

Université de Tartu  
Faculté de philosophie  
Département d'études romanes

Helmet Toots

**Étude de cas en didactique de la grammaire : les démarches  
d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la méthode *Quartier Latin* par  
rapport aux orientations méthodologiques de l'école de langue Folkuniversitetet en  
Estonie**

Mémoire de licence

Sous la direction d'Anu Treikelder

Tartu 2016

## TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION .....	3
1. CADRE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL .....	8
1.1 Cadre conceptuel et théorique .....	8
1.2 Le cadre institutionnel .....	17
2. ANALYSE DU MANUEL .....	23
2.1 L'organisation des contenus et la méthodologie .....	23
2.1.1 Analyse interne .....	23
2.1.2 Analyse externe .....	28
2.2 Les parcours grammaticaux du <i>Quartier Latin</i> .....	31
2.2.1 Les parcours grammaticaux au niveau de la leçon .....	31
2.2.2 Les parcours grammaticaux aux niveaux de l'unité et du manuel .....	35
2.3 L'adaptation du manuel par rapport au schéma de classe de Folkuniversitetet ..	41
CONCLUSION .....	43
BIBLIOGRAPHIE .....	45
RÉSUMÉ EN ESTONIEN .....	48
ANNEXES .....	49
Lihlitsents .....	54

## INTRODUCTION

Ce mémoire présente une étude de cas en didactique de la grammaire qui a pour l'objectif d'analyser les démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la méthode *Quartier Latin* par rapport aux orientations méthodologiques et le contexte de l'école de langue Folkuniversitetet en Estonie. Le problème de recherche correspond au besoin de trouver des démarches (combinaisons ou articulations de plusieurs méthodes) et des activités de grammaire pertinentes pour un cours de première année. Nous décrivons d'abord le contexte où ce problème est apparu.

*Le Quartier Latin*, publié en septembre 2010 chez Valgus, est une curiosité. Travaillant comme professeur de français langue étrangère à l'école de langues Folkuniversitetet, il a immédiatement retenu notre attention parce que c'est le premier manuel d'auteurs estoniens pour grands adolescents et adultes qui soit accompagné d'un CD audio et d'un cahier d'exercices. Donc, il est également le premier que l'on puisse utiliser pour développer les quatre habiletés, à savoir la réception et la production écrites, la réception et la production orales, alors que ses précurseurs ne visaient guère les deux derniers. Cette aberration d'enseigner/apprendre le français comme une langue morte s'explique en partie par le fait qu'à l'époque soviétique l'objectif de l'enseignement des langues étrangères n'était pas de préparer les apprenants à communiquer, les voyages touristiques n'étant permis qu'à une infime minorité de la population. La situation de l'époque correspond aux deux premières configurations du modèle de « l'Évolution historique des configurations didactiques » de Christian Puren selon lequel la compétence sociale de référence langagière était la « capacité à (re)lire les grands textes de la littérature classique » et la « capacité à entretenir à distance un contact avec la langue-culture étrangère à partir de documents authentiques » (Puren 2014 :1).

Depuis que l'Estonie a retrouvé son indépendance, le rôle du français ainsi que les matériels utilisés pour son enseignement/apprentissage ont changé. D'abord, la compétence sociale de référence n'est plus la capacité à entrer en contact avec une autre culture par l'intermédiaire des textes, ni même d'« échanger ponctuellement des informations avec des étrangers » comme lors d'un voyage touristique (*ibid.*). Depuis l'entrée de l'Estonie dans l'Union européenne, on apprend plutôt pour être capable de

vivre ou travailler avec des francophones, voire pour étudier en français. D'où l'usage généralisé des méthodes françaises communicatives, telles que *Le nouveau sans frontières*, *Tempo*, *Café Crème*, *Panorama*, *Escapes*, *Campus*, *Taxi !*, puis depuis les années 2000, des méthodes qui se réclament du *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)* et prétendent mettre en œuvre l'approche actionnelle : *Rond-point*, *Le nouveau rond-point*, *Version originale*. En effet, le *CECRL* ébauche une perspective actionnelle où l'apprenant est considéré comme un acteur social « ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (*CECRL* : 15).

Pourtant, le *Quartier Latin* n'ira pas aussi loin : les auteures se réfèrent dans l'avant-propos aux « principes modernes de l'enseignement/apprentissage des langues » et aux points forts de nos traditions d'enseignement. L'accent sera mis sur la communication (Tamm, Tomasberg 2010 : 5), ce qui signifie qu'on prend l'approche communicative pour méthodologie de référence.

Cette dernière est globalement en adéquation avec les orientations méthodologiques de Folkuniversitetet qui sont présentées par les directrices de l'école dans un document de travail intitulé *Manuel de méthodologie à l'usage des professeurs de langues étrangères* (Lehtse, Kruus 2010). Afin de mieux cerner l'importance de ce document pour l'établissement, il convient de noter que les lecteurs sont d'abord avertis de ne pas le passer à des tierces personnes. Les instructions et les exercices-type qu'on y présente, privilégient la production orale, le ludique et le divertissement. On avise de ne pas démotiver les apprenants avec des exercices de grammaire rébarbatifs ou un métalangage compliqué dont on peut se passer.

Ce qui nous amène aux problèmes que nous avons rencontrés pendant l'année scolaire 2010/2011 où nous avons utilisé le *Quartier Latin* comme méthode principale. Un manuel doit non seulement aider à motiver les élèves, mais aussi faciliter le travail du professeur. Or, il nous semblait que les unités manquent de cohérence, de sorte qu'il y a peu de synergie entre les tâches proposées. Par exemple, beaucoup d'exercices de grammaire ne correspondent pas aux objectifs communicatifs des unités. D'autre part, en

ce qui concerne les démarches de l'enseignement de la grammaire, nous avons supposé que certains points de grammaire ne seront probablement pas compris si on ne propose pas de conceptualisation, ou ne seront pas assimilés parce qu'il n'y a pas d'exercice de réemploi correspondant. Donc, tous les points de grammaire ne sont pas traités de la même manière selon la procédure standard qui permet d'enseigner/apprendre la grammaire en six phases progressives pour arriver de la présentation à l'assimilation où l'élève est capable d'utiliser une forme nouvelle pour son expression personnelle et spontanée (cf. Annexe 3).

Si la cohérence d'un manuel nous échappe au premier abord, on peut s'aider du livre du professeur. Malheureusement, le *Quartier Latin* n'est pas accompagné d'un guide pédagogique, à la différence des méthodes qui paraissent en France. Ce livre constitue souvent une aide considérable pour l'enseignant, proposant du matériel supplémentaire et explicitant les conceptions méthodologiques qui sous-tendent le manuel.

D'autre part, Andy Hopkins recommande aux auteurs de manuels de confier à quelqu'un d'autre la rédaction du livre du professeur (Hopkins 2001 : 267). Ainsi, nous avons décidé d'entreprendre une recherche dont les résultats pourraient nous servir, à la manière d'un guide pédagogique, dans notre travail à Folkuniversitetet.

Pour délimiter le sujet, nous avons choisi d'étudier les démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire. En plus, c'est apparemment le domaine où les orientations de Folkuniversitetet et les démarches du *Quartier Latin* sont le plus en contradiction. D'où les questions de recherche auxquelles nous allons essayer de répondre :

- 1) Dans quelle mesure la méthode *Quartier Latin* et ses démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire sont-elles en adéquation avec les orientations méthodologiques de Folkuniversitetet ?
- 2) Comment utiliser par alternance la méthode et des ressources complémentaires afin de proposer un parcours cohérent qui ne décourage pas l'apprenant et qui enchaîne les activités de façon à guider l'apprenant jusqu'à l'assimilation ?

Afin de répondre à ces questions, nous sommes amenés à en poser d'autres qui sont sous-jacentes et qui concernent aussi bien le manuel (a) que le contexte institutionnel (b) :

1a) Quelle est la méthodologie d'élaboration / de conception du manuel ? En quoi réside l'unicité de l'unité didactique, des leçons et des unités du manuel ?

1a) Quelles sont les démarches d'enseignement de la grammaire ? Quel est le rôle de la grammaire ? De la grammaire morphosyntaxique et de la grammaire notionnelle-fonctionnelle ? Comment les phases de l'enseignement grammatical sont-elles réparties ? Sur une seule leçon ou sur plusieurs unités ?

1b) Quel est le rôle de la grammaire dans les orientations de Folkuniversitetet ? Quelles devraient être les démarches d'enseignement de la grammaire ? Quelles devraient être les activités ?

2a) La méthode se prête-t-elle facilement à l'adaptation ? À la variation et à la différenciation ? Devrait-on utiliser la méthode de manière linéaire ou modulaire ? Devrait-on utiliser le cahier d'exercice /les leçons /les unités / le manuel en entier ? De quoi peut-on se passer ? Quelles sont les incohérences du *Quartier Latin* dans les démarches de l'enseignement de la grammaire ? À quoi sont-elles dues ?

2b) Quelle serait la méthodologie d'utilisation du manuel pour Folkuniversitetet ? Quelles ressources et activités complémentaires devrait-on utiliser ? Quelles sont les cohérences ou incohérences des orientations de Folkuniversitetet ? Les instructions prennent-elles en compte tous les composants du champ didactique des langues ? Tous les paramètres de la situation d'enseignement / apprentissage ? L'hétérogénéité des apprenants ? Comment et dans quelle mesure peut-on les adapter afin de répondre aux besoins des apprenants ?

En ce qui concerne la méthodologie utilisée, nous avons adopté une perspective didactique, synonyme de complexe. Nous nous sommes basés sur les méthodologies de recherche et d'analyse des manuels de langue proposées par Christian Puren (2001a, 2011a). Nous avons utilisé des méthodes d'étude de cas, prenant en compte plusieurs

composantes de la situation d'enseignement : le manuel, les instructions et l'environnement de l'école.

Dans un premier temps, nous avons étudié le manuel par rapport à la problématique générale de la didactique de la grammaire en FLE. Nous nous sommes appuyés dans cette analyse interne sur un outillage de concepts de didactique générale des langues ainsi que sur le modèle de configurations didactiques pour disposer de repères historiques (*cf.* Annexes). Nous avons fait l'inventaire des activités proposés par rapport au schéma suivant des phases de l'enseignement grammatical :

sensibilisation / présentation / reprise / repérage/ reconnaissance / conceptualisation / application de règles / entraînement / réemploi.

En même temps, nous avons cherché à comprendre quelles sont les principes de sélection et de distribution des points de grammaire et s'il y a une cohérence entre les différents domaines d'enseignement/apprentissage ainsi que dans la procédure de l'enseignement grammatical.

Après cette analyse interne, nous avons procédé à une analyse externe où nous avons comparé le *Quartier Latin* avec d'autres manuels sur le plan de l'organisation des séquences d'enseignement et par rapport aux méthodes utilisées. Finalement, nous avons analysé les démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire du manuel par rapport au schéma de classe de Folkuniveristetet.

Ce mémoire est divisé en deux parties. La première se compose de deux chapitres qui présentent respectivement les cadres théorique et institutionnelle. La deuxième contient également deux chapitres, analysant d'abord la méthodologie et l'organisation du manuel, puis les parcours grammaticaux qui s'étalent sur trois niveaux : leçon, unité et manuel.

# 1. CADRE THÉORIQUE ET INSTITUTIONNEL

## 1.1 Cadre conceptuel et théorique

Avant d'analyser le manuel et les orientations méthodologiques de Folkuniversitetet, il convient de présenter les concepts, modèles et schémas auxquels nous aurons recours. Nous essayerons de mettre en évidence les relations qui les unissent, et de montrer de quelle manière ils nous serviront.

