



HAL
open science

Démarche inductive du FLE en contexte universitaire chinois : exemple de la grammaire

Chen Ling

► **To cite this version:**

Chen Ling. Démarche inductive du FLE en contexte universitaire chinois : exemple de la grammaire. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01080382

HAL Id: dumas-01080382

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01080382>

Submitted on 5 Nov 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



**Démarche inductive du FLE en contexte
universitaire chinois.
Exemple de la grammaire.**

Nom : LING

Prénom : Chen

UFR DES SCIENCES DU LANGAGE

Mémoire de master 2 - 30 crédits – Sciences du Langage

Spécialité ou Parcours : Didactique du français – langage et littérature

Sous la direction de Madame Françoise BOCH

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

Je voudrais exprimer mon immense gratitude à Madame Françoise Boch, qui a dirigé ce mémoire et dont les encouragements et les conseils précieux m'ont stimulée et enrichie tout au long de mon travail. Je la remercie infiniment pour sa patience et sa confiance pendant cette laborieuse période de rédaction.

Je tiens à remercier sincèrement mon responsable de stage à l'Université de Nanchang, Madame Xiangqun Ye, qui m'a donné l'opportunité de mettre en place des séances didactiques au sein de l'établissement.

Je remercie également mon amie, Marcia Chemin, pour son soutien inconditionnel lors des travaux de correction.

Table des matières

Remerciements.....	2
Table des matières.....	3
Introduction.....	7
PARTIE 1 - ÉTAT DES LIEUX THÉORIQUES.....	9
CHAPITRE 1- CONCEPTION DE LA GRAMMAIRE DANS L'ENSEIGNEMENT DU FLE.....	9
1. Le Cadre Européen Commun de Référence.....	9
1.1 Historique.....	9
1.2 Élaboration du CECR.....	11
1.3 Principaux apports du CECR.....	12
1.3.1 Conception de la langue.....	12
1.3.2 Notion de compétence.....	14
1.3.3 Activités langagières.....	17
1.3.4 Répartition des niveaux de compétence.....	20
1.4 Conception de la grammaire.....	22
2. L'enseignement de la grammaire en Chine.....	24
2.1 Historique.....	24
2.2 Situation actuelle.....	25
2.3 Programme national.....	26
2.3.1 Contenu d'enseignement.....	27
2.3.2 Quatre compétences linguistiques.....	28
3. Rôle de la grammaire dans les évaluations (DELFB1 & TFS4)	30
4. Constat d'une conception différente de la grammaire.....	33
CHAPITRE 2 – DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE.....	34
1. Approche concernant l'enseignement de la grammaire.....	34
1.1 L'approche implicite/explicite.....	34
1.2 L'approche inductive/déductive.....	35
2. Cinq techniques de Peck (1988).....	36
3. Analyse des démarches d'enseignement de la grammaire.....	37

3.1 Méthodes de FLE (<i>Alter ego</i> + & <i>Le Français</i>).....	37
3.1.1 Présentation générale des méthodes.....	37
3.1.2 Démarches et contenus grammaticaux.....	39
3.2 Manuels de grammaire.....	45
3.2.1 Présentation générale des manuels.....	45
3.2.2 Démarches proposées par les manuels.....	46
4. Problématique.....	48
PARTIE 2 - RECUEIL ET TRAITEMENT DE DONNEES.....	50
CHAPITRE 1 – PRÉSENTATION DE RECUEIL ET TRAITEMENT DE DONNÉES.....	50
1. Présentation des données.....	50
1.1 Résultats de 52 questionnaires.....	50
1.2 Enregistrements de cinq séances.....	50
1.3 Compléments.....	50
2. Présentation du traitement.....	51
2.1 Analyse principale 1 : Résultats des questionnaires.....	51
2.2 Analyse principale 2 : Enregistrement des séances.....	51
PARTIE 3 - ANALYSE DES DONNÉES.....	52
CHAPITRE 1 – CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	52
1. Présentation du contexte su stage.....	52
1.1 Présentation de la spécialité du français.....	52
1.2 Contexte des classes testées.....	54
2. Analyse de la démarche habituelle.....	55
2.1 Observation de classe de licence 1.....	55
2.2 Observation de classe de licence 2.....	59
3. Bilan de la situation actuelle des classes.....	61
CHAPITRE 2 – EXPÉRIMENTATION.....	63
1. Présentation des séances.....	63
1.1 Tableau des séances.....	64
1.2 Présentation générale.....	65

2. Analyse contrastive en L1 et L2 d'une démarche inductive de la grammaire.....	66
2.1 Analyse des résultats des questionnaires.....	66
2.2 Analyse des enregistrements des séances.....	72
CHAPITRE 3 – RÉFLEXION PERSONNELLE.....	78
Bilan et prospective.....	82
Bibliographie.....	85
Détail des annexes.....	88

Mots-clés :

- Démarche inductive
- Didactique de la grammaire du FLE
- Etudiants chinois

Résumé

En Chine, au niveau de l'enseignement supérieur du FLE, la grammaire est systématiquement enseignée de manière déductive avec une utilisation abondante du métalangage. En raison d'un manque de pratique, les étudiants chinois ont généralement des compétences plus limitées en production orale. C'est pourquoi, tout en réfléchissant aux interrogations à propos de l'enseignement de la grammaire, nous proposons d'avoir recours à la démarche inductive.

L'objectif de notre recherche est donc d'évaluer en quoi la démarche peut être appliquée en contexte chinois. Dans un premier temps, l'analyse des résultats de 52 questionnaires remplis par les étudiants chinois en licence 1(L1) et en licence 2(L2) a permis d'étudier leurs difficultés d'apprentissage de la grammaire et leurs ressentis par rapport à la démarche habituelle de l'enseignant et à la démarche inductive testée. Dans un deuxième temps, l'enregistrement de 5 séances testées en L1 et en L2 a servi à analyser les réactions des étudiants à partir leurs attitudes, la dynamique, ainsi que les interactions dans la classe.

Introduction

Si nous parlons de la grammaire, il est évident qu'un grand nombre d'apprenants détourneront leur tête. La grammaire française est une discipline scolaire qui, pour tous, est un domaine d'apprentissage difficile. C'est pourquoi l'enseignement de la grammaire du français langue étrangère est un sujet auquel linguistes et didacticiens réfléchissent continuellement.

Ce sujet peut s'avérer d'autant plus délicat dès que l'on sort du cadre européen, la langue maternelle des apprenants étant très éloignée du français. En effet, l'enseignement/apprentissage du français en dehors de son contexte linguistique et culturel va augmenter la difficulté de l'enseignement de la grammaire. Voilà la situation essentielle dans laquelle les apprenants chinois se trouvent.

L'enseignement supérieur du français en Chine a débuté dans les années cinquante et n'a cessé de se développer depuis. En 1952, trois établissements d'enseignement supérieur ouvraient la filière du français : l'Université de Beijing, l'Université de Nanjing et l'Université des Langues étrangères de Beijing. Actuellement, 112 universités¹ ont créé la spécialité « langue française », qui concerne au moins trois mille² apprenants de français chaque année.

Face à une telle masse d'étudiants, nous pouvons nous poser les questions suivantes : le système d'enseignement supérieur du français en Chine est-il suffisamment complet et adaptable ? Le CECR (Cadre européen commun de référence) pourrait-il aussi fonctionner dans le contexte chinois ? Quelle différence entre le programme chinois de l'enseignement du français et le CECR ? En quoi ces différences peuvent-elles nous éclairer sur la conception actuelle que se font les universités chinoises de l'enseignement de la grammaire du français ?

En plus de réfléchir à ces questions, je me concentre sur la démarche inductive utilisée dans l'enseignement de la grammaire. En effet, en Chine, la grammaire est systématiquement enseignée de manière déductive avec une utilisation abondante du métalangage. En raison d'un manque de pratique, les étudiants chinois ont souvent des compétences plus limitées en production orale que dans les exercices grammaticaux. Une autre approche de la grammaire serait donc nécessaire pour améliorer leur compétence d'expression orale. Afin de concevoir la grammaire comme un moyen de pratiquer la langue, nous proposons d'avoir recours à une

¹ La source des statistiques fournies par l'Association chinoise des professeurs de français : <http://french.yesfr.com/6606.html>

² Classiquement, il y a 1 à 2 classes de 30 étudiants pour la spécialité de français à l'université chinoise.

démarche de type inductif : l'objectif de cette recherche est donc d'évaluer en quoi cette démarche peut être appliquée en contexte chinois.

Dans cette perspective, j'ai effectué un stage de 2 mois à l'Université de Nanchang, afin d'évaluer la possibilité d'introduire la démarche inductive de la grammaire auprès des étudiants en spécialité de français aux niveaux de Licence 1 et 2 (L1 & L2). L'objectif est d'analyser les résultats obtenus et le ressenti des étudiants dans une telle approche de la grammaire, en distinguant la classe de français débutante (L1) et celle de français plus avancé (L2).

Afin de contextualiser cette analyse, j'étudie **dans la première partie** l'état des lieux théoriques de l'enseignement de la grammaire en FLE : je ferai un constat de la conception de la grammaire dans l'enseignement du FLE en Europe et en Chine ; puis, j'établirai une comparaison des démarches dans l'enseignement de la grammaire à partir de l'analyse des méthodes de FLE, des manuels de grammaire, ainsi que des évaluations en FLE.

La deuxième partie présente la manière utilisée pour le recueil et le traitement des données : j'analyserai les résultats de 52 questionnaires (26 pour la classe de L1, 26 pour la classe de L2) ; ensuite, je construirai une analyse contrastive entre l'expérimentation en L1 et en L2, en fonction de l'enregistrement de cinq séances de cours en L1 et en L2.

Avant d'analyser les données **dans la troisième partie**, je présenterai l'organisation des cinq séances de l'expérimentation et la situation actuelle de la classe à partir de mon observation des cours habituels. À la fin de cette partie, seront dégagées des pistes possibles pour optimiser le développement futur de l'enseignement du FLE en Chine.

Partie I : État des lieux théorique

Dans cette première partie, il s'agit d'abord d'analyser la conception de la grammaire du FLE dans les deux contextes différents : en Europe et en Chine.

Dans le contexte européen, le CECR fonctionne comme un outil au service de l'amélioration de l'enseignement des langues étrangères dans les systèmes éducatifs. Pour comprendre la conception de la grammaire, en Europe, il faut donc avoir une idée claire des concepts-clés qui sous-tendent le CECR.

En Chine, en revanche, au niveau des études supérieures, le Programme d'enseignement du français est utilisé comme une guide qui propose des conceptions sur l'élaboration des cours, l'organisation des contenus, ainsi que sur les critères d'évaluation.

Afin de comparer les démarches d'enseignement de la grammaire du FLE en Europe et en Chine, nous allons analyser les méthodes de FLE, les manuels de grammaire, ainsi que les évaluations effectuées en France et en Chine.

Chapitre 1 : Conception de la grammaire dans l'enseignement du Français Langue Étrangère

1. Le Cadre Européen Commun de Référence

L'apparition du *Cadre Européen Commun de Référence* en 2000 a signalé de manière incontestable un changement dans l'enseignement des langues. Nous allons étudier les propositions du CECR quant à la grammaire, ce qui nous permettra d'en déduire la conception adoptée et recommandée. A l'origine du CECR se trouve un organisme au soutien efficace et indispensable : le Conseil de l'Europe.

1.1 Historique

➤ Conseil de l'Europe (1949)

Le Conseil de l'Europe est une instance indépendante de l'Union européenne. Créé le 5 mai 1949 par le traité de Londres, il compte actuellement 47 États membres³, dont 28 sont

³ Les chiffres viennent du site officiel du Conseil de l'Europe : <http://www.coe.int/aboutcoe/index.asp?page=quissommesnous&l=fr>

aussi membres de l'Union européenne. De plus, il a accordé le statut d'observateur à 6 autres États (le Canada, les États-Unis, Israël, le Japon, le Mexique et le Saint-Siège).

L'un des principaux objectifs de cette organisation intergouvernementale qui s'intéresse tout particulièrement à l'enseignement des langues est de « promouvoir la prise de conscience d'une identité culturelle européenne et d'encourager son développement » (Morrow, 2014, p. 36). Suivant cette orientation, le Conseil de l'Europe a mené les actions depuis 1950 qui ont accéléré l'évolution de l'enseignement des langues en Europe.

➤ **Les actions du Conseil de l'Europe sur l'enseignement des langues**

- Réalisation du *Français fondamental* (1950)

Le *Français fondamental* est une liste de mots (le *Français fondamental premier degré* comprenant 1475 mots et le *Français fondamental second degré* comprenant 1609 mots) et d'indications grammaticales élaborées au début des années 1950, pour les besoins de l'enseignement prioritaire du français. Il a été défini à partir d'enquêtes de fréquence des mots sur la langue parlée et de sondages sur le vocabulaire disponible.

Ce travail a servi de base à la méthode audio-visuelle pour adultes, *Voix et images de France*⁴. Il s'agit d'une méthode qui a accompagné les premiers pas en français de bon nombre d'apprenants.

- Projets *Langues vivantes* (menés de 1971 à 1982)

Par la suite, les projets *Langues vivantes*, menés depuis 1971 par le Conseil de la coopération culturelle⁵ du Conseil de l'Europe, étaient marqués par le souci « d'encourager la progression régulière et délivrée dans la voie de l'autonomie de l'apprenant en tant que communicateur, apprenant, membre d'un groupe social et individu. » (Conseil de l'Europe, 1988).

Les premières études avaient pour but d'élaborer un cadre conceptuel de base qui pourrait servir aux apprenants, aux enseignants, aux formateurs par la définition et la planification des contenus de l'enseignement aux différents stades et pour les différents aspects du développement des systèmes d'apprentissage des langues (Conseil de l'Europe, 1988) :

- identification des besoins des apprenants,

⁴ CREDIF, *Voix et images de France 1^{er} et 2^{es} degrés (1960-1968)*, Paris, Didier-Hatier international.

⁵ Le Conseil de la coopération culturelle, créé à la fin des années 50, est l'organe de gestion et d'impulsion des travaux du Conseil de l'Europe en matière d'éducation et de culture.

