèses à la forme infinitive soit ils font partie de la consigne.

6.1.1 Fiche élève

Voici, les trois exemples du texte à trous dont le premier est considéré comme le plus facile et le troisième comme le plus difficile. Des modifications plus ou moins importantes dans les consignes permettent d'influencer la difficulté de l'exercice, voir les variantes suivantes.

Variante 1

Exercice 1 : Texte à trous, variante 1

Mettez les verbes entre parenthèses au subjonctif. (Slovesa v závorkách převed'te do subjunktivu.)

Pascal: Nous sommes arrivés !

Aude : Ah ! Voilà la fameuse maison de campagne de Pennedépie. C'est très joli : cette vieille maison, le jardin ...

Pascal : C'est agréable – oui –, mais c'est aussi du travail. Cette année, il faut que nous _____ (refaire) toutes les peintures.

Georges : Oh ! je connais ça. Et pour que tu _____ (faire) du bon travail, il faut qu'il _____ (faire) beau, qu'il n'y _____ (avoir) pas trop de soleil, que les voisins _____ (pouvoir) te prêter leur échelle ... Mais dis-moi, Pascal, tu fais la peinture tout seul ?

Pascal : En gros, oui. Avec Cécile, bien sûr.

Georges : Il faut vraiment que tu _____ (tenir) à ta maison pour y passer tant de temps !

Pascal : C'est aussi une question d'argent. J'ai des loisirs qui coûtent cher. Il faut bien que je _____ (faire) des économies. Mais parlons d'autre chose. Ce week-end, je ne travaille pas !

Cécile : On vous a préparé un petit programme pour que vous _____ (avoir) une idée de la région. Mais d'abord, il faut que vous _____ (faire) la connaissance de nos voisins. On pensait les inviter à dîner ...

Pascal : Et demain matin, il faut absolument que vous _____ (aller) au marché du village. L'après-midi, on vous montrera la côte.

Aude : Formidable !

Georges : Dites, vous n'avez pas prévu quelques heures de repos dans l'emploi du temps ?

Source du texte pour l'élaboration de l'exercice : BAYLON, Christian. *Forum: méthode de français*, p. 172.

Variante 2

Exercice 2 : Texte à trous, variante 2

Retrouvez les verbes manquants en vous aidant de la liste et mettez-les au subjonctif.

(Slovesa z nabídky převed'te do subjunktivu a doplňte do textu.)

Verbes manquants (par ordre alphabétique) : aller, avoir (2x), faire (4x), pouvoir, refaire, tenir

Pascal: Nous sommes arrivés !

Aude : Ah ! Voilà la fameuse maison de campagne de Pennedépie. C'est très joli : cette vieille maison, le jardin ...

Pascal : C'est agréable – oui –, mais c'est aussi du travail. Cette année, il faut que nous _____ toutes les peintures.

Georges : Oh ! je connais ça. Et pour que tu _____ du bon travail, il faut qu'il _____ beau, qu'il n'y _____ pas trop de soleil, que les voisins _____ te prêter leur échelle ... Mais dis-moi, Pascal, tu fais la peinture tout seul ?

Pascal : En gros, oui. Avec Cécile, bien sûr.

Georges : Il faut vraiment que tu _____ à ta maison pour y passer tant de temps !

Pascal : C'est aussi une question d'argent. J'ai des loisirs qui coûtent cher. Il faut bien que je _____ des économies. Mais parlons d'autre chose. Ce week-end, je ne travaille pas !

Cécile : On vous a préparé un petit programme pour que vous _____ une idée de la région. Mais d'abord, il faut que vous _____ la connaissance de nos voisins. On pensait les inviter à dîner ...

Pascal : Et demain matin, il faut absolument que vous _____ au marché du village. L'après-midi, on vous montrera la côte.

Aude : Formidable !

Georges : Dites, vous n'avez pas prévu quelques heures de repos dans l'emploi du temps ?

Source du texte pour l'élaboration de l'exercice : BAYLON, Christian. *Forum: méthode de français*, p. 172.

Variante 3

Exercice 3 : Texte à trous, variante 3

Retrouvez les verbes manquants en vous aidant de la liste et mettez-les au subjonctif. Attention ! La liste contient quelques mots intrus et les verbes qui peuvent se répéter !

(Slovesa z nabídky převed'te do subjunktivu a doplňte do textu. Pozor! Někteřá slova z nabídky jsou navíc nebo se mohou opakovat!)

Verbes manquants : aller, avoir, être, faire, pouvoir, refaire, tenir, vouloir

Pascal : Nous sommes arrivés !

Aude : Ah ! Voilà la fameuse maison de campagne de Pennedépie. C'est très joli : cette vieille maison, le jardin ...

Pascal : C'est agréable – oui –, mais c'est aussi du travail. Cette année, il faut que nous _____ toutes les peintures.

Georges : Oh ! je connais ça. Et pour que tu _____ du bon travail, il faut qu'il _____ beau, qu'il n'y _____ pas trop de soleil, que les voisins _____ te prêter leur échelle ... Mais dis-moi, Pascal, tu fais la peinture tout seul ?

Pascal : En gros, oui. Avec Cécile, bien sûr.

Georges : Il faut vraiment que tu _____ à ta maison pour y passer tant de temps !

Pascal : C'est aussi une question d'argent. J'ai des loisirs qui coûtent cher. Il faut bien que je _____ des économies. Mais parlons d'autre chose. Ce week-end, je ne travaille pas !

Cécile : On vous a préparé un petit programme pour que vous _____ une idée de la région.

Mais d'abord, il faut que vous _____ la connaissance de nos voisins. On pensait les inviter à dîner ...

Pascal : Et demain matin, il faut absolument que vous _____ au marché du village. L'après-midi, on vous montrera la côte.

Aude : Formidable !

Georges : Dites, vous n'avez pas prévu quelques heures de repos dans l'emploi du temps ?

Source du texte pour l'élaboration de l'exercice : BAYLON, Christian. *Forum: méthode de français*, p. 172.