### L'apprentissage, l'acquisition et l'enseignement

Les méthodes de langue et les méthodologies se distinguent non seulement par les exercices utilisés, mais surtout par le rôle qu'elles assignent à l'apprenant et à l'enseignant. L'annexe 1 présente les modèles cognitifs d'enseignement/apprentissage des langues de Puren (2015), un outil d'analyse qui aide à mettre en relation les modèles psychologiques, les activités de référence et ce qu'on attend de l'élève et de l'enseignant.

Il convient de noter que les termes ont changé : « l'élève » captif qui subissait un enseignement a laissé sa place à « l'apprenant » qui est actuellement « conçu comme acteur social » (Cuq 2003 : 21). Il possède une identité personnelle et « construit le savoir et les compétences qu'il cherche dans et par le discours en interaction avec autrui » (*ibid.*). Par conséquent, nous devons évaluer dans quelle mesure les activités proposées par le *Quartier Latin* et Folkuniversitetet favorisent ou limitent l'apprentissage. Nous entendons par ce terme une démarche consciente, explicite et volontaire, plus orientée « vers les formes que les significations qu'elles véhiculent » (Puren 1990 : 1), et qui a pour objectif l'appropriation de ces formes. Une forme est appropriée (assimilée ou acquise), si on est capable de l'utiliser spontanément pour son expression personnelle dans une situation de communication.

Il convient de préciser que l'acquisition est un processus parallèle à l'apprentissage, se distinguant de ce dernier par son caractère involontaire et inconscient (Cuq 2003 : 12). De ce fait, il ne concerne pas directement notre étude, d'autant plus qu'il n'est pas

toujours aisé de déterminer les processus psychologiques en œuvre, ni les méthodes d'apprentissage utilisées.

Donc, nous évaluerons dans la mesure du possible les démarches proposées par le *Quartier Latin* et par Folkuniversitetet par rapport à la typologie des activités d'apprentissage de Puren qui nous montre quel niveau d'acquisition telle ou telle méthode permet d'atteindre (Puren 1990 : 4) :

**Tableau 1.** Typologie des activités d'apprentissage (Puren 1990 : 4)

<b>Méthodes d'apprentissage</b>	<b>Niveaux d'acquisition</b>
Répétition / reproduction	Mémorisation
Conceptualisation/ application	Compréhension
Stimulation/réaction	Automatisation
Réutilisation / re-production	Assimilation

Il faut remarquer la distinction entre la reproduction à l'identique qui concerne la mémorisation, et la production d'un nouveau message qui vise l'assimilation.

Les méthodes d'apprentissage ne s'analysent qu'à travers les activités proposées et par rapport aux démarches d'enseignement/apprentissage. C'est pourquoi nous nous appuyerons également sur deux autres modèles de Puren : la « typologie historique des méthodes » (Puren 2011a : 288-289) qui compte neuf paires de méthodes opposées (cf. l'annexe 2) ; et le modèle des « procédures historiques d'enseignement/apprentissage grammatical » (Puren 2011b, dossier n°2, p.33) (cf. l'annexe 3).

### **Le concept de « méthode » et les procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire**

Le concept de « méthode » que Puren (2011a : 286) définit comme « unité minimale de cohérence méthodologique » est utile pour notre analyse dans la mesure où il permet de décomposer les procédures et les démarches proposées et de les décrire par combinaisons ou articulations de méthodes.

Nous essayerons d'analyser le *Quartier Latin* par rapport à la procédure des méthodologies directe et active de Puren (2011a : 306) qui se composent de six phases

où l'on met en œuvre différentes démarches combinant ou articulant plusieurs méthodes :

- 1) reprise (l'apprenant reprend les formes du texte support pour répondre aux questions : méthodes active et imitative),
- 2) repérage/reconnaissance (l'apprenant repère/souligne dans le texte support le point de grammaire à étudier : méthode active),
- 3) conceptualisation (réflexion sur les exemples, présentation des régularités : combinaison des méthodes active/passive, inductive/déductive et conceptualisatrice),
- 4) application de règles (appliquer des connaissances métalinguistiques pour produire des phrases dont on peut « contrôler consciemment la correction » (PUREN 2011b, dossier n°2, p.11)),
- 5) entraînement à l'oral (combinaison des méthodes imitative, orale et répétitive avec l'objectif de « donner aux apprenants d'occasion de faire produire rapidement en temps limité de très nombreuses formes correctes, de telle sorte que finalement ils n'aient plus besoin de se référer consciemment aux règles correspondantes » (Puren 2001b-26)),
- 6) réemploi.

Ce modèle nous convient pour trois raisons. D'abord, il est applicable à tous les modèles de description grammaticale que le *Quartier Latin* utilise, à savoir la grammaire morphosyntaxique et notionnelle-fonctionnelle (Puren, Sánchez 2001 : 2). Puis, cette procédure englobe toutes les autres, de sorte que Puren l'a qualifiée de « procédure standard » » (*ibid.*). L'intérêt premier de ce modèle réside dans le fait qu'il aide à catégoriser les activités, à évaluer le niveau de maîtrise qu'on peut atteindre et le passage des connaissances (savoir déclaratif) aux compétences (savoir procédural).

En effet, chacune des opérations de la procédure standard correspond selon Puren (2001a : 18) à « un niveau de maîtrise des formes linguistiques : on peut être capable de reconnaître une forme sans se souvenir de son fonctionnement ; on peut se souvenir de sa règle de fonctionnement sans être capable de l'appliquer ; on peut savoir l'appliquer

tout en étant incapable de faire l'exercice intensif oral correspondant ; on peut ne commettre aucune erreur à ce type d'exercice sans jamais réemployer la forme pour son expression personnelle spontanée ».

### **La classification des activités**

Les niveaux de maîtrise et les phases de la procédure semblent distinctifs au premier regard. En réalité, il y a un continuum entre la reprise et le réemploi. Il n'est pas toujours clair si on imite un modèle ou si on applique une règle. Certains exercices d'application ne sont pas précédés de conceptualisation, d'autres introduisent de nouveaux points de grammaire. Bref, les exercices présentent des variations qui sont inclassables ou possèdent de caractéristiques contrastées. Nous verrons par la suite quelques solutions à ces problèmes, ainsi que des outils d'analyse qui facilitent l'interprétation.

Afin de distinguer la reprise du réemploi, il faut d'abord définir ces termes, puis trouver des exemples. Selon le *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq 2003 : 95), « les exercices de réemploi visent à créer par les élèves /.../ de nouveaux énoncés à partir d'éléments déjà observés et mémorisés. Ils visent à favoriser la capacité à produire personnellement des messages ». Toute production orale ne correspond donc pas au réemploi. Il faut prendre en compte les contenus langagiers et évaluer dans quelle mesure les phrases de l'apprenant répètent ou recombinent les formes linguistiques étudiées. Puren (1988 : 160) fait la distinction entre la reproduction ou la « répétition reproductrice » et la « répétition re-productrice où les formes linguistiques /.../ sont recombinaisonnées pour la production d'un nouveau message ». La première correspond à la reprise où l'on combine des méthodes imitative et active. Elle fait appel à la capacité d'imitation de l'apprenant qui répète une phrase, reprend dans la réponse des mots ou des « structures présentes dans la question correspondante » ou réutilise « en production personnelle » des « phrases toutes faites ou d'expressions figées » (Puren 2005 : 3).

Il est intéressant d'établir des parallèles avec la « taxonomie des « démarches intellectuelles » de d'Hainaut » (PUREN 2011b, dossier n°2, p.33) qui a été adaptée à la didactique des langues-cultures par G. Dalgalian, S. Lieutaud et F. Weiss. Nous la recopions telle quelle dans l'Annexe 4. Elle présente cinq catégories d'activités qui

correspondent en gros aux méthodes d'apprentissage et aux phases de la procédure standard. Ce qu'elle apporte de nouveau, c'est d'abord la distinction de trois types de productions : convergente, divergente et résolution de problèmes nouveaux. La première coïncide avec les phases d'application et d'entraînement qu'elle met sur le même plan. La production divergente se recoupe avec le réemploi, recombinaison « des formes linguistiques pour produire un nouveau message » (*ibid.*). La dernière catégorie constitue un niveau d'expression encore plus avancé qui dépasse l'intervention sur la forme.

Pour atteindre ce stade d'assimilation, il faut que les activités de réemploi soient de moins en moins dirigées (sémasiologiques, centrées sur la forme) et de plus en plus libres, centrées sur la communication ou sur la tâche. Car « c'est dans un processus de production personnelle qu'on peut développer la mémoire procédurale et non dans des tâches où le texte est pré-écrit » (Courtillon 2003 : 61). Ainsi, si une structure est entrée dans la mémoire procédurale, on ne fait plus appel à la mémoire déclarative. De sorte qu'il y a un continuum entre les connaissances implicites, les savoirs déclaratifs et les savoir-faire procéduraux :

grammaire implicite (grammaire du sens) >	grammaire explicite >	grammaire implicite
connaissances implicites >	savoirs déclaratifs >	savoir-faire procéduraux

### **La grammaire implicite ou explicite**

La question de l'explicité des règles de grammaire est centrale en didactique de la grammaire. D'autre part, elle présente des avantages pour l'enseignant et l'apprenant, dans la mesure où elle permet, selon le *Cours de didactique* de Cuq et Gruca (2005 : 387) d'optimiser et de structurer l'utilisation du temps de la classe grâce aux activités clairement identifiées ; d'apprendre par la réflexion sur la langue en se focalisant sur un point précis, et par conséquent, de se corriger, évitant ainsi la fossilisation des erreurs.

D'autre part, l'explicitation facilite l'analyse des matériels. Elle nous intéresse d'abord dans la mesure où il faut évaluer le degré d'explicité pour juger si un exercice combine les méthodes conceptualisatrice et applicatrice ou si on fait l'impasse sur la réflexion.

L'exercice nous semble d'autant plus compliqué qu'il y a un continuum entre l'implicite et l'explicite. Beacco (2010 : 56-59) distingue huit formes et six niveaux d'explicitation que nous présentons en parallèle en Tableau 2, afin de pouvoir les utiliser plus facilement pour l'analyse du manuel et des orientations de Folkuniversitetet :

**Tableau 2.** Les formes et les degrés d'explicitation d'après Beacco (2010 : 56-59)

Les formes d'explicitation (Beacco (2010 : 56-57))	Les degrés d'explicitation (Beacco (2010 : 57-59))
1. Objectifs linguistiques préétablis	Degré 0, implicite proprement dit
2. Le recours à des activités de communications où certains paradigmes et certaines structures syntaxiques sont l'objet de manipulations ; l'appropriation des formes, de leurs significations et des régularités de leur combinatoire s'effectue dans des activités de communication.	Formes d'explicitation : (1) Avec ou sans prédétermination d'objectifs. Degré 1, implicite réflexif Formes d'explicitation :
3. Conceptualisation à partir des productions des apprenants.	1, 3 Degré 2, implicite
4. La présentation graphique/sémiotique des régularités, sous forme de tableaux, schémas ou dessins ; ces représentations graphiques ont une fonction mémorielle, mais elles ont aussi un rôle d'analyse.	Formes d'explicitation : 1, 2 Degré 3, explicite réflexif Formes d'explicitation : 1, 2, 6, (7) Degré 4, explicite
5. La présentation de régularités à partir d'un échantillonnage d'exemples, de démonstration, sans commentaire explicatif. Caractères gras et surlignage.	Formes d'explicitation : 1, 2, 4/ 5, (6), 7 Degré 5, grammatical Formes d'explicitation : 1, (4),
6. L'emploi de corpus d'échantillons fabriqués et prédisposés pour permettre aux apprenants de mettre en évidence, décrire et justifier des régularités dans ces contextes facilitateurs, mais l'objectif est de faire reconstituer le discours grammatical ordinaire	7, 8

<p>officiel préexistant.</p> <p>7. Exercices d'appropriation à réponses fermées.</p> <p>8. La description verbale des régularités par un discours explicite (discours grammatical).</p>	
---	--

Beacco fait la différence entre les exercices de grammaire traditionnelles à réponses fermées et ceux qui sont communicatifs. La distinction entre les formes de présentation est plus subtile mais significative : soit on met une règle en évidence afin de simplifier l'observation et la compréhension, soit on la présente pour faciliter l'analyse et la mémorisation. Remarquons que Beacco distingue deux types de conceptualisations : celle qui se fait à partir des productions des apprenants et celle qui a recours aux exemples préfabriqués. La « taxonomie des « démarches intellectuelles » de d'Hainaut » (PUREN 2011b, dossier n°2, p.33) donne une définition plus large : il s'agit de « reconnaître /... / une règle de grammaire » (*ibid.*). Ce qui nous permet d'avancer que toutes les formes d'explicitation à l'exception des deux premières possèdent une fonction conceptualisatrice : la présentation d'un paradigme de verbe, ainsi qu'un exercice à réponses fermées permettent de prendre connaissance de régularités.