- spécification des objectifs,
- choix ou réalisation des matériaux pédagogiques,
- conception et organisation pratiques d'activités d'apprentissage,
- évaluation des performances.

1.2 Élaboration du Cadre européen commun de référence, de 1991 à 2001

En novembre 1991, un symposium intergouvernemental s'est tenu à Rüslikon (Suisse) sur le thème *Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe : objectifs, évaluation, certification*.

Le Symposium a adopté les conclusions suivantes (Grosjean, 1997, p. 183) :

- Il faut continuer à intensifier l'apprentissage et l'enseignement des langues dans les États membres pour **favoriser une plus grande mobilité, une communication internationale plus efficace** qui respecte les identités et la diversité culturelle, un meilleur accès à l'information, une multiplication des échanges interpersonnels, l'amélioration des relations de travail et de la compréhension mutuelle.
- L'apprentissage des langues doit, pour atteindre ces buts, se poursuivre toute une vie durant, et il convient de le promouvoir et de le faciliter tout au long du système éducatif, depuis le préscolaire jusqu'à l'enseignement aux adultes.
- Il est souhaitable d'élaborer un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage des langues à tous les niveaux, dans le but
 - de promouvoir et faciliter la coopération entre les établissements d'enseignement de différents pays ;
 - d'asseoir sur une bonne base la reconnaissance réciproque des qualifications en langues ;
 - d'aider les apprenants, les enseignants, les concepteurs de cours, les organismes de certifications et les administrateurs de l'enseignement à situer et à coordonner.

Dès 1991, un projet du Fonds national suisse servant de support à l'élaboration du Cadre a été lancé pour les trois objectifs suivants (Martyniuk, 2006, p. 9) :

- établir des échelles de niveau permettant de décrire, de manière claire et transparente, les compétences atteintes par un étudiant à un niveau donné ;
- participer à la définition de niveaux de référence ;

- mettre en place et expérimenter un instrument opératoire d'auto-évaluation des compétences, le portfolio des langues.

Le Projet 1 d'une proposition de Cadre a circulé en 1996. Une version révisée a été publiée en 2001 pour l'anglais, le français, l'allemand et le portugais. Ensuite, les publications se sont enchaînées en 2002 pour le tchèque, le hongrois, l'italien et l'espagnol.

1.3 Principaux apports du CECR

Le Cadre est donc « le fruit de dix ans de travaux scientifiques, qui prônent une **approche actionnelle** de l'enseignement/apprentissage des langues, articulée autour de descripteurs et d'échelles décrivant les **compétences** des apprenants selon **six niveaux** » (Rosen, 2007, p. 11).

1.3.1 Conception de la langue dans le CECR

➤ L'approche communic'actionnelle

Dans le Cadre, la perspective quant à de l'approche de l'enseignement privilégiée est du type actionnel. En effet, l'usager et l'apprenant d'une langue devraient devenir des « acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (CECR, 2005, p.15). Mais le développement des capacités à communiquer reste un objectif majeur. Cette orientation communicationnelle considère que l'apprentissage des langues est comme « **une préparation à une utilisation active de la langue pour communiquer** » (Trim, 2002, p. 27). Nous avons donc choisi d'appeler ce courant « **l'approche communic'actionnelle** », expression élaborée par Bourguignon (2010).

Selon Rosen (2007), pour préparer une communication effective, il est nécessaire de passer de la réalisation d'un travail sur la forme à un travail sur le sens. Couplée à des exercices centrés sur la linguistique, la réalisation des tâches amène les apprenants à une utilisation active de la langue. La figure suivante créée par Rosen montre ce processus de la préparation à la communication effective.



Figure 1

- Tâche

Ainsi donc, il convient de définir ce qu'est une « tâche ». En fait, le mot « tâche » dans le sens de « tâche communicative » date des années 80. Cette conception est élaborée par David Nunan et son « task-based language teaching ». La tâche est alors considérée comme « un travail qui amène l'apprenant à comprendre, manipuler, produire ou interagir dans la langue cible » (Bourguignon, 2010, p.18). Les actions proposées pour la réalisation de la tâche mettent l'accent sur le sens plutôt que sur la forme.

Aujourd'hui, la tâche est aussi définie à l'aide d'un verbe d'action. Nous pouvons le constater dans la formulation des tâches proposées par le CECR : « *Rédiger un article de journal* », « *écrire un scénario de journal* », ou encore « *écrire une carte postale* ». L'apprenant est missionné pour atteindre un objectif pendant l'accomplissement d'une tâche. La perspective actionnelle considère qu'une tâche devrait non seulement permettre de « rendre l'apprenant autonome en tant qu'utilisateur de la langue », mais aussi permettre à l'apprenant de « mettre en relation des besoins et un objectif à atteindre en choisissant de manière pertinente les connaissances et les capacités utiles » (Bourguignon, 2010, p. 19).

Le CECR (2005, p. 46) distingue deux grands types de tâches :

- les tâches « proches de la vie réelle » sont choisies en fonction des besoins d'apprentissage en dehors de la classe, soit dans les domaines personnel ou public ou en relation avec des besoins plus particulièrement professionnels ;
- les tâches « pédagogiques communicatives » visant à impliquer l'apprenant dans une communication réelle, sont fondées sur la nature sociale et interactive réelle et le caractère immédiat de la situation de classe. Les apprenants s'y engagent dans un « faire-semblant accepté volontairement » pour jouer le jeu de l'utilisation de la langue cible dans des activités centrées sur l'accès au sens.

➤ **L'usage de la langue comme action**

L'apprenant est alors impliqué dans la classe de langue de par son rôle d'apprenant de la langue cible, et il est aussi l'utilisateur de la langue cible dans des situations de communication concrètes. Comme Rosen (2009, p. 8) explique, « on ne contente plus de former un étranger de passage capable de communiquer dans des situations attendues (comme c'était le cas dans le cadre de la perspective communicative), on souhaite aider un apprenant à devenir un utilisateur efficace de la langue ». Avec la perspective actionnelle, on ne vise plus seulement l'apprentissage de la langue, mais également l'apprentissage-usage de la langue. De plus, selon le CECR, l'apprentissage ne se fait plus dans une approche par accumulation de connaissances, mais dans une approche par « compétence ». Nous allons ensuite introduire la notion de compétence qui est en lien avec la perspective actionnelle.

1.3.2 Notion de Compétence

La notion de compétence est expliquée par Fauroux R. et Chacornac G. (1996, p. 59) ainsi : « s'il reste quelque chose quand on a tout oublié, n'est-ce pas parce que ce quelque chose n'est pas de l'ordre de la connaissance ou de l'information mais de la capacité de retrouver, d'assembler, de relire, voire de réapprendre. C'est ce qui constitue une compétence ».

Autrement dit, la « compétence » pourrait être la capacité à construire et à reconstruire la connaissance ou de l'information. Relier compétence et apprentissage de la langue, c'est « préparer l'apprenant à affronter des situations nouvelles en le rendant de plus en plus autonome en tant qu'utilisateur de la langue » (Bourguignon, 2010, p. 22)

Cette notion a été définie par le CECR de manière plus concise : « les compétences (et notamment la compétence à communiquer langagièrement) sont l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir » (CECR, 2005, p. 15).

Le CECR classe les compétences en deux grandes catégories de compétences : les compétences générales individuelles et les compétences communicatives langagières.

➤ **Compétences générales individuelles**

Les compétences générales individuelles recouvrent les compétences qu'un individu possède, elles ne sont pas propres à la langue : « ce sont celles auxquelles on fait appel pour des activités de toutes sortes, y compris langagières » (Rosen, 2007, p. 24). Elles reposent notamment sur les savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir apprendre des individus.

a. Les savoirs, qui concernent la culture générale, la connaissance du monde et les savoirs socioculturels. Il s'agit de connaître les traits distinctifs caractéristiques d'une société telle que les manières de table, les coutumes et traditions. « C'est dans et par l'apprentissage de langues étrangères que l'on peut travailler sur les clichés, y substituer une connaissance réelle » (Rosen, 2007, p. 25). Grâce aux savoirs, on peut accéder à une meilleure compréhension de l'autre et de sa culture.

b. Les savoir-faire, qui concernent les aptitudes sociales liées à la capacité à se conduire de façon appropriée grâce aux connaissances socio-culturelles. Ces aptitudes sociales peuvent par exemple se traduire par le fait d'être capable d'établir une relation entre la culture d'origine et la culture étrangère. Elles concernent notamment la capacité « d'utiliser différentes stratégies pour entrer en contact avec les natifs de la langue étrangère ou la capacité d'éviter et/ou surmonter les malentendus interculturels » (Rosen, 2007, p.25).

c. Les savoir-être, qui concernent des traits de la personnalité et des manières d'être. Être silencieux ou bavard, être entreprenant ou timide, avoir confiance en soi ou pas, sont facteurs personnels et comportementaux qui influencent non seulement le rôle des apprenants dans les actes de communication, mais aussi leur capacité d'apprendre. Il est impossible de demander à l'apprenant de changer sa personnalité lorsqu'il apprend une langue. Il faut donc trouver des moyens pour favoriser le développement et l'expression de la personnalité interculturelle des apprenants, afin de les aider à exploiter leurs forces et à surmonter leurs faiblesses dans l'apprentissage de la langue cible.

d. Les savoir apprendre, qui concernent le développement des stratégies d'apprentissage et de l'autonomie. Cela suppose d'être capable d'utiliser efficacement les occasions d'apprentissage offertes par les conditions d'enseignement (rester attentif à l'information apportée, coopérer efficacement au travail en groupe, etc.). Le CECR encourage l'apprentissage en autonomie, ce que l'on appelle parfois « apprendre à apprendre ». Ces savoirs apprendre donnent à l'apprenant « la capacité de relever de façon plus indépendante de nouveaux défis dans l'apprentissage d'une langue étrangère » (CECR, 2005, p. 85).

En plus des compétences générales citées ci-dessus, les apprenants mobilisent aussi ces compétences comme moyen de communication (appelées compétences communicatives langagières dans le CECR) pour réaliser des intentions communicatives.

➤ **Compétences communicatives langagières**

Les compétences communicatives langagières comprennent les trois composantes suivantes : les compétences linguistiques, les compétences pragmatiques et les compétences sociolinguistiques.

a. Compétences linguistiques

Cette notion de compétence linguistique a été introduite pour « référer aux connaissances intuitives des règles grammaticales sous-jacentes à la parole qu'un locuteur natif idéal a de sa langue et qui le rendent capable de produire et de reconnaître les phrases correctes. » (Cuq, 2003, p. 140).

Les compétences linguistiques se déclinent en composantes lexicale, grammaticale, sémantique, phonologique et orthographique. Il s'agit donc du savoir des mots, des expressions et leur sens, d'être capable de les réunir en des phrases correctes, de percevoir et produire des combinaisons de sons de la langue et d'écrire selon les préceptes orthographiques en vigueur.

b. Compétences pragmatiques

Les compétences pragmatiques traitent de la connaissance que les utilisateurs ont :

- de l'organisation, de la structuration et de l'adaptation des messages (compétence discursive)
- de l'utilisation des messages pour la réalisation de fonctions communicatives (compétence fonctionnelle)
- de la segmentation des messages selon des schémas interactionnels et transactionnels (compétence schématique).

Voici un exemple⁶ de mise en œuvre de la compétence pragmatique dans une conversation de la vie quotidienne :

- *Excusez-moi Madame...* (Attirer l'attention)
- *Oui ?* (accorder son attention)
- *Pourriez-vous me dire où est la poste?* (Demander une information)
- *Tout droit, à environ 200 mètres.* (Donner une information)
- *Merci Madame!* (Remercier)
- *De rien.* (Accepter le remerciement)
- *Au revoir.* (Saluer)
- *Au revoir.* (Saluer)

⁶ Cet exemple est adapté en fonction du *Tableau 5 : La compétence pragmatique au quotidien* présenté par Rosen, dans son livre *Le point sur le CECR pour les langues*, 2007, CLE International.

À travers ce petit dialogue, l'enchaînement des actes de parole pourrait être découpé en trois étapes : établir le contact, demander l'information, clore l'interaction. Les actes de parole réalisent leur signification quand ils permettent au locuteur d'agir avec l'autre dans la vie quotidienne.

c. Compétence sociolinguistique

La compétence sociolinguistique porte sur l'ensemble des connaissances et des habiletés nécessaires pour faire fonctionner la langue dans la vie de tous les jours. Dans l'apprentissage d'une langue étrangère, il s'agit des éléments culturels et linguistiques de la culture d'origine des apprenants qui diffèrent de ceux du pays d'accueil, tels que les marqueurs des relations sociales, les règles de politesse, l'expression de la sagesse populaire, les différences de registres linguistiques, ainsi que les dialectes et l'accents.

Selon Rosen (2007), la composante sociolinguistique qui est au cœur du dispositif permet d'articuler composantes linguistique et pragmatique, comme le montre la figure suivante :

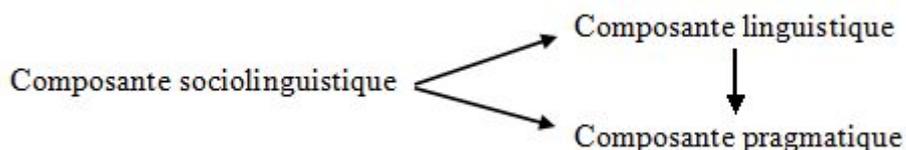


Figure 2

Pour expliquer l'importance de la composante sociolinguistique, Rosen (2007) évoque une expérience que tout le monde a faite : avoir suivi des cours de langue étrangère et appris des règles de grammaire pendant des années dans le système scolaire, mais se retrouver ensuite complètement démuni une fois dans le pays où la langue est parlée et où le moment de communiquer avec les natifs est arrivé.