6.1.2 Fiche pédagogique

6.1.2.1 Type de public et son niveau

Ce type d'exercice convient à un large public d'adultes et d'adolescents au niveau débutant/intermédiaire puisque la tâche est facile à accomplir. Néanmoins, on suppose que les apprenants ont déjà appris les règles de base de la formation des verbes au subjonctif, essentiellement les formes irrégulières du subjonctif.

Ensuite, les variantes 2 et 3 sont plus difficiles, car elles exigent non seulement la connaissance des règles de la formation du subjonctif mais encore la connaissance du vocabulaire pour que l'apprenant comprenne et qu'il puisse choisir les verbes convenables.

6.1.2.2 Objectifs de l'exercice

Cet exercice est ciblé sur le subjonctif et il a pour but de réviser les formes du subjonctif des verbes irréguliers. L'apprenant approfondit ses compétences langagières, surtout la compréhension et l'expression écrite, et ses connaissances linguistiques concernant la grammaire (subjonctif) et le vocabulaire (champ lexical de la campagne).

6.1.2.3 Durée

L'accomplissement de l'exercice : de 5 à 10 minutes selon la variante choisie et le niveau des apprenants. (On suppose travailler sur cet exercice après l'explication des règles de la formation et de l'emploi du subjonctif). L'accomplissement est suivi par la correction des fautes qui ne devrait pas dépasser 10 minutes.

6.1.2.4 Support didactique

La source des photocopies du texte à trous est le manuel Forum 1, qui prête attention au subjonctif. Les verbes à la forme du subjonctif ont été supprimés et mis entre parenthèses à la forme infinitive ou la liste des verbes manquants a été intégrée dans la consigne pour rendre l'exercice plus difficile.

6.1.2.5 Méthodes et techniques de travail

Chaque apprenant reçoit une photocopie de l'exercice et il travaille individuellement. La tâche de l'apprenant est déterminée par la consigne « *Mettez les verbes entre parenthèses au subjonctif* » (variante 1) qui est suivie par la traduction tchèque. En d'autres termes, l'apprenant a pour tâche de compléter les lacunes dans le texte en respectant que chaque lacune correspond à un seul mot, concrètement à un seul verbe.

Contrairement aux variantes 2 et 3, l'accomplissement de la variante 1 ne nécessite pas la compréhension du contenu. Les réponses ne relèvent pas du contexte donné, mais elles sont régies par les règles grammaticales.

Néanmoins, on peut ainsi vérifier si l'apprenant a compris la règle relative à la formation du subjonctif.

Simultanément, le rôle de l'enseignant est très important. Il est le seul capable d'expliquer à ses apprenants leur tâche et éventuellement les aider à compléter le texte sans faute. Dans ce cas particulier, l'enseignant peut demander à quelques apprenants de lire le texte à haute voix en respectant toutes les règles de prononciation et il peut inventer les modifications de cet exercice adaptées au niveau et aux besoins des apprenants.

L'enseignant peut choisir parmi trois variantes selon la difficulté. Pour rendre l'exercice (variante 1) plus difficile il est possible de demander aux apprenants de compléter le texte à trous avec des verbes à l'infinitif mis au choix (variante 2). Pour le rendre encore plus difficile on peut aussi ajouter quelques mots intrus dans la liste des mots manquants (variante 3). Tout cela exige la connaissance du vocabulaire pour que l'apprenant comprenne et qu'il puisse choisir les verbes convenables.

6.1.2.6 Prolongements

Étant donné que les répondants de l'enquête mettent l'accent sur « *savoir communiquer en français* », il serait bon de satisfaire leur demande. Pour cette raison l'enseignant peut demander aux apprenants de rédiger le résumé du texte, puis il peut leur poser des questions relatives à la campagne, ce qui est le lieu où la discussion se déroule. Mieux encore, les apprenants essaient de rédiger leur propre discussion sur le sujet « *la campagne* » en utilisant les verbes au subjonctif. Puis, il convient de faire la comparaison de la campagne avec la ville et accentuer des avantages et des inconvénients de la vie de là-bas. Comme la campagne évoque le repos et le week-end, il est possible de renouer sans interruption avec l'origine de mot le week-end, ce qui présente une occasion de rendre la leçon plus intéressante en parlant du *français*, etc.

6.1.2.7 Commentaire

Il s'agit de l'exercice qui n'était pas encore expérimenté c'est pourquoi on ne peut pas encore tirer les conclusions générales. Toutefois, il faut constater qu'il peut toujours arriver quelque chose d'inattendu. Par exemple, on peut supposer que les apprenants ne maîtrisent pas encore les formes irrégulières du subjonctif ou ils peuvent rencontrer des difficultés sur le vocabulaire, ce qui pourrait les empêcher de comprendre le texte. Bien évidemment, tout cela pourrait influencer le travail qui va prendre plus de temps que prévu.

6.2 Exercice de substitution

La théorie concernant l'exercice de substitution est déjà expliquée dans le chapitre 4.2.3.2., ainsi, on se tournera vers l'exemple pratique dans ce chapitre-ci.

6.2.1 Fiche élève

Exercice 4 : Exercice de substitution

Répondez avec le pronom qui convient. (Odpovězte a použijte správné zájmeno.)

- 1) Vas-tu téléphoner à Paul aujourd'hui ? Oui, je...
- 2) Avez-vous parlé aux étudiants ? – Non, nous...
- 3) Tu vas écrire une lettre à ta mère ? – Oui, je...
- 4) Quand tu finis ton travail ? – Je...
- 5) Vous avez trouvé la solution ? Oui, nous...
- 6) Est-ce que Lucie a envoyé le document à la banque ? – Oui, elle...
- 7) Est-ce que tu as aidé les touristes à trouver un restaurant ? – Non, je...
- 8) Tu as apporté le gâteau ? Oui, je...
- 9) Vous allez payer votre repas ? Non, nous...
- 10) Tu peux ouvrir la fenêtre ? Oui, je...

Source du texte pour l'élaboration de l'exercice : les phrases différentes apparues sur le site Français facile : *Cours de français 100 % gratuits* [en ligne]. [consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.francaisfacile.com/index.php>

6.2.2 Fiche pédagogique

6.2.2.1 Type de public et son niveau

Ce type d'exercice est prévu pour un large public d'adultes et d'adolescents au niveau débutant/intermédiaire qui connaissent déjà les règles relatives aux pronoms compléments d'objet direct et indirect.