### **Les procédures et les parcours grammaticaux**

La notion de procédure se définit comme un « ensemble prédéfini articulé et finalisé de tâches partielles réalisées à la suite dans un temps court et visant à la réalisation d'une tâche globale » (Puren 2006 : 5). Le *Quartier Latin* utilise plusieurs procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire en fonction des objectifs et des points de grammaire. Certains points sont introduits en deux, voire trois temps et ne visent point « à la réalisation d'une tâche globale ». En plus, une première analyse du manuel a révélé que les phases des procédures historiques ne suffisent pas pour schématiser les procédures de l'enseignement grammatical et nous avons dû en ajouter trois (soulignées ci-dessous). Par conséquent, nous utiliserons également le terme de parcours qui exprime l'idée de cheminement où il y a un début et une fin. Donc, le nombre de phases s'élève à neuf :

1) sensibilisation ou présentation sans reprise (*exposition/input*), 2) reprise, 3) repérage/reconnaissance, 4) conceptualisation, 5) application de règles (exercice ciblé vers l'application d'un point de grammaire particulière : méthodes applicatrice et écrite), 5') application-conceptualisation (la règle est explicitée, reconnue, conceptualisée au cours de l'exercice),

6) fixation (mémorisation par la répétition extensive, systématisation),

7) entraînement à l'oral, 8) réemploi, 9) révision-fixation (exercice écrit sur des points de grammaire étudiés dans une leçon précédente : méthode répétitive).

Nous estimons que ce modèle de parcours permet de schématiser l'enseignement et d'évaluer si les activités s'enchaînent logiquement pour favoriser l'assimilation et le transfert qui « désigne l'ensemble des processus psychologiques par lesquels la mise en œuvre d'une activité dans une situation donnée sera facilitée par la maîtrise d'une autre activité similaire et acquise auparavant » (Cuq 2003 : 240).

### **La grammaire et les autres domaines d'activité**

Les parcours grammaticaux doivent être analysés par rapport aux autres domaines d'activité, notamment les compétences de compréhension et de production. D'abord, parce que la grammaire n'est qu'un outil linguistique, composant de la compétence de la communication. Les activités de grammaire ne devraient donc pas « obéir à une logique d'enseignement de la grammaire, c'est-à-dire d'un savoir uniquement déclaratif, mais doivent être contextualisées et soumises à des objectifs fonctionnels : c'est à cette condition qu'elles permettront le passage à un véritable savoir procédural » (Cuq, Gruca 2005 : 387). En plus, les activités du manuel sont tellement interdépendantes qu'on ne peut pas se contenter d'étudier seulement celles qui sont identifiées comme grammaticales. Ainsi, nous incluons dans l'analyse les exercices de compréhension et leurs textes supports, même s'il n'y pas d'exercice de reprise prévu dans le manuel. Ces textes correspondent à la première phase de notre modèle de parcours grammatical où l'apprenant est exposé « à des échantillons de langue » (Beacco 2010 : 84), ce qui le

conduit « à prélever des éléments, à les traiter au moyen d'opérations cognitives comme la saisie, l'identification, la mémorisation » (*ibid.*).

En ce qui concerne le lexique, nous le prendrons en compte à chaque phase du parcours grammatical, vérifiant d'une part que les apports lexicaux sont en adéquation avec les besoins de la communication, et d'autre part que la mémoire de travail n'est pas surchargée.

Janine Courty, tenante de la grammaire du sens, propose un schéma pour enchaîner logiquement les opérations d'apprentissage qui « ne sont pas nettement séparées » (Courty 2003 : 53) et « peuvent être concomitantes » (*ibid.*):

compréhension < > repérages > mémorisation > production.

Il nous semble que ce schéma concerne surtout les unités de langue qu'on peut souvent utiliser telles quelles, si on connaît leur sens et si on les a mémorisées, à savoir les actes de parole et le lexique. Ce schéma complète le cadre théorique de cette étude et nous aide à distinguer les exercices de grammaire des exercices de vocabulaire : les premiers portent sur les règles et « l'art de parler et d'écrire correctement » (Cuq 2003 : 117), les seconds visent surtout la mémorisation.

Nous avons organisé les concepts et les modèles qui constituent le cadre de cette étude dans un tableau synthétique (*cf.* l'Annexe 5) dans le but de mettre en évidence les relations qui les unissent.

## 1.2 Le cadre institutionnel

La didactique des langues et cultures est une discipline contextuelle. C'est pourquoi il nous faut définir ou décrire tous les composants du champ didactique que nous prendrons en compte dans notre étude : le manuel, l'environnement ou le contexte de l'école de langues et les orientations méthodologiques.

En ce qui concerne l'environnement de Folkuniversitetet, nous pouvons prendre en compte les facteurs suivants : la taille du groupe, l'âge et le profil des apprenants, les horaires et la durée des cours.

Le nombre d'apprenants ne dépasse pas dix. La plupart sont des adultes qui étudient le français par intérêt personnel, pour le plaisir. La taille du groupe et la motivation des apprenants favorisent les interactions et permettent d'appliquer aussi bien l'approche communicative que la perspective actionnelle.

Il y a également deux éléments qui ne sont pas propices à l'apprentissage. Nous avons affaire aux cours du soir qui ont lieu une seule fois par semaine. En plus, un semestre ne comprend que 15 séances de 120 minutes réparties sur trois mois. Le nombre et la fréquence limités des cours entraînent la nécessité d'organiser le travail autonome des apprenants afin de permettre un apprentissage plus régulier, donc plus efficace.

Il y a un autre problème plus complexe : d'une part il faudrait proposer un enseignement grammaticalisé qui permettrait aux apprenants d'apprendre par la réflexion, de vérifier la correction de leurs productions. D'autre part, il ne faut pas oublier la fatigue des apprenants, due à l'heure tardive et à la durée prolongée des cours (120 min). Par conséquent, il serait nécessaire de varier les activités et les supports, et de trouver un équilibre entre les activités où l'attention est portée sur la forme et celles où on est « uniquement préoccupée de la taille de la communication » (Cuq, Gruca 2005 : 385). Cette nécessité est d'autant plus grande que l'établissement a intérêt à ce que les apprenants continuent à fréquenter le cours le semestre suivant.

Nous présenterons par la suite les principes méthodologiques généraux et le schéma de classe, ce qui nous permettra d'évaluer dans quelle mesure la méthodologie de

Folkuniversitetet est en adéquation avec les besoins que nous venons de présenter. Nous analyserons les principes de l'enseignement de la grammaire par rapport au schéma de classe. Finalement, nous relèverons quelques problèmes auxquels les instructions ne proposent pas de solutions.

L'institution préconise d'utiliser l'approche communicative et des techniques de classe qui permettraient de mettre en œuvre la méthode active et de maximiser la communication en classe : dialogues, jeux de rôle, travail par binômes et en petits groupes.

Le rôle de l'enseignant est d'organiser le travail de façon à favoriser au maximum les échanges et l'apprentissage dans une atmosphère détendue. Il doit parler « le moins possible, seulement quand c'est nécessaire » (Lehtse, Kruus 2010 : 4) pour poser des questions et pour guider les apprenants.

On recommande vivement la méthode directe et les activités ludiques.

Il faut donner des devoirs et les corriger (tous ensemble) au début de la leçon suivante. Remarquons que cette consigne est en contradiction avec les précédentes : il serait préférable de leur donner également les corrigées des exercices, ne serait-ce que quelques jours après, pour que les apprenants puissent prendre plus de responsabilité en corrigeant leurs devoirs. Cela permettrait de prévoir plus de temps pour ce qui est le plus important, à savoir la communication.

L'enseignant doit se concentrer sur les objectifs du cours : 1) enseigner le lexique, la grammaire et le langage fonctionnel ; 2) proposer un entraînement des quatre habiletés langagières. L'objectif des activités de production orale est de pratiquer ou répéter le lexique, la grammaire ou des constructions (production orale guidée). Donc, la production orale est au service de l'apprentissage de la grammaire ; et vice-versa, on choisit les points de grammaire en fonction des besoins de communication. L'enseignement de la grammaire est également intégré aux activités de compréhension écrite : les textes servent à la présentation du lexique et de la grammaire.

On préconise un schéma de classe à cinq étapes : 1) activité de brise-glace, 2) contrôle des devoirs, 3) présentation des contenus linguistiques, 4) fixation, 5) re-production (≠ reproduction).

Comment enseigner la grammaire en appliquant ce schéma de classe ?

L'activité de brise-glace doit être simple, courte, amusante et de préférence liée au thème qu'on traitera au cours. Comme son nom l'indique, elle sert à mettre les apprenants à l'aise pour la communication, à les rendre plus actifs. Donc, ce n'est pas le moment de systématisation grammatical. Ne conviennent que certaines activités de reprise ou de réemploi dirigé qui sont ludiques et qui permettent de s'entraîner à l'oral. Elles peuvent être onomasiologiques, c'est-à-dire que les apprenants décident des formes à utiliser en fonction de leurs besoins d'expression, ou sémasiologiques, où on part des formes prédéterminées.

En ce qui concerne les devoirs, on recommande de « varier les activités, si c'est possible », de ne pas donner qu'un type d'exercices (Lehtse, Kruus 2010 : 6). Nous supposons qu'« activités » se réfèrent aux devoirs et pas aux manières de les contrôler. Quoiqu'il en soit, ce moment de classe se prête facilement à l'enseignement/apprentissage de la grammaire, et toutes les méthodes sont concevables, faute de recommandations précises.

La phase de présentation comprend deux étapes : la présentation proprement dite et le questionnement des apprenants qu'on appelle rétroaction et qui sert à vérifier la compréhension. La première correspond aux phases de reprise, repérage/reconnaissance et conceptualisation de la procédure d'enseignement de la grammaire. La seconde coïncide en partie avec la phase d'application de règles.

Les contenus linguistiques doivent être présentés en contexte, soit au tableau et à l'aide d'images, soit avec des textes support. Les apprenants doivent comprendre d'abord le sens, ce qui correspond à la méthode onomasiologique. Ensuite, il faut qu'ils connaissent également la prononciation de nouvelles structures et comprennent leur formation. Pour la prononciation on s'appuie sur la méthode transmissive. En revanche, on combine les

méthodes active et inductive (donc conceptualisatrice) pour la compréhension. On invite les apprenants à repérer les formes qu'on étudie, à les souligner. Puis, on leur demande de réfléchir sur les exemples et on les encourage à trouver les règles. L'enseignant doit se garder d'expliquer la grammaire et éviter tout terme grammatical.

La phase de fixation du schéma de classe coïncide en partie avec l'application où l'on veut que les apprenants utilisent consciemment les règles, et l'entraînement qui vise l'automatisation. D'une part on veut que les apprenants puissent vérifier leurs réponses à tout moment. D'autre part, on veut limiter au maximum la possibilité de faire des fautes. On recommande de varier les activités pour que les apprenants ne se rendent pas compte de la répétitivité des exercices. Ces objectifs sont contradictoires mais aussi complémentaires, d'où les combinaisons suivantes : méthodes applicatrice et écrite ; applicatrice et orale ; répétitive, imitative et orale.