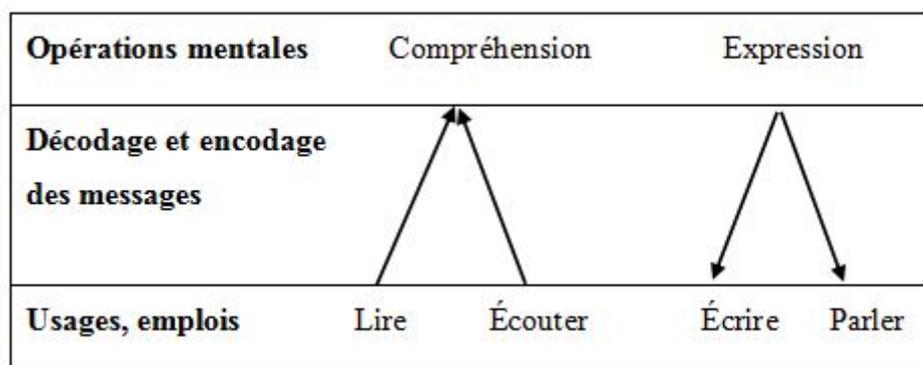
Cette situation assez fréquente montre que l'accent a été mis sur le développement des compétences linguistiques pendant l'apprentissage de la langue. Toutefois, il ne suffit pas de connaître le vocabulaire, les règles de grammaire, d'être capable de former des phrases correctes et de produire des combinaisons de sons pour parvenir à communiquer dans la langue. L'utilisation de la langue en contexte est fondamentale.

1.3.3 Activités langagières

Les compétences communicatives langagières sont mises en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées.

Selon Galisson & Coste (1976 : 110 ; 208 ; 507), il existe deux ordres : celui des opérations mentales de compréhension et d'expression et celui des usages et emplois. La figure suivante synthétise ces deux ordres.

Figure 3



Cette figure (citée par Rosen, 2007, p.30) permet de cerner les différents termes qui évoquent les activités de classe :

- *Compréhension* et *expression* prennent en charge les opérations mentales qui résultent du décodage des messages pour la compréhension, et qui sont à l'origine de l'encodage des messages pour l'expression ;
- *Lire*, *écouter*, *écrire* et *parler* sont des pratiques volontaires et se situent au niveau des usages et emplois ; à propos de ces quatre pratiques, le CECR (2005, p. 73) prodigue des conseils détaillés aux apprenants. D'abord, il est possible de trouver des points communs entre *lire* et *écouter* :

Pour <i>lire</i> et <i>écouter</i> ,	<p>C'est de <i>percevoir</i> le texte écrit et l'énoncé ;</p> <p>C'est d'<i>identifier</i> le graphisme et le message ;</p> <p>C'est de <i>comprendre</i> le message ;</p> <p>C'est d'<i>interpréter</i> le message.</p>
--------------------------------------	--

Ensuite, pour *écrire*, l'apprenant doit être capable d'*organiser* et *formuler* le message ; puis

d'*écrire* ce texte à la main. Enfin, pour *parler*, il faut avoir la capacité de *prévoir* et d'*organiser* un message, de *formuler* un énoncé et de *prononcer* cet énoncé.

- Les usages et emplois *lire* et *écouter* reflètent l'opération mentale de *compréhension*, ce qui relève de la réception des messages. Quant aux usages et emplois *écrire* et *parler*, ils traduisent l'opération mentale d'expression.

- *Réception* et *production* insistent respectivement sur les opérations de décodage et d'encodage des messages.

Le CECR (2005, p. 48) distingue les trois types d'activités langagières.

➤ **Activités de production**

- Production orale (parler)

Dans les activités de production orale, les apprenants produisent un texte ou un énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs comme par exemple, chanter, parler spontanément, lire un texte écrit à haute voix.

- Production écrite

Dans les activités de production écrite, les apprenants prennent le rôle de scripteurs et produisent un texte écrit qui est reçu par un ou plusieurs lecteurs. Il peut s'agir de remplir des questionnaires ou de prendre des notes, ou bien d'écrire des lettres personnelles.

➤ **Activités de réception**

- Écoute ou compréhension de l'oral

Dans les activités de réception orale, les apprenants, en tant qu'auditeur, reçoivent et traitent un message parlé produit par un ou plusieurs locuteur(s). ils peuvent être amenés à écouter des annonces publiques, suivre des programmes radiophoniques, surprendre une conversation.

- Lecture ou compréhension de l'écrit

Dans les activités de réception visuelle, les apprenants / lecteur reçoivent et traitent des textes écrits produits par un ou plusieurs scripteur(s). ils peuvent avoir à lire des instructions, lire pour s'orienter (rechercher des informations).

- Réception audiovisuelle

Les apprenants reçoivent simultanément une information auditive et une information visuelle dans les activités de réception audiovisuelle. Il peut s'agir de suivre des yeux un texte lu à haute voix, ou encore de regarder un film sous-titré.

➤ **Activités d'interaction**

- Interaction orale

Dans les activités interactives, les apprenants endossent alternativement le rôle du locuteur et de l'auditeur avec un ou plusieurs interlocuteurs pour construire conjointement un discours conversationnel. Cela peut prendre la forme d'un débat, d'une négociation, de discussions formelles ou informelles.

- Interaction écrite

L'interaction écrite qui est fondée sur l'utilisation de la langue écrite, recouvre des activités telles que la correspondance par lettres ou courriers électroniques, la transmission et l'échange de notes dans le cas où l'interaction orale est impossible.

- Activités de médiation

Les activités de médiation recouvrent l'interprétation (orale) et la traduction (écrite), ainsi que le résumé et la reformulation de textes dans la même langue lorsque le texte original est incompréhensible pour les apprenants.

➤ **Communication non verbale**

En outre, il semble primordial de préciser que les activités langagières sont accompagnées par la communication non verbale. Celle-ci comprend :

- **les gestes et actions**, par exemple, du doigt ou d'un coup d'œil pour l'identification de choses, de personnes ;

- **le comportement paralinguistique** se compose de :

a. le langage du corps, comme un poing levé en signe de protestation

b. l'utilisation d'onomatopées, des sons (ou syllabes) qui véhiculent un sens codé, tels que *aïe* pour marquer la douleur ;

c. l'utilisation de traits prosodiques, comme le volume ou l'intensité, qui permet de *chuchoter*, de *murmurer*, etc.

- **les éléments paratextuels**, l'illustration (dessins, schémas et diagrammes, etc) et la typographie (corps, gras et italiques, etc.).

La communication non verbale permet aussi d'exprimer et de comprendre les informations pendant le déroulement d'une activité langagière.

1.3.4 Répartition des niveaux de compétence

Pour comparer les niveaux et les capacités des différents apprenants de langue, le CECR définit des niveaux de compétence sous forme d'échelle et des descriptions détaillées de ces niveaux. Sur la base d'une division initiale en trois niveaux A, B et C, il existe six niveaux généraux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) couvrant l'ensemble des compétences pertinentes pour l'apprentissage de la langue.

Le **Niveau A1** (introductif ou découverte, breakthrough) est le niveau le plus élémentaire d'utilisation de la langue à titre personnel. Le Niveau A2 (intermédiaire ou de survie, waystage) correspond à un niveau supérieur où l'on remarquera une participation plus active de l'apprenant.

Le **Niveau B1** correspond aux spécifications du Niveau seuil (Threshold) pour un visiteur en pays étranger. Il est caractérisé particulièrement par deux traits : « la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir des informations dans des situations différentes; la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne » (CECR, 2005, p. 32).

Pour le **Niveau B2**, qui correspond au degré supérieur du Niveau avancé ou utilisateur indépendant (Vantage), il y a « deux nouveaux points de convergence » (CECR, 2005, p. 32) qui sont une capacité de faire mieux que de se débrouiller dans le discours social et un nouveau degré de conscience de la langue.

Le **Niveau C1** est le Niveau autonome permettant une communication aisée et spontanée. Les capacités discursives présentées au niveau précédent se retrouvent au Niveau C1 avec plus d'aisance. Le **Niveau C2** intitulé Maîtrise demande aux apprenants un haut degré de précision, d'adéquation et d'aisance dans la langue.

Le schéma suivant (CECR : 23-38 ; schéma selon Rosen, 2004b) montre clairement la répartition des niveaux de compétence dans le Cadre.

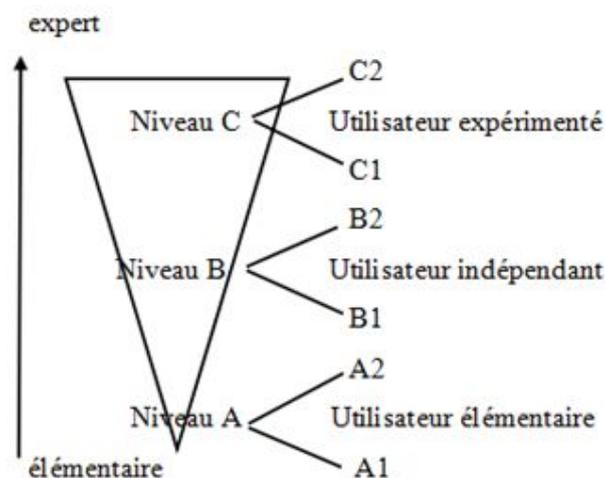


Figure 4

Sur le schéma proposé, Rosen pense qu'il est nécessaire de « relativiser la dimension linéaire de la progression et l'équidistance apparente entre les niveaux » (Rosen, 2007, p. 38). D'abord, dans la dimension linéaire de la progression entre les niveaux, il est évident que les compétences s'élargissent « de manière exponentielle » d'un niveau élémentaire à un niveau expert. Ensuite, à mesure que le niveau de l'apprenant dans la langue cible s'améliore, l'investissement en temps croît. C'est-à-dire que la progression ralentit lorsque l'on arrive à certains niveaux. Il est alors nécessaire de redoubler d'efforts afin de traverser cette période où l'apprentissage de la langue reste peu avancé.

Prenons l'exemple d'un apprenant débutant du Niveau A1 qui chercherait à obtenir le Niveau A2, il lui serait possible de prendre des cours intensifs d'un mois au CUEF⁷ pour atteindre cet objectif. Alors pour atteindre un Niveau C2, combien de mois de cours de langues un apprenant du Niveau C1 devrait-il suivre ? Un mois de cours suffirait-il ?

En réalité, le Niveau C2 ne signifie pas simplement d'assimiler de nouvelles compétences linguistiques. Ce qui nous touche plus, c'est une maîtrise avec « la précision, l'adéquation et l'aisance de la langue »⁸. Pour atteindre ce niveau-là, le temps consacré à l'entraînement de la sensibilisation à la langue et la culture qui s'y rattache est indispensable.

Sachant cela, quelle conception de la grammaire pourrions-nous mettre en application dans nos méthodes d'apprentissage/enseignement afin de nous aider à comprendre et expliquer par exemple l'expression « Il n'y a pas 36 solutions » ? Dans la section suivante, nous allons nous attacher à proposer une réponse à cette question.

1.4 Conception de la grammaire

➤ La compétence grammaticale

Dans le CECR, la compétence grammaticale est une des composantes de la compétence linguistique, avec les compétences lexicale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique. La compétence grammaticale s'est définie comme la « connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser » (CECR, 2005, p. 89). Bien sûr, il est essentiel d'acquérir non seulement des connaissances grammaticales, mais aussi d'être capable de les mobiliser.

⁷ CUEF : Centre universitaire d'études françaises à l'université Stendhal Grenoble 3.

⁸ Le CECR (2005, p. 34) caractérise le degré de précision, d'adéquation et d'aisance de la langue dans le discours de ceux qui ont été des apprenants de Niveau C2.

Revenir au terme de « grammaire » d'une langue, c'est se rapporter à « l'ensemble des principes qui régissent la combinaison d'éléments en chaînes significatives marquées et définies (les phrases) » (CECR, 2005, p. 89). Comme un long fil, elle nous autorise la possibilité de relier les perles de la langue pour les mettre en ordre.

Le CECR identifie les paramètres et les catégories largement utilisées pour la description grammaticale :

les éléments	mots, morphèmes, racines/affixes ;
les catégories	nombre, genre, passé/présent/futur, transitif ;
les classes	conjugaisons, déclinaisons, noms, verbes...
les structures	mots composés et complexes, phrases, etc
les processus	nominalisation, affixation, etc
les relations	accord, valence, régime

Par ailleurs, le CECR fait la distinction entre la morphologie et la syntaxe.

La morphologie traite :

- de la structure interne des mots, comme le radical ou la racine ;
- de la dérivation ou de la formation des mots, tels que les mots simples ou les mots composés ;
- des modifications de la forme des mots, comme par exemple, les pluriels ou les conjugaisons irrégulières.

La syntaxe traite de l'organisation des mots en phrases en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentés sous forme d'un ensemble de règles.

➤ **Un concept didactique de la grammaire**

Selon Cuq et Gruca (2005), la conception de l'enseignement guidé en classe de langue n'implique pas un enseignement de la grammaire, mais un enseignement grammaticalisé du FLE, pour lequel l'activité grammaticale joue un rôle important dans une procédure de concentration des savoirs et des compétences linguistiques : « il s'agit de faire entrer dans un espace limité (la classe), dans un temps limité (le cours), la langue, qui est, elle, par nature illimitée » (Cuq & Gruca, 2005, p. 385).

La grammaire devient un bon moyen de « comprimer la langue ». C'est-à-dire qu'il est nécessaire de faire des choix souvent personnels parmi les théoriques linguistiques : l'enseignant ne conserve que les éléments linguistiques qui lui paraissent les plus représentatifs. Ainsi, la mission de l'enseignant est d'amener l'apprenant à considérer ces éléments théoriques comme des outils utilisables à volonté et fondés sur son choix raisonné. La grammaire devrait être « une sorte d'échafaudage » aidant à la construction de la compétence linguistique et non pas « un savoir tout fait à régurgiter à la demande » (Cuq & Gruca, 2005, p. 386).

Quant à la micro perspective, l'objectif principal pour apprendre la grammaire n'est pas de mémoriser les principes ni de les reproduire comme des formules préfabriquées, mais d'être capable « de comprendre et d'exprimer du sens en produisant et en reconnaissant des phrases bien formées selon ces principes » (CECR, 2005, p. 89).

Pourtant, aujourd'hui encore, « de très nombreuses traditions scolaires et universités d'enseignement des langues (pays de l'est de l'Europe, pays germaniques, pays hispaniques, Chine...) continuent à faire une grande confiance à la grammaire » (Cuq & Gruca, 2005, p.384). Maintenant, nous allons nous intéresser à l'enseignement de la grammaire du français dit traditionnel, de l'un de ces pays, la Chine.