6.2.2.2 Objectifs de l'exercice

L'objectif de cet exercice est de réviser l'emploi des pronoms et de développer les compétences langagières de l'apprenant. Il s'agit surtout de la compréhension et l'expression écrite, néanmoins, l'apprenant perfectionne aussi ses connaissances linguistiques axées sur la grammaire (pronoms compléments d'objet direct et indirect, formation des réponses se rapportant aux questions données).

6.2.2.3 Durée

L'accomplissement de l'exercice ne devrait pas dépasser 10 minutes, toutefois, le niveau des apprenants peut influencer soit le temps de réalisation soit le temps passé à la correction des fautes. Quoi qu'il en soit, l'enseignant doit expliquer les règles et l'emploi des pronoms compléments d'objet direct et indirect avant de travailler sur cet exercice avec ses apprenants.

6.2.2.4 Support didactique

La source des photocopies de cet exercice de substitution est le site web *Français facile*¹⁵⁷ qui peut inspirer les enseignants à créer les exercices de grammaire ainsi que les apprenants eux-mêmes, qui peuvent y vérifier leurs connaissances.

¹⁵⁷ Français facile : *Cours de français 100% gratuits* [en ligne]. [consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.francaisfacile.com/index.php>.

6.2.2.5 Méthodes et techniques de travail

Chaque apprenant reçoit une photocopie de l'exercice et il travaille individuellement ou il peut collaborer avec son camarade de classe. La consigne « *Répondez avec le pronom qui convient* » détermine la tâche de l'apprenant. Donc, l'apprenant doit bien comprendre les questions mentionnées dans l'exercice et y répondre en substituant un nom par un pronom personnel.

Pour rendre l'exercice plus difficile, mais aussi pour vérifier comment l'apprenant a compris le principe de la substitution, l'enseignant peut demander à l'apprenant d'expliquer quel nom il a remplacé et pourquoi. La réponse de l'apprenant devrait être motivée.

6.2.2.6 Prolongements

Ensuite, l'exercice peut être développé par des tâches partielles. Par exemple, il peut être demandé à l'apprenant d'élargir sa réponse et d'essayer de proposer des arguments sur les questions 2, 7 et 9, dont la réponse est négative. Puis, l'apprenant peut trouver les questions où il y a plusieurs noms qui peuvent être remplacés par un pronom et proposer une solution. Toutes ces tâches s'orientent vers la compréhension et plutôt vers l'expression écrite.

6.2.2.7 Commentaire

Cet exercice a été expérimenté pendant le stage pédagogique au Lycée de sport et il faut constater qu'il a posé certains problèmes aux apprenants de FLE du lycée. Premièrement, les apprenants ont rencontré des difficultés avec la place des pronoms personnels dans la phrase, c'est-à-dire avec leur ordre. Deuxièmement, les apprenants ont souligné qu'il était difficile de faire la distinction entre le complément d'objet direct et indirect, spécialement la question 7 a été considérée comme la plus difficile à répondre.

Sur la base de cette expérience, il est conseillé à l'enseignant de ne pas sous-estimer l'explication concernant les compléments d'objet direct et indirect

et d'accentuer les règles relatives à l'ordre des mots en ajoutant les possibilités de la place des pronoms personnels compléments.

6.3 Exercice d'association

Les phrases décalées qui font partie de l'exercice d'association sont plus précisément décrites dans le chapitre 4.1.4., cependant, l'exemple suivant montre son exploitation en pratique.

6.3.1 Fiche élève

Exercice 5 : Exercice d'association

Associez chaque phrase du tableau A à celle du tableau B qui constituera une suite cohérente et correcte grammaticalement en respectant les règles concernant la condition. (Spojte části vět z tabulky A a B tak, aby vznikl gramaticky správný celek. Nezapomeňte na pravidla pro tvoření podmínkových vět.)	
Tableau A	Tableau B
1) Si les touristes le veulent	A) vous payez moins cher.
2) Si vous achetez un billet aller-retour	B) nous pourrions visiter la Bretagne.
3) Si demain il fait beau	C) on visitera également les ruines romaines.
4) Si vous voulez	D) je m'y baignerais sans hésitation.
5) Si nous partions en France cet été	E) n'oubliez pas votre passeport.
6) Si vous réservez vos places dans le train	F) nous irons à la plage.
7) Si vous partez aux Bahamas	G) vous pouvez venir avec nous en Italie.
8) Si tu avais un dictionnaire	H) vous auriez des places assises.
9) S'il y a de la neige l'hiver prochain	I) nous ferons du ski.
10) Si la mer était plus calme	J) ton voyage serait plus facile.

Source du texte pour l'élaboration de l'exercice : les phrases différentes apparues sur le site Français facile : *Cours de français 100 % gratuits* [en ligne]. [consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : http://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/liaison.php?liaison=_conditionnel_

6.3.2 Fiche pédagogique

6.3.2.1 Type de public et son niveau

En général, l'exercice d'association peut être destiné pour un large public. Toutefois, cet exercice concret exige les connaissances de la formation de tous les temps et modes verbaux nécessaires pour exprimer la condition réelle ou irréaliste au présent ou au futur (le présent, l'imparfait, le futur simple de

l'indicatif et le conditionnel présent) ainsi que la connaissance des règles de la formation de la condition. C'est pourquoi il convient au niveau intermédiaire.

6.3.2.2 Objectifs de l'exercice

L'objectif de cet exercice est de réviser les formes de la condition. L'apprenant approfondit ses compétences langagières, surtout la compréhension écrite. En plus, il perfectionne ses connaissances linguistiques relatives à la grammaire (condition) et le vocabulaire (champ lexical du tourisme).

6.3.2.3 Durée

L'accomplissement de l'exercice ne devrait pas dépasser 10 minutes en supposant que l'apprenant connaît déjà les règles de la formation de la condition. Ainsi, la correction des fautes ne dure que 5 minutes.

6.3.2.4 Support didactique

La source des photocopies de cet exercice d'association est le site web *Français facile*¹⁵⁸ où les apprenants peuvent trouver beaucoup d'exercices qui testent leurs connaissances non seulement concernant la condition.