D'abord, on peut faire des exercices d'application ordinaires qui combinent les méthodes déductive, applicatrice et écrite. Puis, on propose trois procédés de questionnement oral. Le plus simple en terme de préparation est de travailler en grand groupe et de poser des questions auxquelles on répond à l'oral. On doit cependant passer dès que possible au travail par binômes, soit avec des dialogues modèle dont on changera quelques éléments pour jouer d'autres dialogues, soit avec un procédé de questionnement réciproque entre les apprenants où on leur donne une liste de questions avec des réponses ou des éléments de réponse possibles pour qu'ils puissent se corriger mutuellement. Les deux techniques ressemblent à l'entraînement, permettant de faire répéter une construction grammaticale de nombreuses fois de façon à ce que les apprenants la mémorisent et « n'aient plus besoin de se référer consciemment aux règles correspondantes » (Puren 2001b : 26).

La phase de re-production correspond au réemploi de la procédure de l'enseignement de la grammaire. Ce qu'on vise, c'est la facilité d'élocution. Par conséquent, on applique exclusivement la méthode orale, utilisant des activités comme celles que le *CERCL* appelle les « questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures » et « exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire » (*CECRL* : 116) (méthode orale combinée avec la méthode sémasiologique) ou des jeux

de rôle (méthode orale combinée avec la méthode onomasiologique). D'une part, il faut éviter de corriger les apprenants pour ne pas les interrompre. D'autre part, on ne les laisse pas parler librement de n'importe quoi : les activités de production orale sont basées sur le principe du déficit d'information et d'opinion.

Ce schéma de classe correspond donc aux phases suivantes de l'enseignement grammatical :

<b>Moments de classe de Folkuniveristet</b>	<b>Phases du processus d'enseignement grammatical</b>
brise-glace	reprise, réemploi
contrôle des devoirs	reprise, repérage, conceptualisation, application
présentation des contenus linguistiques	reprise
	repérage
	conceptualisation
	application
fixation	entraînement à l'oral
re-production	réemploi

Quant aux questions soulevées au début du chapitre, nous avons vu que celle qui concerne le besoin de créer un parcours grammatical qui soit à la fois sérieux et distrayant, est au cœur même de ces orientations. L'apprenant est sécurisé, car c'est la méthodologie utilisée ou l'enseignant (qui suit le programme à la lettre) qui prend en charge son apprentissage. On a recours à la démarche par conceptualisation mais on ne conceptualise jamais à partir des productions des apprenants. Les activités sont organisées de façon à minimiser la possibilité de faire des fautes.

Ces instructions n'abordent point la nécessité d'organiser le travail autonome des apprenants. Il faudrait d'abord que les apprenants puissent corriger leurs devoirs en temps réel et pas en différé, mais on pourrait proposer encore plus d'interactivité, par exemple à la manière « d'un parcours d'autonomie guidé » de Puren et Sanchez (2001) qui combinent un dispositif papier et un dispositif informatique pour compléter un manuel d'espagnol.

Enfin, il est indispensable de proposer des activités métaméthodologiques afin de donner aux apprenants le contrôle sur leur apprentissage. Puren (1990 : 4) invite à donner aux apprenants les éléments de réflexion pour qu'ils puissent réfléchir sur les activités d'apprentissage et déterminer les méthodes utilisées ainsi que les niveaux d'assimilation qu'elles permettent d'acquérir. Il s'agit de la typologie des activités d'apprentissage que nous avons présentée en Tableau 1. Si l'on pratiquait ces activités où l'on réfléchit sur les méthodes, les rôles des apprenants et enseignants changeraient profondément. Enseigner selon les orientations de l'institution correspond à « faire apprendre » et à « mettre en œuvre ses méthodologies d'enseignement » d'après le modèle de Puren (2004a : 9) qui présente les relations complexes entre les méthodologies d'enseignement et celles d'apprentissage. Cette manière de travailler peut convenir au début des apprentissages et rassurer certains élèves, mais elle n'est pas en adéquation avec la conception de l'apprenant comme un sujet actif et un acteur social, ni avec le besoin d'aider à apprendre en autonomie.

## **2. ANALYSE DU MANUEL**

### **2.1. L'organisation des contenus et la méthodologie**

Ce chapitre présente d'abord une analyse interne de l'organisation du manuel. Nous décrirons l'organisation du manuel et de ses composants. Nous étudierons le tableau des contenus et l'avant-propos afin de déterminer la méthodologie de référence que nous confronterons à la méthodologie de conception. Nous examinerons en quoi réside l'unicité des leçons et des unités du manuel et nous chercherons à comprendre le rôle de la grammaire. L'analyse externe présentera les caractéristiques de l'organisation qui distinguent le *Quartier Latin* des autres méthodes que nous avons utilisées.

#### **2.1.1 Analyse interne**

##### **Le manuel est ses composants**

*Le Quartier Latin* est un ensemble pédagogique qui se compose d'un manuel, d'un cahier d'exercices et d'un CD audio.

Le manuel contient quatre unités thématiques, chacune divisée en cinq leçons de quatre ou six pages. À la fin de chaque unité, il y a une double page qui présente un aspect culturel de la France. Toutes les unités se terminent par une autoévaluation. Le manuel est conçu pour un public estonien : l'avant-propos et le précis grammatical sont écrits en estonien. À la fin du manuel, on trouve également un lexique franco-estonien, les transcriptions des enregistrements et les consignes pour les jeux de rôles.

##### **L'avant-propos et la méthodologie de référence**

Le manuel commence par un avant-propos rédigé en estonien qui aide l'apprenant à s'orienter dans le manuel et dans son apprentissage. Ce qui nous intéresse ici, ce sont les indices sur la méthodologie, sur l'organisation des unités didactiques et sur ce qu'on attend des apprenants.

Nous avons repéré des références à l'approche communicative (« langue comme moyen de communication »), aux méthodologies traditionnelle et directe (« avantages des

traditions pédagogiques estoniennes »), aux paradigmes constructiviste (cf. Annexe 1) (« progression lente pour construire des bases solides » et indirect (précis grammatical avec des explications en estonien, lexique franco-estonien). Ces observations nous permettent d'affirmer que la méthodologie de référence du manuel est profondément éclectique.

En ce qui concerne le niveau micro de l'unité didactique, nous avons remarqué les orientations qu'on donne à l'apprenant pour l'aider à trouver son rôle pour chaque phase de l'apprentissage. Les activités seront plus dirigées au début de la leçon qui commence souvent par un exercice de compréhension oral où l'on demandera à l'apprenant de repérer quelques éléments (méthode active). L'apprenant devra participer activement dans la systématisation des connaissances. Dans la plupart des cas c'est lui qui formulera les règles de grammaire à partir des exemples (conceptualisation). Les exercices d'entraînement oral, appelés automatismes, serviront à la fixation de certains points de grammaire. Finalement, à la fin des leçons, quand on aura déjà acquis une compétence linguistique, il y aura des activités qui permettent plus de créativité (réemploi). Ces indications laissent supposer que le *Quartier Latin* suit la procédure standard d'enseignement/apprentissage grammatical, celle des méthodologies directe est active (cf. Annexe 3). Nous verrons dans le chapitre suivant que ce n'est pas toujours le cas.

### **Le travail individuel**

À la fin de chaque unité, il y a une double page qui présente un aspect culturel de la France et qui requiert selon les auteurs plus de travail individuel. On propose également deux formes d'autoévaluation. Celles du manuel qui sont sans doute inspirées du *Portfolio européen des langues*, présentent une liste avec les objectifs de l'unité. On invite l'apprenant à s'évaluer, en cochant soit la case « Je sais faire », soit « Je dois m'entraîner ». Donc, on invite l'apprenant à prendre la responsabilité de son apprentissage.

Le cahier d'exercice est conçu dans la même optique : il contient des « exercices de fixation » pour le travail individuel, ainsi qu'un bilan à la fin de chaque unité pour tester ses « connaissances ». Deux remarques majeures s'imposent : « connaissances » fait

référence aux savoirs déclaratifs qui devraient être déjà automatisés, sinon assimilés, c'est-à-dire, passés à la mémoire procédurale. De même, il nous semble incohérent de ne pas proposer de corrigés pour les « exercices de fixation ». C'est un cas unique. Seuls les bilans se prêtent pour le travail individuel puisqu'ils sont accompagnés des corrigés et même des propositions pour les exercices d'expression libre, qui ne sont d'ailleurs qu'au nombre de trois sur un total de 65. Ce qui nous permet d'affirmer qu'il ne s'agit pas d'un lapsus de la part des auteures : les bilans sont effectivement conçus pour tester les connaissances.

Les tableaux de conceptualisation renvoient au précis grammatical qui présente la grammaire morphosyntaxique à l'aide d'un métalangage savant. La méthode indirecte à l'avantage de faciliter la compréhension et de rendre ce précis accessible dès le premier semestre. Pourtant, dans la perspective du travail en autonomie, il aurait été utile de proposer des renvois dans les deux sens et surtout entre le précis et le cahier d'exercices.

### **Le tableau des contenus**

Au début du manuel, il y a également un tableau sans intitulé qui présente les contenus en quatre colonnes : « Situations », « Objectifs », « Outils linguistiques : grammaire et lexique » et « Phonétique. Graphie-phonie ». Ce sont les situations qui déterminent les « Objectifs » qui correspondent aux objectifs communicatifs, c'est-à-dire aux fonctions langagières (saluer, prendre congé) et aux savoir-faire (épeler, lire et donner une recette). On voit que le manuel utilise en parallèle deux types de descriptions linguistiques : la grammaire notionnelle-fonctionnelle, caractéristique de l'approche communicative, et la grammaire traditionnelle, dite morphosyntaxique.

Les titres des unités sont également caractéristiques des méthodes communicatives, correspondant aux notions-fonctions : « Premiers contacts », « Faire connaissance », « Organiser son temps », « Se repérer dans l'espace et dans le monde gastronomique ». Les trois premiers titres sont cohérents, alors que le dernier essaie de combiner deux notions différentes. Au premier regard, d'après le tableau des contenus, cette unité n'est cohérente que dans la mesure où elle est organisée (comme les autres) autour des situations qui mettent en scène le personnage principal du manuel, une étudiante

estonienne qui est à Paris dans le cadre d'une bourse Erasmus. Nous essayerons d'analyser plus tard, si cette manière d'organiser les contenus aura des incidences sur les parcours grammaticaux.

Nous avons fait deux observations sur les titres des leçons qui sont particulièrement éclectiques, correspondant aux actes de parole (« Je me présente », « Prendre rendez-vous »), aux thèmes lexicaux (« Loisirs », « Famille », « Portraits », « Ma journée »), aux situations (« Au restaurant ») et même à la culture (« Carte étudiant de Paris »). L'entrée dans l'unité par le lexique correspond à la méthodologie active qui utilisait des documents supports de type récits autour desquels s'organisaient toutes les activités. « Portraits » et « Ma journée » commencent effectivement par ce type de documents mais le niveau d'intégration didactique n'en est pas plus élevé : pratiquement tous les dialogues et documents authentiques (les supports principaux) ne sont utilisés que pour un seul exercice. Cette particularité, ainsi que le type des supports, sont caractéristiques de l'approche communicative.

« « Carte étudiant » de Paris » est la seule qui indique que le manuel est destiné principalement aux étudiants et lycéens, comme les auteures nous l'affirment dans l'avant-propos. Cependant, les objectifs et la grande majorité des thèmes et situations traités ne sont pas spécifiques à la vie en milieu scolaire. Donc, nous avons tout de même affaire à une méthode de français générale.