2. L'enseignement du français dans l'enseignement supérieur en Chine

2.1 Historique

En Chine, l'enseignement/apprentissage de la langue française dans l'enseignement supérieur a débuté en 1919. La section de français de l'Université de Beijing est devenue le département de français, fusionné par la suite avec la faculté de la littérature occidentale. Après le réajustement national⁹ des établissements d'enseignement supérieur en 1952, certaines universités chinoises ont introduit la spécialité du français : en 1952, l'Université de Nanjing et l'Université des Langues étrangères de Beijing (1952) suivies par l'Université de Beijing en 1953.

En octobre 1964, le ministère de l'enseignement supérieur a élaboré le Programme septennal de l'enseignement des langues étrangères. Ce programme¹⁰ avait pour objectif :

⁹ En juin 1952, le gouvernement chinois a fait le réajustement national des établissements d'enseignement supérieur. Les spécialités des sciences, technologies et santé ont été beaucoup développées dans les universités. En revanche, les spécialités concernant les sciences humaines et sociales ont été assemblées ou supprimées. La spécialité du français à l'Université de Beijing a rassemblé les professeurs et chercheurs venant de plusieurs universités.

¹⁰ Wang, X., 2013. L'enseignement du français en Chine. Source :

http://surface.syr.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1015&context=french_colloquium

- D'augmenter le pourcentage des apprenants d'autres langues étrangères par rapport à ceux du russe ;
- De développer activement l'enseignement de langues étrangères et le nombre d'établissements de langues ;
- De rendre conforme l'enseignement des langues étrangères aux besoins à long terme de développement du pays ;
- De mettre sur pied un système pour unifier la planification, le recrutement et la distribution du travail des diplômés en langues.

2.2 Situation actuelle

Jusqu'en 2010, on a constaté en Chine 112 établissements¹¹ d'enseignement supérieur ayant créé la discipline des études françaises (à l'exclusion des établissements privés d'enseignement supérieur)

Actuellement, les différents modèles de licences spécialisées en langue et en littérature française offertes dans les universités chinoises peuvent être résumés dans le tableau suivant.

Modèle de formation	Contenu	Durée
1. Bilingue	Français + 2e langue (anglais)	4 ans
2. Langue+orientation commerciale	Français + cours de commerce, affaires	
3. Discipline+langue	Autre discipline + Français	

Le premier modèle est mis en vigueur dans la plupart des universités chinoises. Le français est enseigné comme première langue étrangère. De plus, les apprenants ont l'occasion de choisir une deuxième langue parmi l'anglais, le japonais, l'allemand, etc. Cependant, en règle générale, l'anglais étant déjà enseigné au collège (voire même à l'école primaire), il est considéré de manière tacite comme deuxième choix.

¹¹ La source des statistiques fournies par l'Association chinoise des professeurs de français : <http://french.yesfr.com/6606.html>

Certaines universités proposent la licence qui est à cheval entre les modèles 1 et 2. Par exemple, à l'Université des Etudes Internationales de Shanghai, il est possible de choisir une licence de Langue et Littérature Française entre les modèles 1 et 2. Les étudiants suivant le deuxième modèle vont prendre des cours relatifs au commerce et au management des affaires internationales afin de préparer leur future carrière professionnelle dans le domaine économique.

Dans le modèle 3, l'apprentissage de la langue française devient un outil soutenant l'étude de la discipline principale (l'architecture, la musique, le journalisme, etc.). Par exemple, un étudiant spécialisé en énergie nucléaire aura besoin d'apprendre le français pour préparer sa troisième année en échange en France.

2.3 Programme national de l'enseignement du français élémentaire

Rédigé par le Ministère de l'Éducation nationale chinois, le Programme National de l'enseignement du français élémentaire publié en 1988 devient un document de références officiel.

2.3.1 Contenus d'enseignement/apprentissage

Le Programme vise les étudiants de L1 et L2 spécialisés en langue et littérature française. Le temps d'enseignement prévu est de 476-544 heures par an soit 14 à 16 heures par semaine.

Les contenus d'enseignement définis par le Programme couvrent trois composantes linguistiques : la phonétique, la grammaire et le lexique. Les tableaux suivants donnent des indications essentielles sur la composition de chaque composante.

contenus Année	Phonétique
En L1	Alphabet phonétique, transcription phonétique, règles de prononciation, prosodie des phrases simples
En L2	Prosodie de tous types de phrases longues

L'enseignement de la phonétique en L1 est consacré principalement à la maîtrise de la transcription phonétique et des règles de prononciation. En L2, le travail est centré sur la prosodie par l'étude de l'accentuation, de l'intonation et du rythme. Il est conseillé aux étudiants de lire à haute voix des textes, surtout des dialogues.

contenus Année	Grammaire
En L1	Morphologie : nature et fonctions des mots, classes des mots Syntaxe : construction de la phrase simple
En L2	Morphologie : autres éléments morphologique Syntaxe : les composantes de la phrase simple, construction de la phrase longue, choix de la mode du verbe dans les phrases composées

Quant à l'enseignement de la grammaire au niveau débutant, le Programme distingue deux parties de grammaire : la morphologie et la syntaxe. Nous pouvons constater qu'il s'agit bien de la conception traditionnelle de la grammaire. En effet, la grammaire correspond à la morphologie et à la syntaxe. En effet, avant les années 1960, linguistes et didacticiens s'accordaient sur la définition de la grammaire en didactique des langues, qui était considérée comme « l'ensemble des connaissances morphologiques et syntaxiques orales et écrites d'une langue » (Germain & Séguin, 1998, p. 193). Connaître la grammaire d'une langue signifiait donc connaître les règles morphologiques et syntaxiques.

Pour les étudiants chinois de L1, il s'agit principalement de l'apprentissage du mot, sa nature (le nom, les articles, les adjectifs, les pronoms, etc.) et sa fonction dans la phrase. Les apprenants apprennent aussi l'emploi des temps du verbe (le présent, le passé et le futur) et des modes (l'indicatif, l'impératif, le conditionnel, le subjonctif et le participe) du verbe.

En L2, mis à part l'apprentissage de l'emploi des conjonctions, on insiste sur l'approfondissement du contenu présenté en L1, plutôt que sur l'étude de nouveaux points grammaticaux.

D'après le Programme, les apprenants apprennent l'ensemble des points de grammaire au cours des deux premières années de licence.

contenus Année	Lexique
En L1	Connaissances des mots : 1200
En L2	Connaissances des mots : 1400

Le compte de connaissances des mots est le seul critère proposé par le Programme pour guider l'enseignement du lexique.

2.3.2 Quatre compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire)

En comparaison avec le CECR visant une perspective actionnelle, le Programme chinois met l'accent sur les quatre compétences linguistiques : compréhension orale, production orale, compréhension écrite et production écrite. La compétence de communication n'est traitée que de façon limitée. Les principes d'enseignement proposés par le Programme reflètent la conception de l'enseignement de la langue au niveau débutant.

- La préparation à la compétence de communication

Le programme souligne que l'objectif de l'enseignement de la langue est de préparer les étudiants à pouvoir communiquer à l'oral et aussi à l'écrit. Le développement de la compétence de communication devrait apparaître dès le début de l'enseignement de la langue. Il est donc important de multiplier la création des situations réelles, qui permettent aux étudiants de mettre leurs connaissances en pratique, en fonction des objectifs d'apprentissage.

- Relation entre compréhension (écouter, lire) et expression (parler, écrire)

Selon le Programme, il est indispensable de traiter correctement la relation entre compréhension et expression. Le schéma suivant adapté de Galisson & Coste (1976 : 110 ; 208 ; 507) met au clair les propositions faites par le Programme.

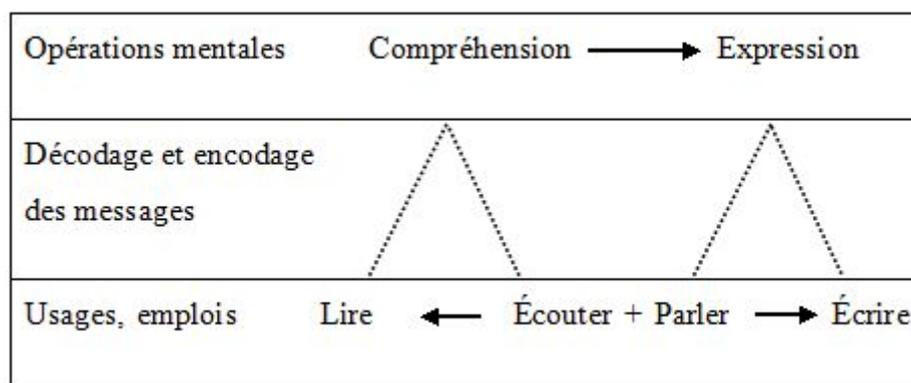


Figure 5

De parler et écouter à lire et écrire

D'une part, il est important de développer complètement les quatre compétences principales (lire, écouter, parler et écrire) dès le début de l'enseignement/apprentissage du français.

D'autre part, il est essentiel de prendre en compte leurs particularités et les règles auxquelles elles obéissent. Comme la langue est avant tout parlée, la communication privilégie la communication orale. Pour les débutants, il est donc préconisé d'insister sur l'entraînement en production et compréhension orale, ce qui permet aux étudiants d'acquérir de bonnes habitudes d'écoute et d'expression orale tout en favorisant le développement de leurs compétences en compréhension et production écrite. Ceci explique la présence des deux flèches, l'une reliant les usages *écouter* et *parler* et l'autre faisant le lien entre les emplois *lire* et *écrire*.

De la *compréhension* à l'*expression*

Dans l'enseignement du français à un niveau débutant, il est primordial de tenir compte à la fois de la compréhension et de l'expression. Cependant, il convient de constater que la compréhension offre une base à l'expression. Autrement dit, *écouter* et *lire* représentent non seulement des pratiques importantes pour l'utilisation de la langue, mais aussi un contact avec des documents authentiques de la langue. A travers ce contact « authentique », les étudiants ont l'occasion de se familiariser avec les règles langagières en contexte et aussi de développer une capacité à de s'exprimer de manière plus efficace. Ainsi donc, plus les étudiants consacrent du temps à travailler l'écoute et la lecture, plus ils enrichiront leur capacité à *parler* et à *écrire*.

- Relation entre l'enseignement et l'apprentissage

Le Programme montre aussi la relation entre l'enseignement et l'apprentissage du français au niveau débutant. Tout d'abord, l'enseignant est non seulement le vecteur des connaissances, mais aussi l'animateur des activités langagières. Toutefois, ce qui semble être le plus important, c'est le fait que l'enseignant assure en parallèle un rôle d'éducateur qui guide l'apprentissage et pousse à un développement harmonieux des étudiants dans toutes les dimensions.

Ainsi, une maîtrise véritable de la langue n'est possible qu'à travers la participation des étudiants. C'est surtout dans l'intérêt des étudiants eux-mêmes de participer activement aux activités en classe et aux pratiques en dehors de la classe.

Le Programme propose une démarche à adopter par l'enseignant et l'apprenant.

Côté enseignant :

Le Programme préconise :

- La maîtrise des connaissances essentielles en grammaire et en linguistique générale ;

- La recherche des méthodologies d'enseignement et l'organisation d'activités en fonction du contexte chinois ;
- La proposition en classe d'activités langagières sous diverses formes et la contextualisation des apprentissages afin de motiver les étudiants.

Côté étudiant :

Le Programme recommande :

- L'adoption d'une attitude favorable à l'apprentissage qui permette d'augmenter la motivation et la responsabilité face à l'apprentissage ;
- Une initiation à l'auto-apprentissage et à l'apprentissage ;
- L'organisation du temps d'apprentissage en dehors de la classe et affiner à l'aide de dictionnaire et d'autres livres.

Évidemment, la relation entre l'enseignement et l'apprentissage est bidirectionnelle. Autrement dit, sans les conseils et l'aide prodigués par l'enseignant, les étudiants ne peuvent pas résoudre tous les problèmes rencontrés pendant l'apprentissage. Cependant, si les étudiants ne fournissent pas suffisamment d'efforts, le travail de l'enseignant est vain.

3. Rôle de la grammaire dans les évaluations (DEL F B1 & TFS4)

A présent, nous allons analyser le rôle de la grammaire dans les évaluations du FLE : DEL F B1 et TFS4.

DEL F B1

Le DEL F est un diplôme d'études en langue française, délivré par le ministère français de l'éducation nationale, pour certifier les compétences en français des candidats étrangers et des ressortissants français. Il se compose de 4 diplômes indépendants correspondant aux quatre niveaux (A1, A2, B1, B2) du CECR.

TFS

Le TFS est le Test national de Français destiné aux étudiants Spécialisés en langue française dans les établissements d'enseignement supérieur. Élaboré en 2004, il est organisé chaque année par le Comité Français du Conseil National de l'Enseignement Supérieur des Langues Etrangères¹². Il sanctionne deux niveaux d'évaluation : le Niveau 4 (élémentaire) pour les étudiants en fin de 2e année et le Niveau 8 (avancé) en fin de 4e année.

¹² C'est une organisation gouvernementale relevant du ministère de l'éducation nationale qui s'occupe principalement l'enseignement des langues étrangères.

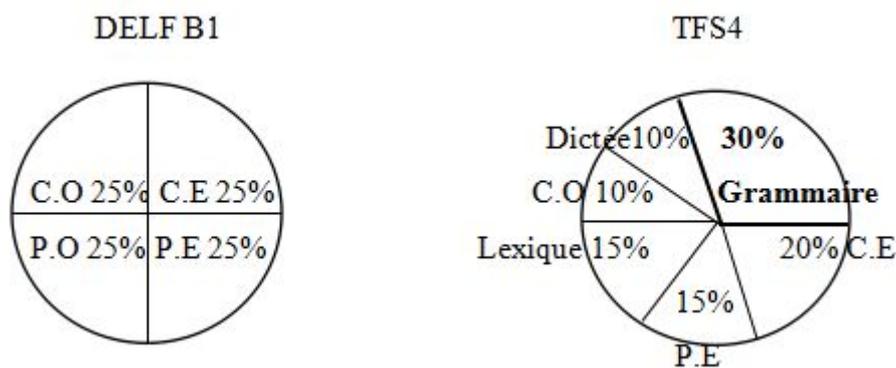


Figure 6

Pour le DELF B1, il s'agit de 4 épreuves. Chacune des notes obtenus dans les compétences évaluées (la compréhension orale, la compréhension écrite, la production orale et la production écrite) compte de manière identique. Le seuil de réussite est de 50/100 et la note minimale requise pour chaque épreuve est de 5/25.