6.3.2.5 Méthodes et techniques de travail

Chaque apprenant reçoit une photocopie de l'exercice et il travaille individuellement. La tâche de l'apprenant est déterminée par la consigne « *Associez chaque phrase du tableau à celle du tableau B qui constituera une suite cohérente et correcte grammaticalement en respectant les règles concernant la condition* » qui est suivie par la traduction tchèque. Ce qui revient à dire que l'apprenant a pour tâche de mettre en relation les morceaux des phrases mélangées en respectant les règles grammaticales et sémantiques.

¹⁵⁸ Français facile : *Cour de français 100% gratuits* [en ligne]. [consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.francaisfacile.com/index.php>.

Pour rendre l'exercice plus difficile, l'enseignant peut intégrer dans l'exercice encore la condition irréaliste qui exige la connaissance des structures composées (le plus-que-parfait et le conditionnel passé).

6.3.2.6 Prolongements

Dans le prolongement de cet exercice, il est possible de développer l'expression orale des apprenants en ouvrant la conversation sur le tourisme. Il est demandé à l'apprenant de décrire sa destination préférée, le moyen de transport qu'il utilise le plus souvent pour aller en vacances, etc.

Pour aller plus loin, il est demandé à l'apprenant de construire la phrase avec « *Si je gagne à la loterie je...* », en profitant du vocabulaire du tourisme pour donner la suite. Cet exercice axé sur le développement de la créativité des apprenants peut être effectué soit à l'oral, soit à l'écrit (c'est à l'enseignant de décider).

6.3.2.7 Commentaire

Étant donné que cet exercice n'était pas encore expérimenté, on ne peut pas décrire les difficultés rencontrées par les apprenants. Néanmoins, il faut constater qu'il s'agit du phénomène grammatical qui pose souvent des problèmes et qui nécessite un travail soigné.

7 CONCLUSION

L'objectif principal de ce mémoire était de prêter attention à la place de la grammaire en classe de FLE, principalement aux exercices de grammaire, et de décrire leur situation du point de vue théorique ainsi que pratique.

On a découvert que la grammaire fait partie intégrante de l'enseignement de la langue étrangère et qu'on en a besoin pour « parler comme on parle », ¹⁵⁹ ce qui est le but fondamental de la plupart des apprenants. En effet, la grammaire donne à l'apprenant les principes et les règles pour qu'il puisse maîtriser la langue ciblée (le français dans notre cas) et les exercices servent à l'acquisition des règles de la langue et à leur application en pratique. C'est pourquoi ils sont tellement intégrés dans un cours de FLE.

En examinant les différents points de vue sur la grammaire, on a remarqué que toutes les méthodes d'enseignement ne mettent pas tant l'accent sur la grammaire et que l'importance de l'écrit est plus ou moins remplacée par l'importance de l'oral, au fil du temps. Cette tendance a été confirmée par les répondants à l'enquête effectuée.

Selon les œuvres théoriques, il existe plusieurs types de grammaire, néanmoins, la pratique a prouvé que, par exemple, les enseignements implicite et explicite se mêlent et on ne peut pas les séparer l'un de l'autre.

En ce qui concerne les langues, les résultats de l'enquête indiquent que les apprenants au niveau débutant/intermédiaire exigent l'intégration de la langue tchèque dans l'enseignement. Toutefois, il existe encore la métalangue qui influence l'enseignement. Dans notre cas, il s'agissait d'un sujet marginal, donc, il serait possible de développer ce mémoire de maîtrise en traitant de la problématique concernant la métalangue.

Comme le nom de ce mémoire l'indique, celui-ci est consacré aux types concrets d'exercices de grammaire pourtant, il semblait pertinent de diviser

¹⁵⁹ Besse H., Porquier R., *Grammaires et didactique des langues*, p. 72.

tout d'abord les exercices en deux groupes principaux d'après leur orientation soit vers la compréhension (questionnaire à choix multiple, textes lacunaires, puzzles...), soit vers l'expression (réparation, modification, substitution, transformation de texte...). En plus, il y a aussi un aperçu des activités ludiques. En outre, grâce aux résultats de l'enquête, on a découvert les exercices le plus souvent utilisés en classe de FLE.

Comme il a déjà été mentionné, pour ne pas se limiter seulement à la théorie, on a effectué le sondage. En somme, il en résulte qu'il y a beaucoup de manuels utilisés dans la classe de FLE, toutefois le titre *Connexions* est le plus souvent utilisé. Simultanément, la majorité des répondants déclarent travailler aussi avec le cahier d'exercices. Compte tenu de la langue tchèque, les apprenants au niveau débutant/intermédiaire préfèrent son intégration dans les consignes et ils en ont besoin pour comprendre les règles grammaticales. Quant aux besoins des apprenants, ils révèlent la nécessité d'expliquer la grammaire en tchèque et de donner les phrases d'exemples pour que les apprenants maîtrisent la grammaire de la langue française. Les répondants ont aussi souligné l'importance de la compétence de communication, ce qui est lié aux exercices de communication qui dominent dans la classe de FLE. Toutefois, les exercices de grammaire occupent la deuxième place. Tout compte fait, les textes à trous, les exercices de substitution et les exercices d'association comptent parmi les plus populaires. Finalement, pour présenter quelques exemples concrets et pour avoir une vision globale, on a ajouté les trois exercices de grammaire, chacun avec une fiche pédagogique.

Pour terminer, il convient de constater qu'il existe un grand nombre d'exercices de grammaire ainsi que différentes approches de l'enseignement du FLE, ce qui revient à dire que le rôle de l'enseignant est très exigeant, car il est le seul qui prend la décision et qui dirige le déroulement de la classe de FLE.