Nous avons examiné dans quelle mesure les titres des leçons sont en adéquation avec les contenus. Il y a plusieurs leçons de six pages qui se distinguent de celles de quatre pages parce qu'elles présentent successivement plusieurs situations qui appartiennent aux thématiques différentes : U1L3 « Qui est-ce ? » et « Passer commande au café » ; U1L4 « Interview » et « Exprimer un état physique » ; U2L1 « Famille » et « Faire un achat » ; U2L2 « Portrait » et « Parler du temps » ; « U4L2 Chez moi » et « Réserver une chambre d'hôtel ». En effet, toutes les leçons qui ne contiennent que quatre pages (U1L1, U1L5, U2L4, U2L5, U3L2, U4L5) sont considérablement plus cohésives du point de vue thématique. Reste à savoir, s'il y a également des différences au niveau des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire.

## La classification des contenus langagiers

Le manuel présente les contenus langagiers en trois catégories : actes de parole/phrases à mémoriser telles quelles (grammaire fonctionnelle-notionnelle), grammaire morphosyntaxique, lexique. C'est-à-dire qu'on présente des listes de vocabulaire et la grammaire isolément, ce qui rend leur usage plus difficile.

D'autre part, on tend à confondre ces catégories dans le cahier d'exercices. Les exercices à réponses ouvertes ou d'expression libre qui portent sur la grammaire notionnelle-fonctionnelle sont regroupés sous la section « Communication » mais il y a également des exercices qui portent sur le lexique ou la grammaire. En voici quelques consignes significatives : *Écrivez l'adjectif correspondant* (p.47 exercice 3), *Faites des phrases avec les mots suivants. Ajoutez les articles. Attention aux accords !* (p.47 exercice 4).

Beaucoup d'exercices de vocabulaire ont une importante composante grammaticale. Par exemple cet exercice de répétition intensive (C43-3) :

*Qu'est-ce que vous pensez des activités suivantes ? Répondez personnellement en utilisant « Je trouve que c'est ... de ... »*

*Ex : faire du sport ? Je trouve que c'est utile de faire du sport.*

*1. apprendre le français ? 2. lire des livres ? 3. aller au musée.*

Nous pouvons déduire de ces incohérences dans la classification qu'il y a un léger décalage dans la méthodologie de référence et la méthodologie de conception : le manuel n'est pas aussi communicatif que les auteurs le présentent.

## La répartition des activités grammaticales

Nous avons classifié les activités en fonction des phases de la procédure d'enseignement/apprentissage de la grammaire, laissant entre parenthèses les phases qui sont systématiquement omises :

Manuel	Cahier d'exercices
Étude des textes supports. Sensibilisation.	Exercices de compréhension orale. Sensibilisation. Repérage.

(Reprise)	
(Repérages)	(Repérages : phonétique)
Tableaux de conceptualisation	
	Exercices de vocabulaire à composante grammaticale.
Application/ (Application-conceptualisation)	
Entraînement à l'oral (répétition intensive)	Fixation (répétition extensive, systématisation)
Exercices de réemploi : jeux de rôles, exercices à réponses ouvertes, échanges, enquêtes.	
	Exercices de fixation-révision

Les exercices d'entraînement oral sont placés à la fin de la leçon, après les exercices de réemploi ou d'expression orale, alors qu'ils visent l'automatisation qui correspond à un niveau d'acquisition inférieur. Nous supposons que ce choix est dû aux nécessités éditoriales qui ne reflètent pas les conceptions méthodologiques des auteures. Ainsi, nous avons placé cette activité avant les exercices de réemploi.

Ce tableau nous permet d'affirmer que le cahier d'exercices constitue une partie intégrante du *Quartier Latin*.

### 2.1.2 Analyse externe

Ce sous-chapitre analyse l'organisation du *Quartier Latin* par rapport aux autres méthodes et en lien avec le contexte de Folkuniversitetet. Le *Quartier Latin* ressemble aux méthodes actuelles sur plusieurs points : il utilise les mêmes types de supports et permet de développer les quatre compétences langagières.

Ce qui le distingue des méthodes que nous utilisons, ce sont surtout l'organisation et la présentation des contenus.

D'abord, nous trouvons encombrant la manière du *Quartier Latin* de présenter, les actes de paroles, le lexique et la grammaire séparément. *Campus* et *Escapes* ne font pas cette distinction dans le manuel, ce qui rend à nos yeux les contenus linguistiques plus opérationnels.

*Campus* est clairement organisé « en séquences d'enseignement de 1h30, centrées chacune sur un objectif précis » (Girardet, J., Pécheur, J. 2002 : 3), correspondant à une

double page du livre. Une telle organisation facilite considérablement le travail de l'enseignant. Le *Quartier Latin* contient également des parcours plus courts : « Passer commande au café » (U1L3, pp. 30-31), « Exprimer un état physique » (U1L4, pp. 33-34), « Faire un achat » (U2L1, p.49), « Parler du temps » (U2L2, p.56), « Pourquoi apprendre le français ? » (U2L5, p.71), « Dans une agence immobilière » (U4L1, pp.110-111), « Décrivez votre appartement » (U4L2, pp. 114-115), « Réserver une chambre à l'hôtel » (U4L2, p.118), « Les habitudes alimentaires » (U4L5, pp.134-135), toutes les « Invitations au voyage ». Donc, ce qui différencie le *Quartier Latin*, ce n'est pas la longueur des parcours, mais le fait qu'ils sont organisés en parallèle et pas clairement identifiés.

Par contre, les méthodes françaises que nous connaissons affichent clairement les objectifs et les étapes du parcours. Voici quelques exemples choisis au hasard :

**Forum 1** : « Contrat d'apprentissage », « Forum », « Agir-réagir », « Connaître et reconnaître », « S'exprimer », « Pour aller plus loin », « Interculturel » (Baylon *et al* 2000) ;

**Escales 1** : « Bagages », « Parcours », « Sorties », « Aventures » (Blanc, Cartier, Lederlin 2001);

**Café Crème 1** : « Découvertes », « Boîte à Outil », « Paroles en liberté » (Kaneman-Pougatch *et al* 1997);

**Libre Échange 1** : « Situation », « Observez et découvrez le fonctionnement de la langue », « Manières de dire », « À vous de parler », « Exercices », « Votre grammaire », « Vérifiez vos connaissances », « Découvrez les sons », « Itinéraire Bis » (Courtilon, De Salins 1995)

**Taxi !1** : « Découvrez », « Grammaire », « Entraînez-vous », « Façons de dire », « Communiquez », « Prononcez » (Capelle, Menand 2003).

Il nous semble que les manuels qui présentent des séquences plus volumineuses (comme le *Quartier Latin*), laissent plus de liberté à l'enseignant qui peut construire lui-même

ses cours. Or, selon les orientations de Folkuniversitetet une telle liberté n'est point nécessaire, car on dispense des cours préprogrammés (et pas faits sur mesure) pour un public homogène, proposant des parcours progressifs et balisés. Même si le *Quartier Latin* n'identifie pas clairement les étapes des parcours, compliquant de ce fait son usage raisonné, ainsi que son analyse, ce n'est qu'après avoir étudié les démarches, qu'on pourra évaluer l'adéquation du manuel.

## 2.2 Les parcours grammaticaux du *Quartier Latin*

Nous analyserons les démarches d'enseignement/apprentissage de deux parcours. Le premier concerne le niveau de l'unité didactique (leçon). Le second s'étend aux niveaux de l'unité et du manuel.

### 2.2.1 Les parcours grammaticaux au niveau de la leçon

Nous présenterons l'exemple de la leçon 1, unité 1 qui organise en alternance deux parcours grammaticaux. La première qui utilise la grammaire notionnelle-fonctionnelle, est entièrement en adéquation avec les objectifs de la leçon : *être capable de : saluer dans des situations informelles et formelles ; tutoiement, vouvoiement ; demander l'identité de qqn ; donner son identité ; s'excuser, remercier ; souhaiter la bienvenue, prendre congé.*

La grammaire traditionnelle qui décrit la langue par des catégories morphosyntaxiques, se prête moins bien à la réutilisation immédiate en production personnelle.

Les dialogues de la page 16 permettent de présenter en contexte des mots et des expressions pour saluer, pour s'excuser, pour remercier et pour souhaiter la bienvenue. Dans les deux premiers exercices (17 :1-2), on demande aux apprenants de les repérer. Ce sont donc des exercices de repérage/reconnaissance qui combinent les méthodes active et onomasiologique. Cette combinaison, ainsi que le modèle de description de la langue (la grammaire notionnelle-fonctionnelle) sont caractéristiques de l'approche communicative. Ces exercices ne permettent d'atteindre que le niveau de compréhension.

L'exercice 3 demande de reconstituer deux dialogues. On reste au niveau de la compréhension mais on utilise la méthode opposée, sémasiologique.

Ensuite, on passe à la grammaire morphosyntaxique. On présente le paradigme du verbe « être » en méthode transmissive. Les paradigmes des verbes qui exposent en parallèle les pronoms sujets sont présentés sous forme de tableaux à côté des exercices et correspondent par conséquent au degré 4 d'explicitation sur l'échelle de Beacco (cf. Tableau 2), c'est-à-dire à la grammaire explicite. Une telle présentation permet de

reconnaître des régularités et correspond donc à la conceptualisation selon la taxonomie des activités intellectuelles de d'Hainaut (cf. Annexe 4). L'exercice 4 qui suit, est donc un exercice d'application.

Ensuite, on présente le paradigme du verbe « s'appeler », ainsi que les pronoms sujets. Cette activité correspond à une conceptualisation en méthode transmissive.

L'exercice 5 (p.17) est plus complexe, car il combine les pronoms sujets (méthode applicatrice) et les pronoms toniques « moi », « toi », « vous » qui ont déjà été présentés à la leçon 0 (*Bienvenue, En classe*) mais n'ont pas fait l'objet d'une conceptualisation. Par conséquent, pour ceux derniers il s'agit d'une autre forme de systématisation où on ne se réfère pas à une règle formulée ou conceptualisée en avance. Nous classerons ce type d'exercices dans la catégorie « application-conceptualisation ».

Remarquons que dans le manuel, il n'y a pas d'exercice d'application pour le verbe « s'appeler ». Dans le cahier d'exercices, il y en a un pour les deux verbes (exercice 3). L'exercice suivant représente un exercice d'application avec les pronoms personnels.

Les exercices 4 et 5 du manuel ainsi que leurs pairs du cahier utilisent le lexique de la leçon (méthode répétitive) et ils introduisent également le pluriel qui reste cependant implicite : *Nous ... estoniens. Ils ... allemands. ... sommes étudiants. ... sont anglais.*

Nous avons inclus dans l'analyse un tableau sur fond vert qui est réservé pour le lexique. Le tableau que nous recopions tel quel, présente explicitement les formes masculines et féminines des adjectifs de nationalité et de neuf noms :

***Masculin / Féminin***

*français / française*

*anglais / anglaise*

*allemand / allemande*

*estonien / estonienne*

*un ami / une amie*

*un étudiant / une étudiante*

*un lycéen / une lycéenne*

*un professeur*

Nous supposons que ce tableau possède une fonction mémorielle et servira à la conceptualisation en méthode inductive. Nous imaginons qu'il sera lu à voix haute par l'enseignant pour qu'on remarque la différence entre les formes masculines et féminines.

L'exercice 5 du cahier d'exercices qui contient six phrases, porte sur trois points : masculin/féminin, « être » et masculin/féminin au pluriel. Nous classons ce type d'exercices dans la catégorie de fixation. Ils ont deux fonctions : mémorisation par la répétition extensive et un rôle de systématisation.

Suit alors un tableau récapitulatif des actes de parole dont la plupart auront déjà été présentés (répétition extensive). Il s'agit d'une forme de conceptualisation qui permet de reconnaître des intentions énonciatives (2011b, dossier n°2, p.33, cf. Annexe 4)

L'exercice 7 représente trois jeux de rôles où l'on demande aux apprenants de jouer des scènes de salutations. Cette activité donne l'occasion de réutiliser « en production personnelle de phrases toutes faites ou d'expressions figées » (Puren 2005 : 3). Donc, nous avons affaire à l'imitation et à la répétition reproductive qui correspond à la phase de reprise.