Contrairement au DELF B1, le TFS 4 n'évalue pas la production orale. De plus, la grammaire et le lexique sont traités séparément dans le test. Parmi les 6 épreuves, la grammaire, qui compte pour 30/100, occupe une place prépondérante. Et pour cause, le TFS 4 est élaboré en fonction du le Programme national de l'enseignement du français élémentaire. Etant donné que la grammaire constitue une composante très importante dans le Programme, elle domine également l'évaluation. Ensuite, la compréhension écrite compte pour 20/100. La production écrite et le lexique, quant à eux, comptent à proportions égales (15/100). Enfin, la dictée et la compréhension orale partagent les 20% de la note totale. Le seuil de réussite est de 60/100.

Après avoir examiné la répartition des notes des épreuves, nous allons comparer les contenus des épreuves DELF B1 et ceux du TFS 4 (Voir annexe 1):

Épreuves communes	DELFB1	TFS 4
C.O	Des questionnaires de compréhension portant sur 3 documents enregistrés (2 écoutes)	<ul style="list-style-type: none"> - Dictée d'un texte d'environ 130 mots (4 écoutes) - des questions à choix multiples sur 10 dialogues

		courts et 1 dialogue long (2 écoutes)
C.E	Des questionnaires de compréhension sur 2 documents écrits : - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général	Des questions à choix multiples sur 4 textes écrits courts : Compréhension globale et détaillée
P.E	Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (160 à 180 mots)	Rédaction d'un texte de 150 à 200 mots en utilisant au moins 8 mots dans une liste de 10 mots proposés
Épreuves différentes	P.O : entretien dirigé ; exercices en interaction ; expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur.	Lexique : choix de synonymes ou d'antonymes pour des mots soulignés dans les phrases, texte à trous. Grammaire : questions à choix multiples sur des phrases isolées ; questions à trous.

L'épreuve de DELF B1 évalue la compétence linguistique selon un découpage des activités de communication langagière, qui peuvent relever de :

- la réception : écouter et lire (compréhension orale et compréhension écrite) ;
- la production : écrire et parler (production écrite et production orale) ;
- l'interaction : participer à une conversation (production orale).

Par exemple, la compétence grammaticale est évaluée dans la production écrite selon les critères suivants : degré d'élaboration des phrases, choix des temps et des modes, l'orthographe grammaticale.

Le TFS 4, en revanche, est conçu pour évaluer le progrès linéaire de l'apprenant en grammaire. En particulier, en ce qui concerne le choix des temps et des modes. La compétence de communication est la partie la moins représentée. En tant qu'évaluation sommative, le TFS 4 est organisé en fonction du Programme national de l'enseignement du français élémentaire. La grammaire occupe donc toujours une place prépondérante dans cette évaluation.

En ce qui concerne la typologie des questions, l'épreuve de DELF B1 propose des QCM (questions à choix multiples) à trois ou quatre possibilités, des 'vrai ou faux' avec justification exigée, des QROC (question à réponse ouverte courte, un ou plusieurs mots, une ou deux phrases maximum). En voici un exemple (DELF B1, Sujets du CIEP) :

- *Écrivez l'information demandée : Combien d'enfants sont membres du SPLA ?*

- *Par la coopération, les ONG obtiennent des résultats positifs. Vrai ou Faux*

Justification : _____

En revanche, le TFS 4 ne propose pas de questions à réponse ouverte. Il s'agit uniquement de QCM à quatre possibilités et de questions à trou, comme dans l'exemple qui suit (TFS 4, 2012) :

Quand elle était petite, elle ___ chaque été chez sa tante.

A. est allée B. allait C. irait D. alla

Maintenant, tout le monde sait que la Terre (tourner) ___ autour du soleil.

4. Constat d'une conception différente de la grammaire

À travers l'analyse du Programme et de l'évaluation appliqués en Chine, nous pouvons remarquer que la grammaire occupe une place fondamentale dès le début de l'enseignement supérieur du français. Avec la phonétique et le lexique, elles constituent les trois composantes principales du contenu de l'enseignement du français. La grammaire est décomposée en deux domaines qui sont la morphologie et la syntaxe.

Selon les chercheurs chinois SHU, D. & ZHUANG, Z. (1996) qui travaillent sur l'enseignement de la langue anglaise, les règles de grammaire sont une composante fondamentale de la langue, et constituent l'une des conditions qui permet à la langue de devenir une langue en tant que telle. C'est-à-dire que les règles de grammaire permettent de former la langue. Une bonne maîtrise de la grammaire nous permet d'écrire avec précision et

de s'exprimer avec fluidité. Donc, pour acquérir des bases solides, l'enseignement de l'ensemble des points de grammaire doit intervenir au cours des deux premières années de licence.

Cependant, depuis ces dernières années, nous constatons que la finalité de l'enseignement de la grammaire n'est pas l'enseignement des règles de fonctionnement de la langue, mais le développement de la compétence de communication. D'après SHU, D. (2011, p. 27), « la grammaire est l'un des ingrédients les plus importants permettant le développement complet de la compétence communicative ».

Pourtant, dans l'approche communic'ationnelle proposée par le CECR, les travaux du Conseil de l'Europe apportent une réponse d'orientation communicationnelle au traitement didactique de la grammaire : l'apprentissage de la grammaire, tout comme celui de la langue, permet d'accomplir des actes sociaux (saluer, remercier, se présenter, etc.), d'agir sur soi et sur autrui, de vivre ou de survivre.

On parle donc pour communiquer et agir, et non pour appliquer des règles ni pour produire des énoncés correctes. Dans cette dimension instrumentale fondée sur l'utilité et la fonctionnalité, Cuq (2001, 2005 : 388) a aussi affirmé que « la grammaire sert à communiquer, à convoier du sens... Même si elle n'était pas utile à l'appropriation des langues, la grammaire resterait une bonne formation à l'observation du réel, à l'acceptation des variations comme à celle des règles qui régissent le commerce des hommes, bref, à la liberté de penser ». Dans la même perspective, Hagège (1996 : 171) aborde la question complexe des relations entre la syntaxe et le sens : « ... la syntaxe n'est pas une fin en soi... Mais on ne parle pas pour appliquer ou illustrer des règles de grammaire, sauf dans les cours et manuels, où du reste le grammairien s'investit (parfois consciemment) dans les exemples qu'il produit. On parle pour transmettre du sens ».

En court résumé, le Programme chinois et le CECR partagent la conception que l'enseignement de la grammaire a pour but de communiquer. La maîtrise parfaite de la grammaire n'est pas l'objectif final. Toutefois, nous pouvons nous demander si dans le contexte chinois, l'enseignement de la grammaire tel qu'il est appliqué actuellement, favorise véritablement la réalisation de cet objectif. Pour proposer une réponse à cette question, nous allons consacrer le prochain chapitre à la comparaison des démarches dans l'enseignement de la grammaire à travers une analyse de manuels de français.

Chapitre 2 : Démarches d'enseignement de la grammaire

Avant d'analyser les démarches d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE, nous allons nous pencher sur les approches afférentes à l'enseignement de la grammaire. Ensuite, nous analyserons des extraits tirés des manuels de grammaire édités en France et en Chine, en comparant les démarches présentées dans ces ouvrages.

1. L'approche concernant l'enseignement de la grammaire

- Grammaire explicite/implicite

« La grammaire explicite est fondée sur l'exposé et l'explicitation des règles par le professeur, suivi d'applications conscientes par les élèves » (Galisson et Coste, 1976, p. 254). On parle de grammaire explicite lorsque l'on a recours à du métalangage pour décrire les règles grammaticales et le fonctionnement de la langue.

Le **métalangage**, c'est « l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par l'enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage » (Cuq, 2003, p.85). D'après Cuq¹³, l'utilisation du métalangage grammatical dans l'enseignement du français aux étrangers se trouve principalement dans la description du verbe et de sa conjugaison, ainsi que la description de tous les modes et de tous les temps.

Quant à la grammaire implicite, elle « vise à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncés et de formes » (Galisson et Coste, 1976, p. 255).

- Approche explicite/implicite de la langue

Il existe aussi une approche explicite/implicite dans l'enseignement de la grammaire.

L'approche implicite peut se retrouver sous deux formes :

Dans la première, l'enseignant ne donne pas de règles mais fait pratiquer aux apprenants de manière intensive des exercices systématiques (structuraux) permettant de fixer les régularités syntaxiques par la répétition de constructions semblables sans que les apprenants en aient conscience. Les règles ne sont pas formulées.

Dans la deuxième forme, l'enseignant ne donne ni exercices formels, ni explication. Il a recours à des procédures de type 'jeu de rôles', à des tâches à effectuer, à des jeux communicatifs, qui impliquent une pratique de la langue sans objectif grammatical précis.

¹³ Cuq J.-P., « Le métalangage grammatical francophone : un vrai plaisir ! », actes du colloque 2000 de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde, La Revue de l'AQEFLS, vol. 2, n°3, 2001.

Par opposition à l'approche implicite, on parle d'approche explicite lorsque « l'acquisition de la compétence linguistique est fondée sur l'exposé et l'explication de règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves » (Galisson et Coste, 1976, p. 206).

En didactique des langues, l'**explication** est un « moment de l'unité didactique qui a pour but de faire comprendre la signification des éléments linguistiques nouveaux, dans la situation et le contexte qui leur servent de support » (Galisson & Coste, 1976, p. 204).

- Approche déductive/inductive

Dans l'approche déductive, l'enseignant donne d'abord des explications sur les règles grammaticales, suivies d'exercices d'application.

À l'inverse, l'approche inductive propose de faire découvrir aux apprenants les notions et règles grammaticales par le biais de l'analyse de corpus de phrases : « il s'agit de placer l'apprenant dans des situations de découverte et de le rendre plus actif face à ses apprentissages » (Colletta, 2004, p. 10).

2. Cinq techniques de Peck (1988)

Concernant les types de techniques d'enseignement de la grammaire chez les enseignants, Peck (1988) est arrivé à dégager cinq types majeurs à partir de ses observations¹⁴ de classes : l'identification, la classification, la systématisation, l'application et la généralisation. À chacune de ces techniques correspondent des habiletés cognitives classées de la plus simple à la plus complexe.

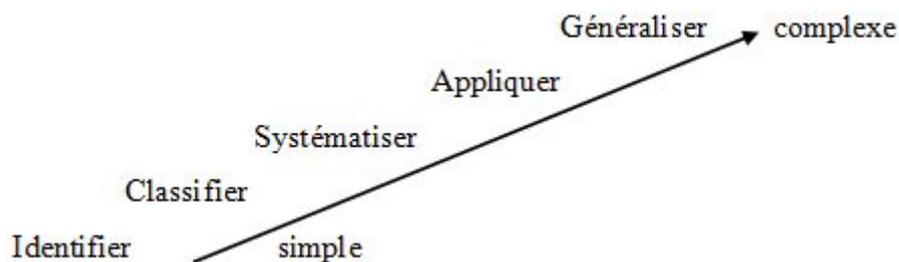


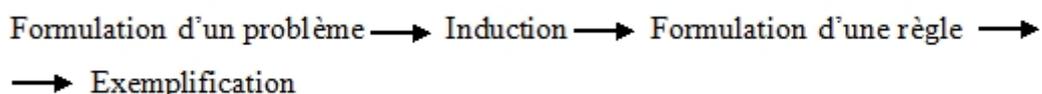
Figure 7

¹⁴ Peck a pu observer neuf leçons données par de différents enseignants, concernant des dimensions spécifiques de l'apprentissage d'une langue étrangère. Dans le cas particulier de l'enseignement de la grammaire, il s'agit de sept enseignants : quatre enseignantes de français, un enseignant d'allemand, une enseignante de norvégien et un enseignant d'anglais.

Le choix et l'ordre de l'utilisation des techniques varient selon chaque enseignant. En effet, les enseignants peuvent choisir d'utiliser les cinq techniques, ou bien de les sélectionner comme par exemple, coupler les différentes techniques à savoir l'identification et la généralisation, la systématisation et l'application, etc. L'ordre d'utilisation peut également varier. L'enseignant peut faire le choix, par exemple, d'identifier d'abord la règle et de la généraliser ensuite, ou le contraire. En dépit de la diversité apparente chez les enseignants, il existe quand même des régularités dans les façons d'enseigner la grammaire.

- Étapes suivies dans l'enseignement de la grammaire

Peck n'est pas le seul à avoir constaté les techniques d'enseignement de la grammaire. Suite à l'observation de nombreuses classes d'anglais, alors enseigné à des étudiants danois à l'université de Copenhague, Faerch (1986) a pu tirer des conclusions quant aux étapes suivies dans l'enseignement de la grammaire. Le schéma suivant présente clairement cette structure séquentielle.



Tout d'abord, l'enseignant formule un problème et pose des questions aux apprenants pour les aider à induire la règle de grammaire. Ensuite, la règle est formulée et de nouveaux exemples sont examinés.

Après ce récapitulatif des approches et des techniques à l'œuvre dans l'enseignement de la grammaire, nous allons passer à l'analyse des démarches d'enseignement de la grammaire dans les manuels de FLE.

3. Analyse des démarches d'enseignement de la grammaire

La méthode de français *Alter Ego* + éditée par Hachette a reçu un franc succès¹⁵ dès sa publication. Comme il est précisé dans son avant-propos, *Alter Ego* + est « l'aboutissement d'une analyse attentive du CECRL ». Il paraît donc judicieux de s'intéresser à cette méthode pour analyser les démarches d'enseignement de la grammaire en FLE.