8 BIBLIOGRAPHIE

8.1 Sources monographiques

- [1] BEACCO, Jean Claude. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues: savoirs savants, savoirs experts et savoirs ordinaires*. Paris: Didier, c2010, 271 p. Langues & didactique. ISBN 9782278066759.
- [2] BEAUVAIS, Yannick. *La didactique?: générale ou appliquée : oui, mais*. 1. vyd. Plzeň: Západočeská univerzita, 1998. ISBN 80-708-2446-8.
- [3] BESSE, Henri et PORQUIER, Rémy. *Grammaires et didactique des langues*. Paris : Hatier, 1995. ISBN 978-227-8069-330.
- [4] COURTILLON, Janine. *Élaborer un cours de FLE*. Éd. 3. Paris : Hachette, 2005. ISBN 978-201-1552-143.
- [5] CUQ, Jean-Pierre et GRUCA, Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Nouvelle éd. [réimpr.]. Presses Univ. de Grenoble, 2006. ISBN 27-061-1301-4.
- [6] CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français: langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International, 2003, 303 s. ISBN 20-903-3972-1.
- [7] FENCLOVÁ, Marie. *Le français - deuxième langue étrangère, La didactique intégrée des langues étrangères : actes du colloque international*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, Fakulta filozofická, katedra románských jazyků, 2008. ISBN 978-807-0437-216.
- [8] GERMAIN, Claude et SÉGUIN, Hubert. *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International, c1998, viii, 215 s. Didactique des langues étrangères. ISBN 20-903-3324-3.
- [9] LAMAILLOUX, Pierre., ARNAUD, Marie-Hélène et JEANNARD, Robert. *Fabriquer des exercices de français*. [Nouvelle éd.]. Paris : Hachette éducation, 2008. ISBN 978-201-1711-304.
- [10] MOURLHON-DALLIES, F. *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris : Didier, 2008. ISBN 978-227-8062-713.

- [11] RIEGEL, Martin., PELLAT, Jean-Christophe et RIOUL, René. *Grammaire méthodique du français*. 4e éd. entièrement revue "Quadrige". Presses universitaires de France. ISBN 978-213-0559-849.
- [12] TAGLIANTE, Christine. *La classe de langue*. Paris : CLE international, 1997. ISBN 20-903-3112-7.
- [13] VIGNER, Gérard. *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette, 2004. ISBN 2.01.15.55296.6.

8.2 Manuel scolaire

- [14] BAYLON, Christian. *Forum: méthode de français*. Éd. 7. Paris: Hachette, 2006, 209 s. ISBN 2011550858.

8.3 Sources électroniques

- [15] Education et langues, Politiques linguistiques. *Conseil de l'Europe* [en ligne]. [Consulté le 5 février 2015]. Disponible sur : http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp
- [16] Cour de français 100% gratuits. [en ligne]. [Consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : <http://www.francaisfacile.com/index.php>
- [17] Français facile : Cour de français 100% gratuits. [en ligne]. [Consulté le 11 avril 2015]. Disponible sur : http://www.francaisfacile.com/cgi2/myexam/liaison.php?liaison=_conditionnel_

9 RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Ce mémoire de maîtrise « *La typologie des exercices de grammaire en FLE* » s'occupe du rôle de la grammaire en classe de FLE, principalement de l'utilisation des exercices de grammaire dans l'enseignement du FLE.

L'objectif de ce mémoire est de décrire la théorie relative aux exercices de grammaire, mais aussi de découvrir la place de la grammaire, essentiellement des exercices de grammaire en pratique scolaire. Pour cette raison, elle est divisée en partie théorique et en partie pratique.

La partie théorique se compose de trois chapitres principaux, c'est-à-dire qu'elle souligne l'importance du rôle de la grammaire en FLE, puis elle décrit l'activité grammaticale en classe de FLE et enfin, elle présente les différents types d'exercices de grammaire.

La partie pratique est basée sur les résultats obtenus par l'enquête effectuée et elle nous montre la situation actuelle de la grammaire en FLE du point de vue des enseignants ainsi que des apprenants. Compte tenu des résultats obtenus, ce mémoire prête attention aux exercices de grammaire pour la pratique en milieu scolaire, c'est pour cette raison qu'elle comprend les exemples d'exercices de grammaire accompagnés de fiches élèves et de fiches pédagogiques.

10 RÉSUMÉ EN TCHÈQUE

Diplomová práce s názvem *Typologie gramatických cvičení ve výuce francouzštiny* se zabývá rolí gramatiky a gramatických cvičení ve výuce.

Cílem práce je jednak popsat teorii související s pojmem gramatická cvičení, jednak zjistit, jaká je současná situace týkající se výuky gramatiky a používání gramatických cvičení v praxi. Z tohoto důvodu má diplomová práce část teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce obsahuje tři hlavní kapitoly. Zabývá se rolí gramatiky ve výuce francouzštiny, popisuje různé gramatické aktivity spojené s výukou a v neposlední řadě informuje o různých typech gramatických cvičení.

Praktická část vychází z výsledků dotazníků, které vyplnili studenti a učitelé francouzštiny. Díky těmto výsledkům je možné proniknout do současné výuky francouzštiny jak z pohledu studentů, tak i z pohledu učitelů. Dotazníky také odhalily nejpoužívanější typy gramatických cvičení, proto jsou dále uvedeny tři příklady spolu s metodickým listem.

11 ANNEXES

11.1 Questionnaire pour les apprenants

Dotazník pro studenty FLE

Milí studenti, ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní a slouží pouze k účelům vypracování diplomové práce *Typologie gramatických cvičení ve výuce francouzštiny*. Předem děkuji za Váš čas a Vaše názory.

- 1) Jak dlouho se učíte francouzsky? _____ let. Řadíte se mezi:
 - a) začátečníky
 - b) mírně pokročilé
 - c) pokročilé
- 2) Jakou používáte učebnici? _____
- 3) Využíváte při výuce i pracovní sešit? ANO/NE
- 4) Myslím si, že je lepší, aby byla gramatická cvičení v učebnici zadána:
 - a) jen česky
 - b) jen francouzsky
 - c) česky, s francouzským překladem
 - d) francouzsky, s českým překladem
- 5) Kolik času (v %) je věnováno výuce gramatiky? Průměrně _____% z vyuč. hodiny FJ.
Je to dostačující? ANO/NE
- 6) Nejdůležitější pro mě je, nejvíce se chci naučit:
(seřadte od nejdůležitějšího po méně důležité, očísly 1 – 4 jako ve škole, 1 = nejdůležitější)
 - porozumět psanému textu ve FJ
 - porozumět mluvenému slovu ve FJ
 - umět komunikovat ve FJ
 - umět psát ve FJ
- 7) Když se učíme nový gramatický jev:
 - a) učitel nám sám vysvětluje gramatická pravidla
 - b) učitel chce, abychom na základě příkladů sami vyvodili pravidla
 - c) obě varianty a, b jsou pravda
- 8) Abych se naučil/a francouzskou gramatiku, potřebuji: (můžete vybrat více možností)
 - a) vysvětlení gramatiky v učebnici
 - b) vysvětlení učitele ve FJ
 - c) vysvětlení učitele v ČJ
 - d) porovnání gramatického jevu s češtinou
 - e) vysvětlení na příkladech (ukázkové věty)
 - f) jasnou strukturu a pravidla (např. tabulky)
- 9) Nejradyji mám: (můžete vybrat více možností)
 - a) cvičení zaměřená na gramatiku (procvičování gramatických jevů)
 - b) cvičení zaměřená na poslech
 - c) konverzační cvičení
 - d) cvičení zaměřená na psaní textů