L'activité 8 correspond à la même catégorie. D'une part, cette activité est précédée de deux dialogues modèles qui serviront de support pour « jouer » une scène d'accueil à l'aéroport. Il s'agit donc de lire le second dialogue et de modifier seulement le nom de la personne accueillie. Cette activité correspond donc à la reprise qui aidera à mémoriser des phrases comme « Excusez-moi », « Vous êtes Madame/Monsieur », « Vous avez fait bon voyage ? ». On invite les apprenants à « jouer la scène », mais on voit difficilement comment on pourrait recombinaison les éléments des dialogues modèles. Il s'agit forcément d'une activité de répétition reproductive (et pas de réemploi combinatoire / répétition reproductive).

Enfin, les « Automatismes » est un exercice d'entraînement à l'oral. L'apprenant doit écouter le CD et réagir aux questions/actes de paroles : 1. *Bonjour.* 2. *Tu t'appelles comment ?* 3. *Salut !* 4. *Comment allez-vous ?* 5. *Comment ça va ?* 6. *Pardon.* 7. *Tu es étudiant ?* 8. *Ça va ?* 9. *Excuse-moi !* 10. *Au revoir.*

Nous avons affaire à un cas spécial d'entraînement oral. Dans les autres leçons, ce type d'exercices est utilisé pour l'entraînement de la grammaire morphosyntaxique. Il vise à créer des automatismes par la répétition intensive. Ici, il faut également réagir à l'oral mais l'exercice n'est répétitif que dans la mesure où il demande de répondre à certaines sollicitations par une simple répétition. Pour les autres, il faut trouver à chaque fois une réponse différente. Cet exercice permet de rebrasser les contenus de la leçon ou de l'unité d'une autre manière. Donc, même s'il n'y a pas de répétition intensive, il y a toujours une répétition extensive qui aide à mémoriser les contenus linguistiques.

Le tableau ci-dessous présente les actes de parole de la première leçon par rapport aux phases du parcours grammatical :

<b>Point de grammaire</b>	<b>Sensibilisation/</b>	<b>Reprise</b>	<b>Repérage/</b>	<b>Conceptualisation</b>	<b>Application</b>	<b>Fixation</b>	<b>Entraînement oral</b>	<b>Réemploi</b>	<b>Fixation-révision-</b>
saluer	16D	18-7	17-1	18T			19A		
demander/ donner son identité	16D			18T			19A		
prendre congé	16D			18T			19A		
souhaiter la bienvenue	16D		17-2	18T					
s'excuser	16D		17-2	18T			19A		
remercier	16D		17-2	18T					

Ce qui peut sembler surprenant, c'est qu'il n'y ait pas d'exercice de réemploi. C'est dû au fait que la grammaire notionnelle-fonctionnelle est présentée par des phrases toutes faites qui sont opératoires mais permettent peu de combinaisons. Donc, les activités où l'on se limite à recopier des phrases telles qu'elles ont été présentées, sont classées dans la catégorie de reprise.

Le tableau suivant présente la procédure d'apprentissage qui s'appuie sur l'autre modèle de description, la grammaire morphosyntaxique :

<b>Point de grammaire</b>	<b>Sensibilisation/</b>	<b>Reprise</b>	<b>Repérage/</b>	<b>Conceptualisation</b>	<b>Application</b>	<b>Fixation</b>	<b>Entraînement oral</b>	<b>Réemploi</b>	<b>Fixation-révision-</b>
<b>être</b>	16D			T17	17-4, C4-3, C5-5				
<b>s'appeler</b>	16D			T17	C4-3				
<b>pronoms sujets</b>	16D			T17	17-5				
pronoms toniques	16D				17-5				
masculin / féminin	17-4, 17-5			T17	C5-5				
pluriel des adjectifs	17-4, 17-5				C5-5				

Il faut préciser que les trois points de grammaire en caractère gras correspondent aux outils linguistiques du tableau des contenus. Remarquons d'abord que les autres points qui ne sont pas explicités comme objectifs, s'entraînent dans les mêmes exercices. La principale démarche consiste à articuler la conceptualisation et l'application de règles.

### **2.2.2 Les parcours grammaticaux aux niveaux de l'unité et du manuel**

Nous présenterons l'exemple des pronoms C.O.D. Leur présentation se fait en trois temps. Nous verrons d'abord en détail comment ils sont présentés dans le cadre de la leçon 1, unité 3 (U3L1), puis comment ils sont systématisés avec les pronoms C.O.I. et le pronom *en*.

U1L1 et U2L3 donnent deux exemples qui ne sont pourtant pas explicités :

– ... *je connais déjà Katariin ! – Comment ?! Tu la connais... ?* (p.16 )

– *Tu ne connais pas Johnny Depp ? – Si si, lui bien sûr, je le connais.* (p.60)

Puis, ils sont introduits dans U3L1 comme objectif linguistique principal, mais sans liens direct ni avec les objectifs communicatifs – *présenter son emploi du temps, exprimer ses activités de la semaine ; dire et demander l’heure* – ni avec la tâche finale. Ces objectifs sont en adéquation avec les autres « outils linguistiques » – *prépositions de temps, jours de la semaine, moments de la journée, heure* – et la tâche finale dans le cahier d’exercices (p.54) :

*Remplissez votre agenda de la semaine prochaine et dites ce que vous faites. Demandez ce que fait votre partenaire.*

Les premiers pages de la leçon (U3L1) présentent quatre exemples éparpillés sur deux pages :

– *Voilà ton emploi du temps. – /.../ Je le trouve très léger.*

– *Tu veux aller voir un film ? /.../ Allez, je t’invite !* (p. 76)

3. *Quand est-ce que tu vois Émilie ?*

– *Je la vois ... On déjeune ensemble.*

6. *Quand est-ce que tu vois tes grands-parents ?*

– *Je les vois ...* (p.77 : 2)

Ces exemples permettent de découvrir l’usage des pronoms C.O.D. en contexte, mais ce n’est pas le seul et unique objectif de ces deux premières pages de la leçon. On apprend également les jours de la semaine, puis comment distinguer entre un moment précis et une activité régulière (ce soir/ le soir).

L’exercice 2 combine tous ces objectifs. D’abord, il s’agit d’une activité de compréhension où il faut utiliser le lexique des moments de la journée. En plus, on présente les pronoms C.O.D. (*cf.* les exemples de 77-2 *supra*). Il est évident que les auteurs essaient de faire réapparaître les formes des pronoms C.O.D. parce que les

questions 3 et 6 sont les seules auxquelles on ne laisse pas répondre librement. Il nous semble que cette activité correspond à la première phase de l'enseignement grammatical parce que ces deux exemples ne permettent d'atteindre qu'un certain niveau de compréhension. Il n'y a pas de reprise (méthodes imitative et active) puisque la réponse a déjà été donnée aux apprenants. On est forcément amené à répéter ces formes, mais sans que cela garantisse leur mémorisation : il n'y a que deux exemples et l'attention est portée plutôt vers le lexique des moments de la journée. Donc, on fait l'impasse sur les phases de reprise et de repérage.

Les deux pages suivantes sont consacrées à l'apprentissage de l'heure et des prépositions de temps. On ne revient aux pronoms C.O.D. qu'à l'avant-dernière page de la leçon où l'on trouve un tableau intitulé *Le pronom complément d'objet direct (COD)*, proposant donc un enseignement explicite de ce point de grammaire.

Ce tableau comporte deux types de conceptualisations, correspondant à deux degrés d'explicitation. La première consiste à présenter tous les pronoms C.O.D. avec des exemples où les régularités ont été mises en évidence à l'aide de caractères gras :

### **le, la, l', les**

*Je vois **Irina** demain.*

*Je **la** vois demain.*

*Je **l'**invite à ma fête.*

*Il voit **Louis** ce soir.*

*Il **le** voit ce soir. Etc.*

### **La phrase négative**

*Je **ne** le connais **pas**.*

Ce procédé facilite la prise de connaissance des régularités, ce qui est définie comme conceptualisation dans la taxonomie des activités intellectuelles de D'Hainaut (PUREN 2011b, dossier n°2, p.33). Le second procédé fait formuler des règles reconstituant « le discours grammatical ordinaire officiel préexistant » (Beacco (2010 : 57). On propose d'observer les exemples et de compléter ou formuler deux règles :

*Le pronom se place avant / après le verbe.*

*Le pronom... remplace un nom masculin.*

*Le pronom ... remplace un nom féminin.*

*Le pronom ... remplace un nom masculin ou féminin devant les verbes qui commencent par une voyelle, etc.*

Il faudrait cependant que l'enseignant facilite la compréhension de la consigne. Le plus simple serait de passer par l'intermédiaire de l'estonien. Dans ce cas, il s'agirait d'une combinaison des méthodes indirecte, inductive et active, puisque ce sont les apprenants eux-mêmes qui trouvent les règles.

La seconde moitié de la page est apparemment consacrée aux exercices d'application mais il convient de les étudier de près. Nous commencerons par la consigne du premier exercice (80-6) : *Quel est le nom remplacé par le pronom complément ? Reformulez les phrases. Ex : Tu la connais ? Irina / Olivier > Tu connais Irina ?*

L'exercice ne porte, en apparence, que sur la seconde règle : il faut reconnaître le nom remplacé. En fait, cette première partie de la consigne correspond à la phase de conceptualisation parce qu'il faut simplement reconnaître la règle de grammaire. La seconde partie est plus complexe, permettant plusieurs interprétations. Elle fait effectivement appliquer la seconde règle dans la reformulation, mais on s'appuie également sur le modèle donné. On peut donc avancer qu'il s'agit d'une articulation des méthodes opposées, applicatrice et imitative. Tous les apprenants ne passeront pas forcément par l'imitation. D'abord, parce qu'on aura sans doute intériorisé la règle concernant l'ordre des mots. D'autre part, nous avons vu dans le Tableau 2 que les exercices à réponses fermées constituent une forme d'explicitation. Ils permettent de prendre connaissance de régularités et correspondent donc à la conceptualisation. Du moment où l'on a reconnu la règle, il ne s'agit plus d'imiter le modèle mais d'appliquer la règle. Quoiqu'il en soit, cet exercice ne permet d'atteindre qu'une meilleure compréhension de la règle qui concerne le choix du pronom (le, la, l' ou les) et constitue ainsi un prolongement de la phase de conceptualisation.

L'exercice suivant (80-7) est unique en son genre, combinant la lecture d'un document et l'application des règles formulées en haut de la page. On n'emploie que les pronoms *le, la, l', les*.

L'exercice 8 est un exercice lacunaire, donc considérablement plus facile que le précédent. En revanche, il fait utiliser tous les pronoms C.O.D.

Le cahier d'exercices propose deux exercices d'application (Ch53 : 9-10) permettant de faire des phrases avec la négation, le dernier point du tableau de conceptualisation qui ajoute une difficulté. Ainsi, nous avons noté une certaine progressivité dans les formes linguistiques de cette série d'exercices d'application.

La leçon se termine par deux exercices d'entraînement oral qui visent la création d'automatismes. Or, ils ne contiennent que douze phrases au total qui ne suffisent pas pour la répétition intensive. On peut les écouter autant qu'on veut à domicile, mais on finira forcément par mémoriser les réponses, ce qui en fera un exercice de répétition. Cette première partie du parcours correspond donc aux démarches suivantes : sensibilisation – conceptualisation – application – entraînement.