¹⁵L'avis donné par les lecteurs sur le site officiel est bon. Voici l'adresse du site : http://www.hachettefle.com/adultes_AlterEgoPlus/pages/catalogue/fiche-livre.php

Dans le contexte chinois, la méthode *Le Français* (édition de l'Enseignement/Recherche des langues étrangères, Beijing, 2000) s'impose comme manuel à analyser en raison de son utilisation répandue dans les licences spécialisées en français des universités chinoises.

3.1 Les méthodes de FLE (méthode française & méthode chinoise)

Nous avons choisi des extraits tirés de deux méthodes (*Alter ego + 1 & Le Français*) traitant du *passé composé* pour comparer les démarches d'enseignement de la grammaire.

3.1.1 Présentation générale des méthodes

➤ *Alter ego +*

Alter ego + est une méthode de FLE destinée à des apprenants adultes ou grands adolescents, qui intègre les principes du CECR et reflète ses trois approches : apprendre, enseigner et évaluer. Dans *Alter ego +*, la perspective privilégiée est du type actionnel.

Alter ego +1 s'adresse à des débutants des niveaux A1 et A2 du CECR dans un parcours de 120 heures d'activités d'enseignement/apprentissage. Il se compose d'un dossier 0 et de 9 dossiers de 3 leçons. Chaque leçon comprend 2 doubles pages, structurés par les thématiques et les objectifs fonctionnels et linguistiques.

Une attention toute particulière est donnée à la conceptualisation des formes linguistiques, en lien avec les objectifs fonctionnels qui présentent de véritables contextes permettant à l'apprenant d'accomplir des tâches proches de celles de la vie quotidienne.

Le passé composé est présenté initialement dans la leçon 3 (*Vie de famille et tâches ménagères, Routine et changement de rythme*) dans le dossier 4 (A chacun son rythme). Ce point de grammaire sera ensuite développé dans la leçon 3 (*Les magazines people et la vie des célébrités*) dans le dossier 5 (*Temps forts*).

➤ *Le Français*

Le Français est une méthode de français rédigée par des enseignants chinois en fonction de leurs expériences d'enseignement et des principes proposées par le Programme. La série du *Français* comprend quatre volumes destinés à des étudiants suivant une licence de français. Depuis sa première publication en 1991, ce manuel a été largement utilisé dans la plupart des universités chinoises. Actuellement, son édition révisée en 2007 est en passe de devenir la méthode fondamentale des licences spécialisées en langue française.

En comparaison avec l'ancienne édition, le nouveau *Français* possède des caractéristiques clés : des documents renouvelés et actualisés ; une partie consacrée à la civilisation française ; des explications de grammaire plus claires et plus précises ; des exercices de grammaires plus divers et plus systématiques qui favorisent un renforcement de l'apprentissage de la grammaire.

Le Français 1 s'adresse à des étudiants en licence 1 de français ou des lecteurs qui recherchent un auto-apprentissage du français. Il comprend 18 leçons structurées autour de thématiques et de contenus centraux (texte, phonétique, grammaire, écriture et civilisation française). La progression proposée se fait sur la base d'une leçon par semaine.

Le passé composé de l'indicatif s'apparaît dans la leçon 16 (*L'école, c'est pas facile!*). Il présente de nouveau avec l'auxiliaire *être* dans la leçon 17 (*Le rythme de la vie*).

3.1.2 Démarches et contenus grammaticaux

➤ *Alter ego + 1, p. 90-91 (voir annexe 2)*

L'organisation du contenu de cette double page dans la leçon 3 pourrait être présentée dans le tableau suivant.

Étapes	Activités	Objectifs
1	Compréhension globale du texte	Comprendre l'extrait d'un journal intime dans lequel une femme raconte ses vacances.
2	Point langue : indiquer un moment spécifique	Conceptualiser l'utilisation d'expressions utilisées pour indiquer un moment spécifique
3	Compréhension détaillée du texte (repérer la chronologie des activités relatées par Myriam)	Observer le temps composé pour raconter un événement passé et faciliter la conceptualisation de la règle du passé composé.
4	Point langue : le passé composé pour raconter des événements passés	Conceptualiser l'usage et la règle du passé composé
5	Phonétique	Discriminer le [ə] opposé à [e] pour distinguer le présent et le passé composé.
6	Production orale/écrite	Transférer les acquis en rédigeant la suite du

		journal pour raconter la journée passée.
--	--	--

Il s'agit d'un extrait d'un journal intime. L'objectif grammatical qui est *le passé composé* est mis en lien avec l'objectif fonctionnel, *raconter des événements passés*. L'apprentissage de ce point de langue sert à la réalisation des expressions orales et écrites. À travers diverses activités, les compétences communicatives langagières peuvent être développées harmonieusement.

En ce qui concerne le *Point langue*, le tableau suivant résume les démarches d'enseignement de la grammaire.

Démarches	Type de corpus	Consigne	Objectif
1	- Des phrases tirées du texte. « <i>J'ai marché sur la plage. Je suis restée au lit</i> ». - Règle à compléter, « <i>Le verbe au passé composé a deux éléments...</i> ».	Observez <i>et compléter.</i>	- Faire observer le temps composé avec deux éléments en gras. - Faire découvrir la règle de formation du P.C en suivant le fil conducteur proposé.
2	- Règle de l'accord du P.C à compléter. « <i>Quand le passé composé est formé avec être...</i> » « <i>Quand le sujet est... Et on ajoute -s...</i> ».	Observez à nouveau les verbes et complétez	- Faire observer à nouveau des phrases afin de conceptualiser la règle d'accord du P.C.
3	- Des phrases tirées du texte. « <i>Je n'ai pas couru</i> ».	Observez la place de la négation.	- Faire observer la forme négative.

Évidemment, les démarches sont fondées sur l'observation, la découverte, la réflexion, la conceptualisation puis la production. Il s'agit donc d'une approche inductive. Tout au long de

l'apprentissage, *Alter Ego + 1* fait appel à la capacité d'observation des phénomènes linguistiques issus des supports travaillés dans les activités de compréhension. Ainsi, l'apprenant est amené à dégager des règles grammaticales par son observation. Cette démarche est annoncée dans l'introduction des guides pédagogiques : « la réflexion nécessaire à toute véritable appropriation de la langue émane de l'apprenant lui-même » (*Alter Ego +1*, 2012, p. 7).

Après avoir analysé les contenus tirés de la méthode française, nous allons examiner les démarches concernant l'enseignement de la grammaire employées dans la méthode *Le Français 1*.

➤ *Le Français 1*, p. 361-364 (voir annexe 3)

Le tableau suivant présente l'organisation du contenu de la leçon. Le texte est présenté au début de la leçon, mais pour ne pas être "coincé" pendant la compréhension du texte, l'enseignant commence toujours par l'enseignement de la grammaire. Etant donné que les contenus d'une leçon sont prévus pour une durée d'une semaine (2 heures par jour), l'enseignant¹⁶ consacre souvent les deux premiers jours à l'enseignement de la grammaire, le jour d'après à celui du texte et les deux derniers jours aux exercices.

Étapes	Contenus	Objectifs
1(Jour 1et2)	Grammaire (4 pages) : la formation et l'emploi du passé composé.	Connaître la formation du P.C et le participe passé, ainsi que l'emploi du P.C ; préparer l'apprenant à entrer dans le texte.
2(Jour 3)	Vocabulaire du texte (1page)	Connaître de nouveaux mots dans le texte
3	Texte (2pages) : dialogue, <i>passé ton examen d'abord ; c'est pour te faire plaisir.</i>	Comprendre les dialogues en renforçant l'emploi du P.C ; Répondre à des questions portant sur les dialogues

¹⁶ L'enseignant de l'université où j'ai fait mon stage proposait la progression de la leçon en fonction de ses expériences d'enseignement.

4	Notes et expressions (3pages)	Comprendre les emplois des mots et des expressions apparaissant dans les dialogues
5	Phonétique (1page)	Lire à voix haute un poème français en pratiquant la phonétique
6	Civilisation (1page)	Lire un proverbe et une présentation en chinois sur un sujet culturel, <i>l'enseignement supérieur en France</i>
7(Jour 4 et 5)	Exercices grammaticaux (5pages)	Renforcer l'utilisation du P.C en faisant des exercices divers,

À travers ce tableau, nous pouvons tout d'abord remarquer que l'enseignement de la grammaire occupe une place prioritaire. Le point grammatical de la leçon est abordé, avant même d'avoir essayé de comprendre le texte. La grammaire est traitée comme une clé de garantie pour l'accès au sens du texte. En effet, « Postulant que la maîtrise d'une langue étrangère dépend pour une large part de l'intériorisation des structures grammaticales par les apprenants, les auteurs de manuels sont préoccupés d'ordonner l'enseignement en fonction d'une progression grammaticale soigneusement préétablie » (Fu, 2005 : 35).

Ensuite, le texte sert à l'approfondissement de ce point grammatical dans une certaine mesure. Comme l'objectif fonctionnel n'est pas indiqué dans l'avant-propos du manuel, l'accent est mis sur l'objectif grammatical pendant l'étude de la leçon. Les exercices grammaticaux qui comptent 5 pages visent à renforcer l'apprentissage du point grammatical.

Alors comment se fonctionne l'enseignement de la grammaire dans la méthode *Le Français 1* ? Le tableau ci-dessous détaille ce fonctionnement.

Démarches	Objectif	Type de corpus
1	Présentation du P.C - Formation du P.C ; - Valeurs des auxiliaires <i>avoir</i> et <i>être</i> ; - Formation du participe passé.	Règles de formation expliquées avec le métalangage traduit en chinois ; pas de phrase d'exemple, mais un petit tableau pour montrer la formation du P.C : <i>avoir/être</i>

		<i>(indicatif présent) + verbe en question (participe passé) = P.C</i>
2	Approfondissement - L'emploi du P.C avec l'auxiliaire avoir -Forme négative et interrogative	Règles d'emploi traduites en chinois ; des phrases d'exemple isolées avec leur traduction en chinois ; un tableau aide-mémoire sur la conjugaison du verbe au P.C (voir annexe)

Différente de l'approche inductive présentée dans l'*Alter ego + 1, Le Français 1* propose une approche déductive de la grammaire. À travers le tableau ci-dessus, nous pouvons constater que l'apprentissage des règles de la formation et l'emploi du passé composé se fait de manière plutôt passive. Aucune consigne d'observation ni de découverte des règles ne sont données aux apprenants. Il est attendu des apprenants qu'ils s'attachent à comprendre les règles grammaticales exposées.

Le Français 1 consacre plus de pages qu'*Alter ego + 1* pour la présentation de la grammaire. Ainsi, si le choix de l'enseignant se porte sur la méthode *Le Français 1*, l'enseignant devra accorder davantage de temps de cours à l'enseignement de la grammaire. Il semble alors permis de se poser la question suivante : les étudiants peuvent-ils faire plus de progrès en utilisant la méthode *Le Français 1* pour leur apprentissage du français ? La réponse n'est pas nécessairement évidente. En comparant les contenus d'apprentissage pour le passé composé, introduits par les deux méthodes, nous pouvons essayer de faire un bilan sur les connaissances censées être acquises par l'utilisation de chacune des deux méthodes.

Critère Manuel	Formation du P.C	Participe Passé	L'accord du P.P	Forme de négation	Forme d'intérrogation	Place des adv au P.C
<i>Alter ego + 1</i>	+	+	+	+		
<i>Le Français 1</i>	+	++		+	+	+

En suivant *Alter ego + 1*, les apprenants étudient la formation du passé composé, les terminaisons du participe passé et la règle de l'accord du participe passé, ainsi que la forme de négation du passé composé.

Alors que pour les apprenants qui suivent la démarche du *Le Français 1*, en plus d'étudier la formation du passé composé, approfondissent leurs connaissances sur le participe passé des verbes irréguliers. Par contre, ils n'abordent pas la règle de l'accord du participe passé. Les apprenants apprennent également les formes négatives et interrogatives, ainsi que la place des adverbes au passé composé.

Ainsi, *Le Français 1* propose une progression linéaire de la grammaire portant sur l'agencement complet des contenus afin de faciliter l'acquisition du savoir grammatical. Un point de grammaire donné est souvent étudié dans sa totalité en une seule fois. Dans l'*Alter ego + 1*, la progression en spirale envisage l'apprentissage des notions grammaticales dans un premier temps à partir des activités d'observation. Elle permet de travailler et d'enrichir les principaux contenus linguistiques de manière progressive, en prenant en compte les paliers cognitifs des apprenants.

- Exercices de grammaire

En ce qui concerne les exercices du *passé composé*, nous avons créé le tableau suivant en repérant les types d'exercices proposés par les deux manuels.

Types d'exercices	Exercice structural	Exercice à trou	Exercice de reconstitution
<i>Alter ego + 1</i>	1	1	1
<i>Le Français 1</i>	1	1	0

Dans les deux manuels, on peut constater le recours à l'exercice structural et à l'exercice à trous. L'exercice structural a « pour but de faire acquérir la maîtrise d'une structure linguistique par la manipulation systématique de cette structure dans une série de phrases construites sur un modèle unique ou pattern posé au début de l'exercice » (Galisson & Coste, 1976 : 519). Nous allons nous intéresser à des exemples tirés de chacun des manuels :

- *Le Français 1* (p.375)

Exemple donné : « - Je vais finir mes devoirs aujourd'hui. - *Et moi, j'ai déjà fini mes devoirs hier* ».

1. « - Je vais voir ce film aujourd'hui ».

- Alter ego + I (p.95)

Exemple donné : « D'habitude, le soir, je regarde la télévision, mais hier *je n'ai pas regardé la télévision, j'ai dîné avec des amis* ».

1. « Chaque matin, je pars travailler en voiture, mais hier... ».

Les deux manuels proposent au début de l'exercice une phrase-modèle qui permet à l'apprenant d'utiliser le passé composé en suivant une structure de phrase donnée. Après une série de phrases, l'apprenant va se familiariser avec l'emploi du passé composé. En règle générale, cet exercice structural proposé par *Le Français I* est effectué oralement par l'apprenant. Dans *Alter ego +I*, nous remarquons qu'il s'agit d'enrichir la phrase donnée en fonction de la structure du modèle. Il faut chercher un verbe et le mettre au passé composé, ce qui ne relève pas de la simple répétition.