10) Zakroužkujte, které typy cvičení nejčastěji využíváte při výuce francouzštiny. (můžete vybrat více možností)													
a) doplnění gramatického jevu do věty	b) gramatický kvíz												
<p>Conjugué les verbes entre parenthèses à l'imparfait:</p> <p>Le vent (souffler)....., les branches (bouger), les enfants (crier), c'(être) une grosse tempête. Elle (ravager) la région et (endommager) de nombreux bâtiments. Après son passage, les bénévoles et les militaires (nettoyer) les fossés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'infinitif de je suis est... <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> être <input type="checkbox"/> avoir <input type="checkbox"/> aller. ▪ Le contraire (antonyme) de petit est. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> grand. <input type="checkbox"/> lourd. <input type="checkbox"/> géant. ▪ Lorsque deux verbes se suivent, le second se met ... <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> à l'impératif. <input type="checkbox"/> au conditionnel. <input type="checkbox"/> à l'infinitif 												
c) doplnění gram. jevu (bez nabídky)	d) správný pořádek slov ve větě												
<p>Invente un adjectif qui puisse convenir dans mes phrases à trous</p> <hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Ma trousse est décousue. 2. La fille de ma classe me plaît. 3. Les chiens se bagarrent. 4. Les ordinateurs ont été jetés. 5. Qu'il est ce koala! 6. J'adore manger des bonbons. 7. Les coussins du salon sont 8. La fenêtre de ma chambre est 	<p>Voici des phrases dont les mots ont été mélangés, il faut les remettre dans le bon ordre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. soigne les malades. Le animaux berger 2. sur sont Les tapis. posés le coussins 3. votre ait train. est raté que ami possible Il son 4. sociétés propre consommation. un de phénomène aux publicité La est 												
e) překlad	f) spojování												
<p style="text-align: center;">Traduisez:</p> <p>pâté poschodí devátá rodina má první láska jeho čtvrtý rozvod náš třetí syn moje první auto</p>	<p style="text-align: center;">Complétez:</p> <p>Il ne boit pas du pain. Il aime de lait. Nous prenons le fromage.</p>												
g) kompletace tabulky daného gram. jevu	h) transformace vět – tvoření otázek												
<p>Complétez le tableau avec toutes les formes des adjectifs de nationalité correspondantes.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Pays</th> <th style="width: 40%;">Masculin singulier</th> <th style="width: 40%;">Féminin singulier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Allemagne</td> <td>allemand</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Australie</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Chine</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pays	Masculin singulier	Féminin singulier	Allemagne	allemand		Australie			Chine			<p>Transforme ces phrases déclaratives en phrases interrogatives.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1/ Cette dame est ma voisine. → Qui est cette dame? 2/ Ma voiture est garée derrière l'école. → 3/ Ce classeur appartient à Julien. → 4/ Mes meilleurs amis sont Justine et Marc. →
Pays	Masculin singulier	Féminin singulier											
Allemagne	allemand												
Australie													
Chine													
i) transformace vět – přepis příběhu	j) substituce gramatického jevu												
<p><u>Qu' est ce que Monsieur Goffinet a fait hier?</u> <i>Racontez sa journée de lundi en vous aidant de son agenda.</i></p> <p>Lundi 8h passer chez Alice et l' emmenenu boulot 8h30 déposer la voiture au garage 9h réunion importante avec la direction 12h acheter un sandwich et rejoindre Alice au parc 14h préparer la réunion de demain 15h faire passer un entretien d' mbauche 17h reprendre la voiture au garage 18h passer à l' hôpital/oir maman 19h fêter l' anniversaire d'Alice au restaurant</p>	<p>Répondez avec le pronom qui convient :</p> <p>Tu peux ouvrir la fenêtre ? Oui, je peux la ouvrir. Avez-vous parlé aux étudiants ? – Non, nous _____ Tu vas écrire une lettre à ta mère ? – Oui, je _____ Quand tu finis ton travail ? – Je _____ Vous avez trouvé la solution ? Oui, nous _____ Vous allez payer votre repas ? Non, nous _____</p>												

11.2 Questionnaire pour les enseignants

Dotazník pro učitele FLE

Vážení, ráda bych Vás požádala o vyplnění tohoto dotazníku, který je anonymní a slouží pouze k účelům vypracování diplomové práce *Typologie gramatických cvičení ve výuce francouzštiny*. Předem děkuji za Váš čas a Vaše názory.