La deuxième partie du parcours s'étend sur deux leçons (U3L2, U3Bilan, U4L5, U4Bilan). Le tableau suivant expose la distribution des exercices, classés par difficultés et par les méthodes utilisées :

<b>Point de grammaire</b>	<b>Sensibilisation/</b>	<b>Reprise</b>	<b>Reperage/</b>	<b>Conceptualisation</b>	<b>Application</b>	<b>Fixation</b>	<b>Entraînement oral</b>	<b>Réemploi</b>	<b>Fixation-révision-</b>
<b>COD</b>	16D, 76D, 77 : 2			80T >154- 156	80 : 6, 7, 8 ; C53 : 9		81 : A111		
<b>COD +négation</b>					C53 : (9), 10		81 : A112		

<b>COI</b>	82D			84 >154- 156					
<b>COD / COI</b>	83T				84 : 5, 6 C57 : 6, 7 C74 :13				
<b>COI+ négation</b>					C57 : 8				
<b>EN</b>				130T	130 : 11,12, 13		A177, A178		
<b>COD / COI / EN</b>					C99 :11, C106- 16				
<b>Point de grammaire</b>	<b>Sensibilisation</b>	<b>Reprise</b>	<b>Repérage/</b>	<b>Conceptualisation</b>	<b>Application</b>	<b>Fixation</b>	<b>Entraînement oral</b>	<b>Réemploi</b>	<b>Fixation-révision-</b>

Il nous semble que cette manière de présenter plusieurs points de grammaires ensemble correspond à une difficulté réelle. Les étudier ensemble correspond à une logique de l'enseignement de la grammaire. C'est pourquoi nous avons décidé de les classer dans la catégorie des exercices d'application et pas parmi les exercices de fixation /fixation-révision qui ont d'abord une fonction de répétition extensive et puis un rôle de systématisation secondaire. Donc, ces exercices sur les pronoms forment à nos yeux un parcours à part qui est organisé en parallèle aux autres parcours qui sont au service de la communication. Par conséquent, le dernier exercice du cahier d'exercices qui combine les trois pronoms (C99 :11, C106 : 16) pourraient être considérés comme « tâche finale ».

Il est intéressant de noter que tous ne correspondent pas à la même démarche : les pronoms C.O.I. ne sont étudiés que par rapport aux autres pronoms.

### 2.3 L'adaptation du manuel par rapport au schéma de classe de Folkuniversitetet

Le tableau suivant permet de visualiser dans quelle mesure les contenus du *Quartier Latin* correspondent aux moments de classe de Folkuniversitetet.

Moments de classe	Phases du processus	Contenus du <i>QL</i>
brise-glace	réemploi	
contrôle des devoirs		cahier : application, entraînement à l'écrit, fixation-révision
présentation des contenus linguistiques	reprise	(reprise)
	repérage	repérage
	conceptualisation	conceptualisation
	application	application
fixation		
	entraînement à l'oral	entraînement
re-production	réemploi	

D'abord, il faut créer des activités de brise-glace qui aient un lien avec les thèmes et les contenus langagiers du manuel : jeux de rôles, « trouve quelqu'un qui », jeu de domino, mots croisés où il faut expliquer des mots aux autres.

Deuxièmement, il faudra proposer des activités (la phase de reprise) autour des documents supports qui sont présentés sans aucune consigne.

Les orientations de Folkuniversitetet préconisent une approche par la conceptualisation dans le sens traditionnelle (forme 6 d'explicitation selon l'échelle de Beacco), alors que le manuel propose souvent des tableaux de conceptualisation tout fait. Donc, on pourrait commencer à conceptualiser les livres fermés, avec d'autres supports qui laisseraient aux apprenants de trouver les règles.

Ce qui manque le plus dans le manuel, ce sont des exercices qui permettraient d'acquérir des automatismes sans passer par des exercices d'entraînement rébarbatifs. Nous pensons aux dialogues modèles qui donneraient aux apprenants plus vite les moyens de passer aux exercices oraux que les exercices d'application.

Ce qu'il faudrait omettre, ce sont les exercices de fixation qui ne permettent pas d'atteindre le niveau d'assimilation.

## CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était d'analyser les démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la méthode *Quartier Latin* par rapport aux orientations méthodologiques de l'école de langue Folkuniversitetet en Estonie. Nous avons cherché à comprendre dans quelle mesure le manuel correspond aux orientations méthodologiques de l'école.

Les orientations méthodologiques de Folkuniversitetet réservent à la grammaire un rôle important au service de la compétence de communication. Les points de grammaires à traiter sont choisis en fonction des besoins de communication. On privilégie une approche par la conceptualisation qui combine les méthodes active et inductive : ce sont les apprenants qui trouvent les règles. Cette démarche correspond à un haut niveau d'explicitation. Le *Quartier Latin* propose également des parcours où les outils linguistiques qui ne sont pas en adéquation avec les objectifs communicatifs de la leçon, où la grammaire morphosyntaxique est apprise comme une fin en soi.

La méthodologie de conception du *Quartier Latin* correspond globalement à la méthodologie de référence qu'on a évaluée par l'analyse de l'avant-propos, des objectifs affichés et de l'organisation et de la classification des activités. En réalité, le manuel est moins communicatif que les auteurs le présentent, combinant des éléments de l'approche communicative, des méthodologies traditionnelle, directe et audiovisuelle.

L'unicité de l'unité didactique réside soit dans les situations qui mettent en scène les personnages principaux. Les objectifs de communication sont définis en fonction de ces situations qui commandent l'organisation des contenus.

Nous avons trouvé que la méthode se prête facilement à l'adaptation parce que sa cohérence globale est faible. Les parcours en parallèle sont multiples. On peut utiliser la méthode aussi bien de manière linéaire que modulaire : par exemple, il serait possible de sauter l'unité 3. Il n'est pas nécessaire, ni souhaitable de suivre strictement la progression du manuel.

Quant aux démarches d'enseignement de la grammaire, nous avons trouvé que les parcours du *Quartier Latin* varient et contiennent plusieurs incohérences. Les outils linguistiques ne sont pas suffisamment rentabilisés dans la communication. C'est-à-dire que les contenus ne sont pas toujours en adéquation avec les tâches finales. Le manuel manque de cohésion parce que les leçons combinent trop de situations ou thématiques qui ne sont pas en synergie. Le manuel a recours à la systématisation sans conceptualisation pour plusieurs points de grammaire. On mise trop sur les exercices de fixation et sur la fixation-révision qui ne permettent pas d'atteindre le niveau d'assimilation.

On pourrait corriger les incohérences des démarches par trois manières : en adaptant la progression, en changeant les démarches et les activités.

## BIBLIOGRAPHIE

CONSEIL DE L'EUROPE, CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE, COMITÉ DE L'ÉDUCATION, DIVISION DES LANGUES VIVANTES 2001. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Paris : Didier.

BEACCO, J-C. 2010. *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Paris : Didier

CUQ, J.-P. (dir) 2003. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International/Asdifle.

CUQ, J.-P., GRUCA, I. 2005. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

COURTILLON, J. 2003. *Élaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

GIRARDET, J., PÉCHEUR, J. 2002. Campus 1. Livre du professeur. CLE international.

HOPKINS, A. 2001. « *Guide à l'usage des auteurs de manuels et de matériel pédagogique* », in : TRIM, J. (dir) *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Guide pour les utilisateurs*. Strasbourg : Conseil de l'Europe, Division des Politiques Linguistiques, 233-271.

PUREN C. 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris : CLE International.

PUREN, C. 1990. « Méthodes d'enseignement, méthodes d'apprentissage et activités métaméthodologiques en classe de langue » in *Les Langues Modernes* n° 1, 1990, 57-70.  
<http://www.christianpuren.com/mes-travaux/1990a/>

PUREN, C. 2001a. « Outils et méthodologie d'analyse des manuels de langue. L'exemple des procédures d'enseignement/apprentissage de la grammaire », article paru dans un cédérom de formation des enseignants, réalisé dans le cadre d'un Programme de

Coopération Européenne Socrates 1998-2001, « ILIAD, International Languages Inservice at a Distance ».

PUREN, C. 2001b. Former à la pédagogie différenciée en didactique des langues. Livret d'utilisation de la cassette d'autoformation à la pédagogie différenciée à usage des formateurs d'enseignants. Livret du formateur. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/20011-1/>

PUREN, C., SÁNCHEZ, F. 2001. « L'organisation d'un parcours d'autonomie guidée en enseignement/apprentissage grammatical : comparaison entre un dispositif papier (manuel) et un dispositif informatique (site Internet) » in *Études de Linguistique Appliquée* n° 122, avril-juin 2001. Paris : Klincksieck, 211-228. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2001i/>

PUREN, C. 2004a. « Quels modèles didactiques pour la conception de dispositifs d'enseignement/apprentissage en environnement numérique ? » in *Études de Linguistique appliquée*, n°134, janvier-mars 2004. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2004d/>

PUREN, C. 2005. « Le procès des contre-performances de l'enseignement scolaire des langues : auprès de quelle « instance » faire appel ? » in *Le Français dans le monde* n° 338, mars-avril 2005, 23-27. Republié sous son titre originel avec une préface de mai 2010. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2005d/>. Consulté le 3 février 2016.

PUREN, C. 2006. Introduction à la didactique du français langue étrangère : la méthodologie. Support de cours à l'Université de Tartu.

PUREN, C. 2011a « La « méthode », outil de base de l'analyse didactique » in Blanchet, Ph., Chardenet, P. (dirs) *Guide pour la recherche en didactique des langues. Approches contextualisées*. Paris Agence Universitaire de la Francophonie / Éditions des Archives Contemporaines, 283-306.

PUREN, C. 2011b. La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Cours en ligne, <http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/>, consulté le 22 janvier 2016.

PUREN, C. 2014. Évolution historique des configurations didactiques, document de travail du 15 avril 2014. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/029/>

PUREN, C. 2015. Évolution historique des modèles cognitifs d'enseignement-apprentissage des langues, document de travail du 8 janvier 2015. En version pdf sur : <http://www.christianpuren.com/biblioth%C3%A8que-de-travail/016/>

## **CORPUS**

BAYLON, C. ET AL 2000. Forum 1. Hachette Livre.

BLANC, J., CARTIER, J-M., LEDERLIN, P. 2001. Escales 1. CLE International.

CAPELLE, G., MENAND. R. 2003. Taxi !1. Hachette Livre

COURTILLON, J., DE SALINS, G.-D. 1995. Libre Échange 1. Hatier/Didier.

KANEMAN-POUGATCH, M. et al 1997. Café Crème 1. Hachette Livre

LEHTSE, A., KRUUS, H. 2010. Metoodika käsiraamat võõrkeele õpetajale. Tartu. Document non publié.

TAMM, T., TOMASBERG, L. 2010. Quartier latin : prantsuse keele õpik algajatele, Tallinn : Valgus.

.

## RÉSUMÉ

Grammatika õpetamise ja õppimise viisid prantsuse keele õpikus „Quartier Latin“ võrreldes Folkuniversitetet'i metoodiliste suunistega.

Uurimustöö eesmärk on leida vastus kahele peamisele küsimusele: kuidas õpikus pakutud grammatika õpetamise viisid ja võtted ühtivad või erinevad Folkuniversiteteti metoodikaga? Kuidas kasutada paralleelselt õpikut ja lisamaterjale, nii et õpitegevused oleksid mitmekesised ja motiveerivad ning aitaksid õpilasel omandada grammatikapädevuse.

Uurimustöö esimene osa koosneb kahest peatükist, millest esimene loob uurimuseks vajaliku teoreetilise raamistiku, ning teine analüüsib, kuidas peaks Folkuniversiteteti metoodiliste suunitluste kohaselt erinevates tunnetappides grammatikat käsitlema.

Töö teine osa koosneb õpiku analüüsist. Esimene peatükk vaatleb õpiku ülesehitust ja metoodikat ning võrdleb seda eessõnas kirjutatuga. Õpik järgib eklektilist metoodikat: lähtub ühest küljest ülesehituselt kommunikatiivsest lähenemisest, teisest küljest on vastab grammatika kirjeldus ja õpetamine eesti keele kaudu traditsioonilisele metoodikale.

Teine peatükk analüüsib erinevaid grammatika õpetamise protseduure õpikus.