Ensuite, l'exercice à trous consiste à mettre un mot variable (nom, verbe, adjectif donné entre parenthèses) à la forme appropriée. Dans les deux manuels, il est demandé aux apprenants de compléter le texte donné avec les verbes au passé composé. *Le Français I* choisit de traiter une lettre intime qui raconte une journée du week-end. Tandis qu'*Alter ego +I* propose un petit texte concernant la semaine de *M. Catastrophe*. Il demande ensuite à l'apprenant d'imaginer la semaine de *Mme Chance*. L'activité de production écrite est ainsi introduite naturellement pour donner l'opportunité aux apprenants de réemployer immédiatement le passé composé.

De plus, *Alter ego +I*, présente également un exercice de reconstitution de phrases qui demande aux apprenants de construire une phrase à partir des constituants donnés. Voici un extrait de l'exercice (*Alter ego +I*, p.95) :

« Clara : emmener les enfants à l'école - faire les courses - préparer le petit déjeuner - reprendre les enfants à l'école ».

Clara a préparé le petit déjeuner, puis elle a emmené les enfants à l'école. Elle a fait les courses et elle a repris les enfants à l'école.

Dans cet exercice, l'apprenant devrait d'abord trouver l'ordre logique entre plusieurs actions, pour ensuite construire la phrase avec les éléments donnés en utilisant le passé composé.

En comparant les deux manuels, nous pouvons remarquer que *Alter ego +I* propose des exercices plus ouverts que ceux du *Français I*. Le premier demande à l'apprenant d'imaginer et d'inventer les phrases ou le texte en réutilisant ses acquis linguistiques. En revanche dans *Le Français I*, il s'agit simplement de suivre les exercices. Les acquis de l'apprenant ne sont pas sollicités et ne font pas l'objet d'une pratique poussée.

Après avoir analysé les méthodes, nous allons ensuite examiner les démarches adoptées par les manuels de grammaire. Notre choix s'est porté sur deux manuels : la *Grammaire moderne du Français*, rédigé par un enseignant chinois et qui est largement utilisé dans les universités chinoises ; *Les 500 Exercices de Grammaire* publié par Hachette FLE et qui a reçu un accueil favorable par ses utilisateurs.

3.2 Livres de grammaire

Après une présentation générale de chaque livre, nous allons effectuer une comparaison des démarches qu'ils utilisent pour introduire la notion d'accord du participe passé.

➤ *Grammaire moderne du Français (2007)*

Dès la première publication en septembre 2002, les ventes de la *Grammaire moderne du Français* avait déjà dépassé 40000 exemplaires. En février 2007, était publiée une deuxième édition de l'ouvrage. Celle-ci est plus en accord avec la situation actuelle de l'enseignement du français en Chine. Ce livre s'adresse à un public d'étudiants spécialisés en français, adolescents ou adultes.

En lisant son avant-propos, nous apprenons que la nouvelle édition possède trois caractéristiques principales : l'intégralité, la praticabilité et la préparation à l'examen de TFS4. De plus, grâce à sa trentaine d'années d'expérience dans l'enseignement et de recherche du français en FLE, l'auteur met un accent tout particulier sur la comparaison entre le français et le chinois en cas de difficulté dans l'acquisition des notions grammaticales.

L'analyse de la table des matières nous permet de noter que le manuel couvre deux des domaines de la grammaire, la morphologie et la syntaxe. L'accord du participe passé s'inscrit sous la catégorie des verbes : *le participe* (Grammaire moderne du Français, 2007, p.182, voir annexe 4).

➤ *Les 500 Exercices de Grammaire (niveau B2, 2012)*

Les 500 Exercices de Grammaire s'adressent à des apprenants de FLE, adolescents ou adultes, pour un travail en classe ou en autonomie. Il propose des exercices d'entraînement correspondant au niveau B2 du CECR.

Cet ouvrage permet à l'apprenant, dans un premier temps, d'observer le fonctionnement de la langue, puis de formuler la règle en répondant à des questions. Il s'agit donc d'une approche

inductive. De plus, les exercices contextualisés permettent à l'apprenant de s'inscrire dans une situation de communication authentique.

Il comporte six grandes parties : le groupe du nom et les pronoms, le verbe, la phrase, l'expression de la pensée, l'expression des circonstances et la grammaire du texte. L'*accord du participe passé* se trouve dans la partie consacrée au verbe (*Les 500 Exercices de Grammaire*, 2012, p. 101, voir annexe 5).

La figure suivante résume les démarches proposées par les deux ouvrages pour introduire l'accord du participe passé.

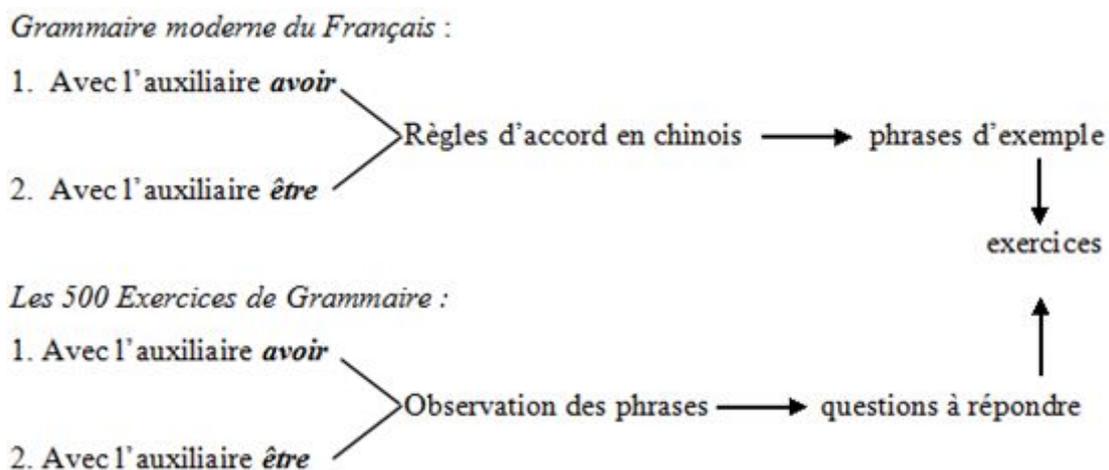


Figure 8

Les deux manuels traitent séparément les cas avec l'auxiliaire avoir et être. Dans le *Grammaire moderne du Français*, on commence par les règles d'accord traduites en chinois. Il s'agit donc d'une approche déductive. Puis, des phrases indépendantes sont proposées afin de donner un exemple de l'emploi précis pour chaque règle.

Par exemple (*Grammaire moderne du Français*, p.182),

- **Règle :** « Le participe passé des verbes conjugués avec l'auxiliaire *avoir* s'accorde en genre et en nombre avec le complément d'objet direct qui le précède, il ne se s'accorde jamais avec le sujet »¹⁷

- **Phrase d'exemple :** *Je vous ai déjà rendu la moto que vous m'aviez prêtée.*

La phrase est aussi traduite en chinois. De plus, après avoir présenté les règles générales d'accord du participe passé, le livre en précise les exceptions.

Par exemple,

¹⁷ Dans l'ouvrage, il n'y a que les règles en chinois. Je les ai traduites en français avec mes soins.

- **Règle** : « Certains participes comme *vu, entendu, écouté, regardé* s'accordent si le COD placé devant est celui de **avoir + participe passé** ; ils restent invariables lorsque le COD placé devant est celui du verbe à l'infinitif »

- **Phrase d'exemple** :

La demoiselle que nous avons vue entrer chante très bien.

La maison que nous vu construire est haute de plus de cent mètres.

Dans le manuel *Les 500 Exercices de Grammaire*, dans un premier temps, il s'agit d'observer des phrases :

A. Les ailes déployées du condor ont jusqu'à dix mètres d'envergure.

B. Le condor a déployé ses ailes et a pris son envol.

C. Les ailes que le condor a déployées sont immenses. Il les a déployées majestueusement.

Dans un deuxième temps, des questions relatives aux phrases observées sont posées aux apprenants :

a. Dans quelle phrase est-il un adjectif ?

b. Soulignez les participes faisant partie d'un verbe à un temps composé.

c. Soulignez les compléments d'objet direct. Dans quels cas y a-t-il un accord du participe passé ?

Nous pouvons noter que les règles d'accord ne sont pas données directement à l'apprenant ; en revanche, elles apparaissent de manière implicite dans les questions. La réflexion occasionnée par ces questions permet à l'apprenant de s'orienter vers une compréhension des règles. Ces questions posées conduisent également l'apprenant à la formulation dans sa tête de la règle d'accord.

La dernière étape proposée par les deux ouvrages est identique. Il s'agit des exercices. Ce sont dans les deux cas des exercices à trous, mais ils présentent tout de même une différence. Les exercices de la *Grammaire moderne du Français* proposent des phrases isolées, ceux du manuel *Les 500 Exercices de Grammaire* offrent de petits textes.

4. Problématique

Après avoir analysé les méthodes de FLE et les livres de grammaire, nous constatons que dans le contexte chinois, la démarche déductive est principalement employée dans l'enseignement de la grammaire. Il semble ainsi que l'enseignement de la grammaire consiste surtout à une présentation des règles morphologiques et syntaxiques avec un fort recours au métalangage. Cette pédagogie induit un manque de réflexion personnelle et de pratique dont on peut penser qu'il est à l'origine, au moins partiellement, des faiblesses fréquemment constatées des étudiants chinois dans l'expression orale. Afin d'offrir aux étudiants chinois des moments de réflexion sur la langue et de les amener à mobiliser leurs connaissances linguistiques, nous préconisons un recours à la démarche inductive. Mais cette démarche est-elle envisageable au niveau des études supérieures du français en Chine ? C'est le sujet du présent travail. Nous nous attacherons à proposer des pistes de réflexion afin de répondre à cette interrogation.

Partie II : Recueil et traitement de données

Chapitre 1 : Présentation de recueil et traitement de données

Avant l'évaluation, afin de comprendre la démarche habituelle effectuée dans l'enseignement de la grammaire, nous avons fait l'observation de classes :

- 2 heures de cours de *français élémentaire* dans la classe de L1 (licence 1) ;
- 2 heures de cours de *grammaire de français* dans la classe de L2 (licence 2).

Les échanges informels avec les deux enseignantes observées ont aussi été réalisés.

Pendant l'évaluation, 5 séances (2 heures par séance) ont été testées et enregistrées :

- 2 séances pour la classe de L1 ;
- 3 séances pour la classe de L2.

Après l'évaluation, dans le but d'analyser les ressentis des étudiants par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire, le questionnaire <<*L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de français langue étrangère*>> (annexe a été rempli dans les deux classes.

1. Présentation des données

Nous avons reçu les données suivantes :

1. Recueilli de 52 questionnaires (26 pour la classe L1, 26 pour la classe L2) ;
2. Enregistrement de 5 séances en L1 et en L2 ;
3. Compléments : Prises de notes (observation de 2 séances de 2h pour la L1, 3 séances de 2h pour la L2, soit 10h de cours) ;
4. Compléments : Prises de notes suite à des échanges informels avec les deux enseignantes observées.

2. Présentation du traitement

Traitement quantitatif et qualitatif :

2.1 Analyse principale 1 (analyse des résultats de 52 questionnaires) :

- Difficultés d'apprentissage de la grammaire et attentes des étudiants

- Ressenti par rapport à la démarche habituelle de l'enseignante
- Ressenti par rapport à la démarche inductive testée

2.2 Analyse principale 2 (analyse contrastive entre l'expérimentation en L1 et en L2) :

- Attitude des étudiants, ambiance globale
- Dynamique : nombre et variété des prises de paroles des étudiants
- Interactions, entre les étudiants et l'enseignant, et entre les étudiants

Concernant le traitement quantitatif de nos données, les schémas ont été réalisés pour illustrer clairement les résultats des questionnaires. Quant au traitement qualitatif, afin de rendre compte de la situation réelle de la classe, nous avons fait des transcriptions de certaines séquences. Comme la langue chinoise est largement utilisée dans les deux classes, nous avons par conséquent traduit en français les paroles de l'enseignant et des étudiants, ainsi que les notes écrites au tableau.

Partie III : Analyse des données

Dans la troisième partie, avant d'introduire l'évaluation de la démarche inductive de la grammaire faite à l'Université de Nanchang, nous allons d'abord présenter le contexte institutionnel et analyser la démarche habituelle de l'enseignant à partir des données recueillies lors de l'observation de la classe.

Nous procéderons ensuite à l'analyse contrastive, en L1 et en L2, de la réception de la démarche inductive de la grammaire à partir des séances présentées et des questionnaires distribués dans les deux classes.

Chapitre 1 : Contexte institutionnel

1. Présentation du contexte du stage

L'Université de Nanchang, fondée en 1921, est rattachée au Ministère de l'Éducation chinois pour son projet national d'éducation. C'est une université multidisciplinaire avec des facultés de lettres, sciences, médecine et ingénierie. L'Institut de Langues étrangères dans l'Université de Nanchang, fondé en 1975, est composé de trois départements :

- a. le département de langue anglaise et de littérature,
- b. le département de langues euro-asiatiques et de littérature,
- c. le département d'enseignement de l'anglais au collège.

Le département de langues euro-asiatiques offre 5 spécialités en licence : le japonais, le russe, l'allemand, le français et l'espagnol. La spécialité du français a été introduite en 2004. Chaque année, une vingtaine d'étudiants s'inscrivent dans cette spécialité.

1.1 Présentation de la spécialité du français¹⁸

➤ Objectifs

La licence de français vise à donner aux étudiants :

- une connaissance aussi complète que possible de la grammaire française, du lexique fondamental, de la culture francophone ;

¹⁸ Les informations viennent du site officiel de l'université de Nanchang : http://wgyxy.ncu.edu.cn/News_View.asp?NewsID=30

- une connaissance nécessaire, soit pour une entrée directe dans certains métiers à dominante française (traducteur, enseignant, etc.), soit pour la poursuite d'un cursus spécialisé en master 1.

➤ **Compétences visées**

Les étudiants titulaires de la licence de Français sont capables :

- de comprendre, de communiquer, de lire et d'écrire dans les situations formelles ;
- de mettre en œuvre des connaissances solides en langue et culture française dans les principaux secteurs d'activités, par exemple, l'écriture, la traduction, la communication, etc.