- 1) Jak dlouho učíte FJ? _____ let.
- 2) Jakou učebnici využíváte při výuce FJ? _____
- 3) Využíváte i pracovní sešit? ANO/NE
- 4) Myslím si, že je lepší, aby byla gramatická cvičení v učebnici zadána:
 - a. jen česky
 - b. jen francouzsky
 - c. česky, s francouzským překladem
 - d. francouzsky, s českým překladem
- 5) Kolik času (v %) věnujete výuce gramatiky? Průměrně _____ % z vyuč. hodiny FJ.
Je to dostačující? ANO/NE
- 6) Největší důraz kladu na to, aby se studenti naučili:
(seřaďte od nejdůležitějšího po méně důležité, očísľujte 1 - 4, 1= nejdůležitější)
 - porozumět psanému textu ve FJ
 - porozumět mluvenému slovu ve FJ
 - umět komunikovat ve FJ
 - umět psát ve FJ
- 7) Výuka nového gramatického jevu probíhá následovně:
 - a. vysvětlím pravidla v češtině
 - b. vysvětlím pravidla ve francouzštině
 - c. žáci na základě příkladů sami vyvodí pravidla
 - d. jinak: (prosím doplňte) _____
- 8) Aby studenti pochopili francouzskou gramatiku, potřebují: (můžete vybrat více možností)
 - a. vysvětlení gramatiky v učebnici
 - b. vysvětlení učitele ve FJ
 - c. vysvětlení učitele v ČJ
 - d. porovnání gramatického jevu s češtinou
 - e. vysvětlení na příkladech (ukázkové věty)
 - f. jasnou strukturu a pravidla (např. tabulky)
 - g. jiná možnost: (prosím doplňte) _____
- 9) Nejčastěji využívám: (můžete vybrat více možností)
 - a. cvičení zaměřená na gramatiku (procvičování gramatických jevů)
 - b. cvičení zaměřená na poslech
 - c. konverzační cvičení
 - d. cvičení zaměřená na psaní textů

10) Zakroužkujte, které typy cvičení nejčastěji využíváte při výuce francouzštiny. (můžete vybrat více možností)													
e) doplnění gramatického jevu do věty	f) gramatický kvíz												
<p><u>Conjugué les verbes entre parenthèses à l'imparfait:</u></p> <p>Le vent (souffler)....., les branches (bouger), les enfants (crier), c'(être) une grosse tempête. Elle (ravager) la région et (endommager) de nombreux bâtiments. Après son passage, les bénévoles et les militaires (nettoyer) les fossés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'infinitif de <i>je suis</i> est... <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> être <input type="checkbox"/> avoir <input type="checkbox"/> aller. • Le contraire (antonyme) de <i>petit</i> est. <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> grand. <input type="checkbox"/> lourd. <input type="checkbox"/> géant. • Lorsque deux verbes se suivent, le second se met ... <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> à l'impératif. <input type="checkbox"/> au conditionnel. <input type="checkbox"/> à l'infinitif 												
g) doplnění gram. jevu (bez nabídky)	h) správný pořádek slov ve větě												
<p>Invente un adjectif qui puisse convenir dans mes phrases à trous</p> <p>1. Ma trousse est déchouée. 2. La fille de ma classe me pla it. 3. Les chiens se bagament. 4. Les ordinateurs ont été jetés. 5. Qu'il est ce koala! 6. J'adore manger des bonbons. 7. Les coussins du salon sont 8. La fenêtre de ma chambre est</p>	<p>Voici des phrases dont les mots ont été mélangés, il faut les remettre dans le bon ordre.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. soigne les malades. Le animaux berger 2. sur sont Les tapis. posés le coussins 3. votre ait train. est raté que ami possible il son 4. sociétés propre consommation. un de phénomène aux publicité La est 												
e) překlad	f) spojování												
<p style="text-align: center;">Traduisez:</p> <p>pâté poschodí devátá rodina má první láska jeho čtvrtý rozvod náš třetí syn moje první auto</p>	<p style="text-align: center;">Complétez:</p> <p>Il ne boit pas du pain. Il aime de lait. Nous prenons le fromage.</p>												
g) kompletace tabulky daného gram. jevu	h) transformace vět – tvoření otázek												
<p>Complétez le tableau avec toutes les formes des adjectifs de nationalité correspondantes.</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 20%;">Pays</th> <th style="width: 40%;">Masculin singulier</th> <th style="width: 40%;">Féminin singulier</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Allemagne</td> <td>allemand</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Australie</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Chine</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Pays	Masculin singulier	Féminin singulier	Allemagne	allemand		Australie			Chine			<p style="text-align: center; border: 1px solid black; padding: 5px;">Transforme ces phrases déclaratives en phrases interrogatives</p> <ol style="list-style-type: none"> 1/ Cette dame est ma voisine. → Qui est cette dame? 2/ Ma voiture est garée derrière l'école. → 3/ Ce classeur appartient à Julien. → 4/ Mes meilleurs amis sont Justine et Marc. →
Pays	Masculin singulier	Féminin singulier											
Allemagne	allemand												
Australie													
Chine													
k) transformace vět – přepis příběhu	l) substituce gramatického jevu												
<p><i>Qu' est ce que Monsieur Goffinet a fait hier?</i> <i>Racontez sa journée de lundi en vous aidant de son agenda.</i></p> <p>Lundi 8h passer chez Alice et l' emmeneau boulot 8h30 déposer la voiture au garage 9h réunion importante avec la direction 12h acheter un sandwich et rejoindre Alice au parc 14h préparer la réunion de demain 15h faire passer un entretien d' mbauche 17h reprendre la voiture au garage 18h passer à l' hôpital/voir maman 19h fêter l' anniversaire d'Alice au restaurant</p>	<p>Répondez avec le pronom qui convient :</p> <p>Tu peux ouvrir la fenêtre ? Oui, je peux la ouvrir. Avez-vous parlé aux étudiants ? – Non, nous _____ Tu vas écrire une lettre à ta mère ? – Oui, je _____ Quand tu finis ton travail ? – Je _____ Vous avez trouvé la solution ? Oui, nous _____ Vous allez payer votre repas ? Non, nous _____</p>												

11.3 Clé des exercices

11.3.1 Texte à trous

Voici, la clé de toutes les variantes des textes à trous.

Mettez les verbes entre parenthèses au subjonctif. (Slovesa v závorkách převed'te do subjektivu.)

Pascal: Nous sommes arrivés !

Aude : Ah ! Voilà la fameuse maison de campagne de Pennedépie. C'est très joli : cette vieille maison, le jardin ...

Pascal : C'est agréable – oui –, mais c'est aussi du travail. Cette année, il faut que nous **refassions** toutes les peintures.

Georges : Oh ! je connais ça. Et pour que tu **fasses** du bon travail, il faut qu'il **fasse** beau, qu'il n'y **ait** pas trop de soleil, que les voisins **puissent** te prêter leur échelle ... Mais dis-moi, Pascal, tu fais la peinture tout seul ?