Kolmas peatükk analüüsib, kuidas grammatika õpetamise protseduurid õpikus seostuvad tunni etappidega Folkuniversitetetis ehk kuidas kasutada õpikut ja milliseid lisamaterjale peaks kasutama.

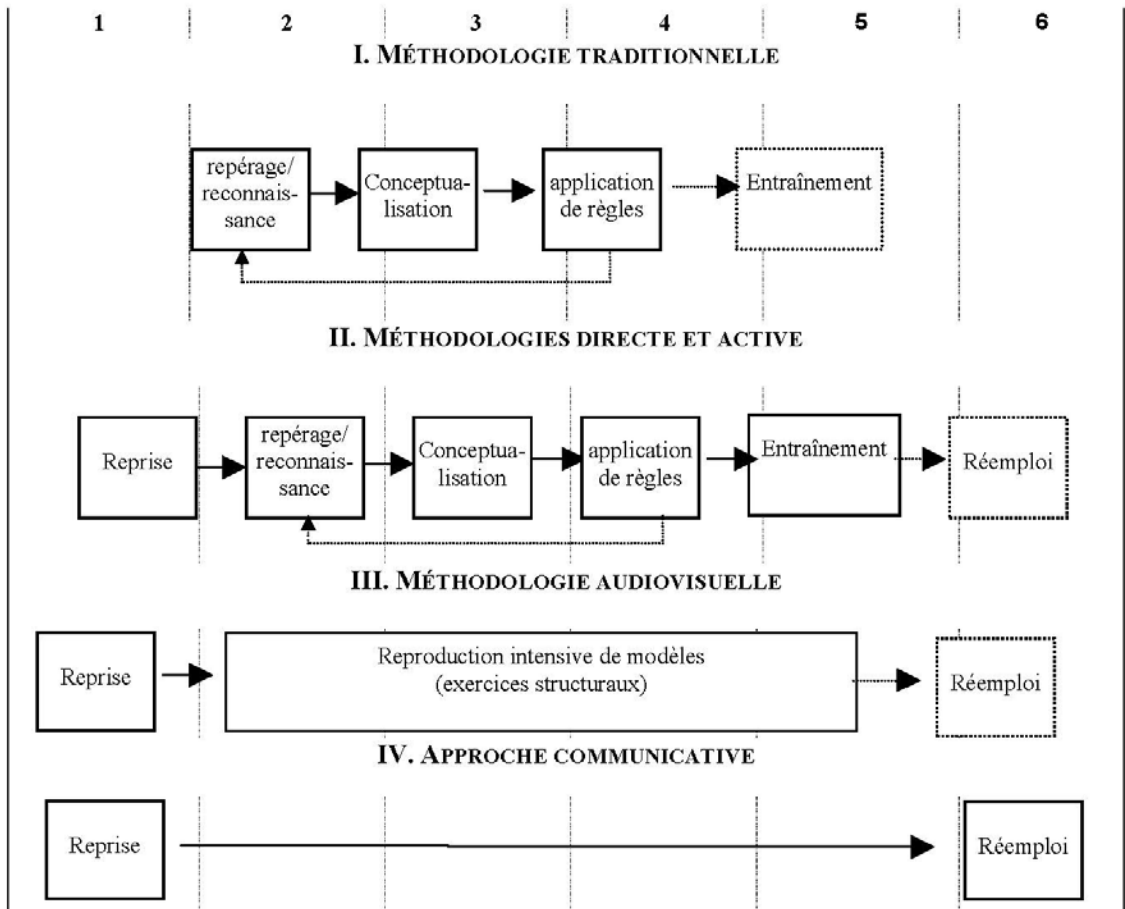
**ANNEXE 1: MODÈLES COGNITIFS D'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE  
DES LANGUES DE PUREN (2015)**

MODÈLE DE LA...	RÉCEPTION	IMPRÉGNATION	ACTIVATION	RÉACTION	INTERACTION	(CO-) CONSTRUCTION	CO-ACTION / PRO-ACTION
<b>Paradigme cognitif</b>	indirect Parler une L2 c'est penser en L1. en traduire instantanément L1 → L2.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et parler en L2.	direct ... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant	behavioriste Parler une L2 c'est réagir mécaniquement en L2 aux stimuli de son environnement.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et communiquer en L1.	constructiviste Parler une L2 c'est mettre en œuvre la grammaire interne que l'on a acquis de cette langue.	direct Parler une L2 c'est simultanément penser et agir en L2.
<b>Postulat didactique : l'élève apprend...</b>	... par assimilation directe du savoir préparé et transmis par l'enseignant ou par le matériel.	... par exposition intensive à la L2.	... en réalisant des tâches (agir d'apprentissage) en L2 en réponse aux sollicitations de l'enseignant	... en réagissant aux sollicitations verbales du maître ou du matériel : questions, amorces, stimuli d'exercices mécaniques, activités étroitement guidées.	... au moyen des échanges langagiers réalisés en langue étrangère.	... par essais-erreurs et par : -construction personnelle de son propre savoir (« construction ») -construction de son propre savoir par confrontation aux constructions des autres (« co-construction » et résolution des « conflits sociocognitifs » ainsi générés	... en agissant en langue étrangère
<b>Tâches de référence</b>	thèmes d'application et traductions orales intensives	tâches de compréhension	-tâches langagières variées à partir de documents en L2 -conceptualisation à partir de phrases modèles -exercices de transformation et substitution en L2	exercices structuraux	simulations et jeux de rôles	conceptualisations des apprentis à partir de leurs propres productions, et tout particulièrement à partir de leurs erreurs	conception et conduite de projets collectifs
<b>Exigence première de l'enseignant vis-à-vis des élèves</b>	être attentifs en classe	multiplier les occasions de contact avec la langue en classe et hors classe	participer en classe	réagir en classe	communiquer en classe de manière authentique ou simulée en classe	produire des énoncés pour vérifier des hypothèses, réfléchir sur la langue en classe	s'investir dans des co-actions (actions collectives à finalité et objectif collectifs) en classe et hors classe
<b>Construction méthodologique de référence</b>	"pédagogie traditionnelle"	"bain linguistique"	"méthodes directes", "méthodes actives"	"méthodologie audiovisuelle"	"approche communicative"	"approche cognitive"	"perspective actionnelle" / "pédagogie de projet"

**ANNEXE 2 : TYPOLOGIE HISTORIQUE DES MÉTHODES (PUREN 2011a : 288-289)**

	MÉTHODE	PRINCIPE	MÉTHODE	PRINCIPE
1.	<b>transmissive</b>	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'apprenant des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	<b>active</b>	L'enseignant considère l'apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir, que son enseignement peut aider et guider ; il lui demande surtout de participer.
2.	<b>indirecte</b>	La langue maternelle des élèves est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la langue maternelle comme langue de travail en classe, et à la traduction comme outil de compréhension et d'exercisation.	<b>directe</b>	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	<b>analytique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	<b>synthétique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules « toutes faites » à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	<b>déductive</b>	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	<b>inductive</b>	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les apprenants « des exemples aux règles », en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de « deviner » le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en « inférence lexicale »).
5.	<b>sémasiologique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	<b>onomasiologique</b>	L'enseignant va ou fait aller les apprenants du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	<b>conceptualisatrice</b>	L'enseignant fait appel à l' <i>intelligence</i> de l'apprenant en le faisant "conceptualiser" ( <i>i.e.</i> appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	<b>répétitive</b>	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les apprenants.
7.	<b>applicatrice</b>	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	<b>imitative</b>	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	<b>compréhensive</b>	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	<b>expressive</b>	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	<b>écrite</b>	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	<b>orale</b>	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

**ANNEXE 3 : LE MODÈLE DES QUATRE PROCÉDURES HISTORIQUES D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE GRAMMATICAL (PUREN 2011b, dossier n°2, p.33)**



**ANNEXE 4 : TAXONOMIE DES « DÉMARCHES INTELLECTUELLES » DE D’HAINHAUT (PUREN 2011b, dossier n°2, p.12)**

ACTIVITÉS	EXEMPLES
<p><b>1. Reproduction</b> Les circonstances d’exécution sont identiques aux circonstances de l’apprentissage. L’activité porte sur des éléments</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répéter un mot ou une phrase, écrire de mémoire,</li> <li>• réciter un texte,</li> <li>• jouer un dialogue appris par cœur.</li> </ul>
<p><b>2. Conceptualisation</b> On reconnaît l’appartenance d’un élément à une classe, ou une relation-type déjà rencontrée auparavant, ou la conformité d’une construction</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifier un phonème</li> <li>• Classer un mot dans une catégorie grammaticale, un paradigme, un champ sémantique</li> <li>• Reconnaître un registre de langue, un schéma intonatif, une règle de grammaire</li> <li>• Reconnaître une intention énonciative</li> <li>• Mettre en relation des énoncés et des images</li> </ul>
<p>3. Application de principes – production convergente On produit à la suite d’un apprentissage spécifique portant sur une classe d’objets, ou sur une opération à réaliser</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comparer un mot avec un autre</li> <li>• utiliser une forme linguistique dans une situation similaire à la situation d’apprentissage</li> <li>• appliquer une règle de grammaire, produire une phrase nouvelle en réutilisant un modèle donné</li> </ul>
<p><b>4. Mobilisation – production divergente</b> On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique portant sur la classe d’objet ou sur l’opération à réaliser</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Imaginer des répliques à une situation nouvelle,</li> <li>• produire un texte libre</li> <li>• recombinaison des formes linguistiques pour produire un nouveau message</li> </ul>
<p><b>5. Résolution de problèmes nouveaux</b> On produit sans avoir réalisé un apprentissage spécifique ni même similaire : il s’agit d’invention originale et personnel</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventer un nouveau dialogue original</li> <li>• improviser dans le cadre d’une simulation</li> <li>• écrire un poème</li> <li>• intervenir spontanément dans un débat pour défendre ses idées.</li> </ul>

D’après DALGALIAN Gilbert, LIEUTAUD Simone, WEISS François, Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants, Paris, CLE international, coll. « DLE », 1981, 144 p.

**ANNEXE 5 : TABLEAU SYNTHÉTIQUE PRÉSENTANT LE CADRE NOTIONNEL DE L'ÉTUDE**

Compétences liées à l'enseignement / apprentissage de la grammaire	Compréhension orale/écrite		Apprentissage du vocabulaire								Production orale/écrite		
	compréhension <				> repérages >				mémorisation >				> production
Phase de l'enseignement grammatical/grammaticalisé	sensibilisation / présentation	reprise	repérage/ reconnaissance	conceptualisation	application des règles	fixation	entraînement à l'oral	réemploi	fixation-révision	(écrite répétitive, conceptualisation, applicatrice)	orale répétitive imitative	onomasiologique sémasiologique	
Méthodes d'enseignement / apprentissage	(exposition)	imitative active	active	inductive /déductive conceptualisation	applicatrice écrite				(répétitive écrite, conceptualisation, applicatrice)				(répétitive écrite, conceptualisation, applicatrice)
Méthodes d'apprentissage	(saisie)	(répétition / reproduction)	(conceptualisation)	conceptualisation	application	(répétition / reproduction)	stimulation / réaction	réutilisation, re-production	(application conceptualisation)				
Niveau d'acquisition	(compréhension)	(mémorisation)	compréhension (mémorisation)	compréhension (mémorisation)	compréhension (mémorisation)	mémorisation (compréhension)	automatisation (mémorisation)	(assimilation)	(mémorisation, compréhension)				

## LIHTLITSENTS

**Lihlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks**

Mina, Helmet Toots,

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihlitsentsi) enda loodud teose

**Étude de cas en didactique de la grammaire : les démarches d'enseignement/apprentissage de la grammaire dans la méthode *Quartier Latin* par rapport aux orientations méthodologiques de l'école de langue Folkuniversitetet en Estonie,**

mille juhendaja on Anu Treikelder,

1.1 reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni;

1.2 üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 05.02.2016