Pascal : En gros, oui. Avec Cécile, bien sûr.

Georges : Il faut vraiment que tu **tiennes** à ta maison pour y passer tant de temps !

Pascal : C'est aussi une question d'argent. J'ai des loisirs qui coûtent cher. Il faut bien que je **fasse** des économies. Mais parlons d'autre chose. Ce week-end, je ne travaille pas !

Cécile : On vous a préparé un petit programme pour que vous **ayez** une idée de la région. Mais d'abord, il faut que vous **fassiez** la connaissance de nos voisins. On pensait les inviter à dîner ...

Pascal : Et demain matin, il faut absolument que vous **alliez** au marché du village. L'après-midi, on vous montrera la côte.

Aude : Formidable !

Georges : Dites, vous n'avez pas prévu quelques heures de repos dans l'emploi du temps ?

11.3.2 Exercice de substitution

Répondez avec le pronom qui convient. (Odpovězte a použijte správné zájmeno.)

- 11) Vas-tu téléphoner à Paul aujourd'hui? Oui, je vais **lui** téléphoner.
- 12) Avez-vous parlé aux étudiants ? – Non, nous ne **leur** avons pas parlé.
- 13) Tu vas écrire une lettre à ta mère ? – Oui, je vais **la lui** écrire.
- 14) Quand tu finis ton travail ? – Je **le** finis aujourd'hui.
- 15) Vous avez trouvé la solution ? Oui, nous **l'**avons trouvé.
- 16) Est-ce que Lucie a envoyé le document à la banque ? – Oui, elle **l'**a envoyé à la banque.
- 17) Est-ce que tu as aidé les touristes à trouver un restaurant ? – Non, je ne **les** ai aidé pas.
- 18) Tu as apporté le gâteau ? Oui, je **l'**apporte.
- 19) Vous allez payer votre repas ? Non, nous **l'**avons déjà payé.
- 20) Tu peux ouvrir la fenêtre ? Oui, je peux **l'**ouvrir.

11.3.3 Exercice d'association

Associez chaque phrase du tableau A à celle du tableau B qui constituera une suite cohérente et correcte grammaticalement en respectant les règles concernant la condition. (Spojte části vět z tabulky A a B tak, aby vznikl gramaticky správný celek. Nezapomeňte na pravidla pro podmínkové věty.)

1C : Si les touristes le veulent, on visitera également les ruines romaines.

2A : Si vous achetez un billet aller-retour, vous payez moins cher.

3F : Si demain il fait beau, nous irons à la plage.

4G : Si vous voulez, vous pouvez venir avec nous en Italie.

5B : Si nous partions en France cet été, nous pourrions visiter la Bretagne.

6H : Si vous réserviez vos places dans le train vous auriez des places assises.

7E : Si vous partez aux Bahamas, n'oubliez pas votre passeport.

8J : Si tu avais un dictionnaire, ton voyage serait plus facile.

9I : S'il y a de la neige l'hiver prochain, nous ferons du ski.

10D : Si la mer était plus calme, je m'y baignerais sans hésitation.

11.4 Table des sources des annexes dans le texte

11.4.1 Diagrammes

DIAGRAMME 1 : TYPOLOGIE DES GRAMMAIRES SELON DIRVEN	21
---	----

11.4.2 Exercices

EXERCICE 1 : TEXTE À TROUS, VARIANTE 1	72
EXERCICE 2 : TEXTE À TROUS, VARIANTE 2	72
EXERCICE 3 : TEXTE À TROUS, VARIANTE 3	73
EXERCICE 4 : EXERCICE DE SUBSTITUTION	76
EXERCICE 5 : EXERCICE D'ASSOCIATION	79

11.4.3 Figures

FIGURE 1 : QUESTION 1, VERSION POUR LES APPRENANTS	50
FIGURE 2 : SOUS-QUESTION 1, VERSION POUR LES APPRENANTS	50
FIGURE 3 : QUESTION 1, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	51
FIGURE 4 : QUESTION 2, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	52
FIGURE 5 : QUESTION 3, VERSION POUR LES APPRENANTS	53
FIGURE 6 : QUESTION 3, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	53
FIGURE 7 : QUESTION 4, VERSION POUR LES APPRENANTS	54
FIGURE 8 : QUESTION 4, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	54
FIGURE 9 : QUESTION 4, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	55
FIGURE 10 : SOUS-QUESTION 5, VERSION POUR LES APPRENANTS	56
FIGURE 11 : SOUS-QUESTION 5, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	56
FIGURE 12 : QUESTION 6, VERSION POUR LES APPRENANTS ET POUR LES ENSEIGNANTS....	57
FIGURE 13 : QUESTION 7, VERSION POUR LES APPRENANTS	59
FIGURE 14 : QUESTION 7, VERSION POUR LES ENSEIGNANTS	59
FIGURE 15 : QUESTION 7, VERSION POUR LES APPRENANTS ET POUR LES ENSEIGNANTS....	61
FIGURE 16 : QUESTION 8, VERSION POUR LES APPRENANTS ET POUR LES ENSEIGNANTS....	62
FIGURE 17 : QUESTION 9, VERSION POUR LES APPRENANTS ET POUR LES ENSEIGNANTS....	64
FIGURE 18 : QUESTION 10, VERSION POUR LES APPRENANTS ET POUR LES ENSEIGNANTS..	66

11.4.4 Images

IMAGE 1 : UTILISATION DE FLÈCHES	39
IMAGE 2 : UTILISATION DE CODAGE PAR LETTRES ET CHIFFRES	39

11.4.5 Tableaux

TABLEAU 1 : RÉCAPITULATION : LA GRAMMAIRE ET LES EXERCICES DANS LES MÉTHODES...	15
TABLEAU 2 : RELATIONS PAR RAPPORT À LA LANGUE.....	19
TABLEAU 3 : TYPES DE GRAMMAIRE	24
TABLEAU 4 : LES PRONOMS POSSESSIFS.....	28
TABLEAU 5 : QU'EST-CE QU'ON PEUT UTILISER POUR ENSEIGNER LA GRAMMAIRE ?	30
TABLEAU 6 : MANUELS UTILISÉS DANS LES CLASSES DE FLE	51