➤ **L'organisation de la licence en français**

En Chine, la licence se déroule sur 8 semestres répartis en 4 années. Voici l'organisation générale des enseignements de licence en français.

Année	semestre	cours	Heures
1 ^{ère}	1	Français élémentaire	128
		français audiovisuel (1)	32
	2	Français élémentaire	128
		français audiovisuel (2)	64
		Dialogue en français	32
2 ^{ème}	1	Français intermédiaire	128
		français audiovisuel (3)	64
		Grammaire du français (1)	32
	2	Français intermédiaire	128
		Français audiovisuel (4)	32
		Grammaire du français (2)	32
		Rédaction en français (1) Évaluation TFS4	64
3 ^{ème}	1	Français avancé	64
		Français audiovisuel avancé (1)	64
		Lecture de littérature française (1)	32
		Rédaction en français (2)	64

		Interprétation en français (1)	32
	2	Français avancé	64
		Français audiovisuel avancé (2)	64
		Lecture de littérature française (2)	32
		Interprétation en français (2)	32
		Présentation de la France	32
		Culture française	32
4 ^{ème}	1	Histoire de la littérature française	32
		Histoire de la France	32
		Traduction en français Évaluation TFS8	32
	2	Mémoire	

À travers ce tableau¹⁹, nous constatons tout d'abord que les cours de *Français élémentaire, intermédiaire et avancé* consistent en trois niveaux principaux de l'apprentissage pendant les quatre années. En fait, selon le Programme de l'enseignement du français élémentaire, les cours dispensés (*Français élémentaire et intermédiaire*) dans les deux premières années pour une durée de 10 à 12 heures par semaine est « le français de base ». Le manuel « *Le Français* » est utilisé par la plupart des universités à ce stade. À la fin de la deuxième année, pour obtenir l'attestation du niveau élémentaire du français, les étudiants vont participer à l'évaluation TFS 4 que nous avons déjà présentée dans la première partie.

Ensuite, les cours *français audiovisuel* interviennent par niveau et visent à développer de façon progressive la prononciation et la compétence de compréhension orale. Pour garantir la qualité de la phonétique, l'enseignant français s'occupe principalement de ce cours. La méthode *Reflets* est choisie et utilisée comme le support du cours.

De plus, le cours de *grammaire du français* organisé particulièrement pour préparer l'évaluation de TFS 4 est introduit au début de la deuxième année. Il s'agit de réviser tous les points de grammaire en faisant de nombreux exercices structuraux. Nous allons préciser les démarches de ce cours dans l'observation de classe suivante.

Pour conclure, parmi les cours de niveau débutant et intermédiaire, la composante culturelle est peu présentée. En revanche, pour les étudiants de niveau avancé, plusieurs cours sont

¹⁹ Ce tableau est fait en fonctions des cours dispensés à l'Université de Nanchang. Il pourrait y avoir des nuances dans les autres universités.

dispensés particulièrement pour introduire la culture française, par exemple, *Culture française*, *Présentation de la France*, *Histoire de la France*, etc.

1.2 Contexte des classes testées

Nous avons choisi deux classes pour tester l'approche inductive, celle du deuxième semestre de L1 et celle du deuxième semestre de L2 (les cours habituels dispensés dans les deux classes sont en gris dans le tableau présenté ci-dessus). Chaque classe comprend 26 étudiants, parmi lesquels 5 sont des garçons. Tous les cours sont effectués dans la salle informatique équipée de 40 postes de travail en réseau et d'un poste pour l'enseignant.

➤ Enseignantes

Pour la classe de L1, **Madame L** s'occupe principalement des cours de *Français élémentaire*. Elle a fait sa licence spécialisée en langue et en littérature française offerte dans l'Université des Etudes Internationales de Xi'an.

Quant à **Madame F**, elle donne les cours de *grammaire du français* aux étudiants de L2. Elle a obtenu le master de langue française à l'Université de Wuhan.

Toutes les deux sont de jeunes enseignantes. Après avoir fini leurs études supérieures en 2007, elles ont commencé à enseigner les cours de français élémentaire à l'Université de Nanchang. Elles possèdent maintenant sept ans d'expérience d'enseignement du français élémentaire.

Après avoir présenté les enseignantes, nous allons analyser la démarche habituelle de la grammaire dans les deux classes.

2. Analyse de la démarche habituelle de la grammaire en L1 et en L2

2.1 Observation de classe de licence 1

Classe de L1 - Cours de *Français élémentaire*

Durée : 2 heures

Enseignant : Madame L

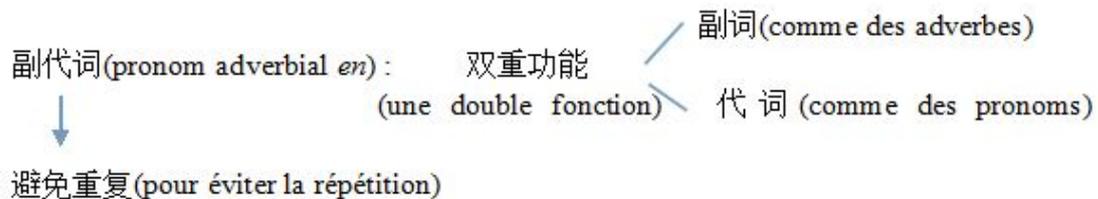
Contexte : lundi, 24 février 2014, salle informatique

Objectif : emploi des pronoms adverbiaux *en*

Support : leçon 15 dans la méthode *Le français I* (annexe 7)

Déroulement :

Tout d'abord, l'enseignante a fait une **généralisation** de la fonction du pronom adverbial. Pour redonner le déroulement de l'enseignement, voici un petit schéma que l'enseignante a fait au tableau :



Dans ce schéma, la fonction principale du pronom adverbial, qui est *pour éviter la répétition*, est présentée explicitement en chinois par l'enseignante. Il s'agit aussi d'une double fonction : celle de l'adverbe et celle du pronom. Toutes les notes sont écrites en chinois.

Ensuite, l'enseignante a procédé à une **systématisation** des emplois du pronom adverbial *en*. Après avoir annoncé chaque règle d'emploi²⁰, elle a cité des phrases pour analyser chaque emploi concret. Voici le contenu détaillé :

A. La fonction du pronom

Emploi 1 : *en* indique le complément des numéros cardinaux, des adverbes.

- *Combien d'étudiants y a-t-il dans votre classe ?*

- *Il y en a 16. (Il y a 16 étudiants.)*

- *Est-ce qu'il a des amis ici ?*

- *Oui, il en a beaucoup. (Il a beaucoup d'amis.)*

L'enseignante a souligné les noms remplacés par le pronom adverbial *en* et la position de *en* dans la phrase. Les apprenants ont pris les notes sur leur livre. Il y avait peu d'interaction entre l'enseignante et les apprenants.

De plus, il s'agit de l'**application** du pronom adverbial *en*. L'enseignante a parlé des phrases interrogatives en chinois et a demandé aux apprenants de les traduire en français. À ce moment-là, les apprenants ont répondu collectivement. Par exemple,

- *Est-ce qu'il y a des romans français dans la bibliothèque ? - Oui, il y en a beaucoup.* Après avoir traduit la phrase en français, l'enseignante a répété cet emploi du pronom adverbial *en* et elle est passée à la suite.

²⁰ Dans la classe, les règles d'emplois sont expliquées en chinois par l'enseignante. Je les ai retraduites en français.

Emploi 2 : *en* indique le complément d'un nom

Ce plat est délicieux. J'en connais la recette.

Tu veux des logiciels ? Mais j'en ai quelques-uns.

En écrivant au tableau les deux phrases, l'enseignante a résumé cet emploi : nom+de+nom, *la* recette de ce plat, *quelques-uns* de ces logiciels.

Emploi 3 : *en* indique le complément d'objet direct

- *Y a-t-il du café ici ?*

- *Oui, je viens d'en faire. / Non, il n'en prend pas.*

- *Veut-elle une pomme ?*

- *Oui, elle en veut une. / Non, elle n'en veut pas.*

L'enseignante a expliqué en chinois les cas où il faut garder les articles indéfinis *un* ou *une*.

Emploi 4 : *en* indique le complément d'objet indirect

- *Vous parlez de la cuisine française ?*

- *Oui, nous en parlons. (Parler de la cuisine française)*

- *Puis-je vous poser une question ?*

- *Allez-y, je vous en prie. (Prier de poser la question)*

Emploi 5 : *en* indique le complément d'un adjectif.

La cuisine au resto U est pas mal, tout le monde en est satisfait.

(Être satisfait de la cuisine)

B. La fonction de l'adverbe

- *Vient-il de Shanghai?*

- *Oui, il en vient.*

- *Cet avion arrive de la Russie ?²¹*

²¹ On dirait : "arrive de Russie". Mais dans la méthode *Le Français*, il se dit "arrive de la Russie".

- *C'est ça, il en arrive.*²²

Après avoir analysé tous les emplois du pronom adverbial *en*, l'enseignante est passé à un exercice oral pour motiver les apprenants. Elle a lu les phrases suivantes et a demandé aux apprenants d'identifier l'emploi utilisé dans chaque phrase.

- *S'il y a des légumes, je veux bien en prendre.* (l'emploi 3)

- *Le travail est fini, nous en sommes très contents.* (l'emploi 5)

- *Quand mon père rentre, je vais lui en parler.* (l'emploi 4)

- *Il a des frères, mais moi, je n'en ai pas.* (l'emploi 3)

L'enseignante a demandé aux apprenants de traduire en chinois les phrases, mais tout le monde est resté silencieux. Elle a répété la phrase et a expliqué le sens en chinois. Mais les apprenants ont eu des difficultés à distinguer l'emploi utilisé. L'enseignante leur a demandé de trouver la phrase originale sans utiliser *en*.

- *S'il y a des légumes, je veux bien prendre des légumes.*

- *Le travail est fini, nous sommes très contents de ça.*

- *Quand mon père rentre, je vais lui parler de cela.*

- *Il a des frères, mais moi, je n'ai pas de frères.*

Après avoir trouvé les phrases originales, les apprenants ont mieux compris tous les emplois du pronom adverbe *en*. Pour finir, ils ont fait un autre exercice oral. L'enseignante a lu la phrase interrogative et les apprenants ont donné leur réponse.

- *Est-ce qu'il y a des laboratoires à l'université ?*

- *Oui, il y en a/il y en a beaucoup/il y en a plusieurs/il y en a vingt.*

- *Votre père prend-il du café ?*

- *Non, il n'en prend pas.*

- *Avez-vous des journaux français ?*

- *Oui, j'en ai.*

- *Et vous, vous voulez du lait ?*

- *Non, je n'en veux pas.*

²² Cet exemple ne correspond pas à l'usage en français. Parce qu'aucun Français ne dirait cela.

- *Vous venez de Beijing ?*

- *Oui, j'en viens.*

L'enseignante a lu au moins deux fois chaque phrase pour que les apprenants la comprennent. Au début, tout le monde a répété à voix basse les phrases originales. Ensuite, ils ont répondu collectivement aux questions. Alors certains qui ne parlaient pas ont noté les réponses.

➤ **Analyse**

À travers cette observation de la classe, les démarches d'enseignement pourraient être résumées comme ci-dessous :

Énoncé de la règle → Explication → Exercices d'application

Nous avons noté que la langue maternelle (le chinois) a été largement utilisée pendant le cours, par exemple, l'énoncé de la règle traduit en chinois, l'explication, la traduction des phrases dans les exercices. Selon l'enseignante, l'utilisation du chinois lui permet d'expliquer les règles de manière claire et précise. Concernant les techniques d'enseignement de la grammaire, l'enseignante a utilisé d'abord la généralisation, puis la systématisation et l'application.

L'ambiance globale de la classe reste scolaire et réservé. En fait, il semble qu'il existe une frontière entre l'enseignant et les apprenants. La place occupée par l'enseignante dans la classe est supérieure à celle des apprenants. C'est toujours l'enseignante qui parle, alors que les apprenants n'ont pas l'habitude d'émettre leurs propres idées. Il n'y a pas non plus assez d'interaction entre l'enseignante et les apprenants. De plus, l'enseignante respecte le contenu de la méthode et consacre la plupart du temps (environ 1 heure 20 minutes sur 2 heures) à expliquer les règles de grammaire.

Maintenant, nous allons passer à la classe de L2 pour observer le cours de *Grammaire du français*. Les étudiants de L2 ont déjà appris tous les points de grammaire. Ce cours a pour but de préparer les apprenants à l'évaluation de TFS 4. Il s'agit purement d'un cours de grammaire.

2.2 Observation de classe de licence 2

Classe de L2 - Cours de *Grammaire du français*

Durée : 2 heures

Enseignant : Madame F

Contexte : mercredi, 19 février 2014, salle informatique

Objectif : révision des modes et des temps en français

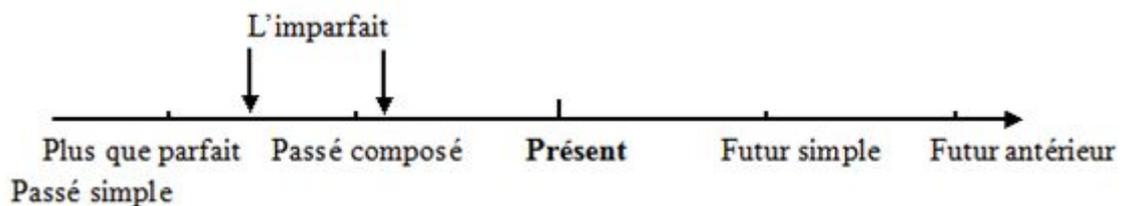
Support : feuille d'exercices grammaticaux (Annexe 6)

Déroulement :

Il s'agissait du premier cours de grammaire du français. L'enseignante a d'abord présenté l'objectif principal de ce cours qui était la révision des points de grammaire déjà appris.

Ensuite, l'enseignante a annoncé le contenu du jour : les modes et les temps des verbes en français. Elle a demandé aux étudiants de réfléchir sur les modes et les temps des verbes. Les étudiantes ont commencé à indiquer, *l'indicatif, l'infinitif, le présent, le passé, etc.* tout en tapant sur son clavier, l'enseignante a énuméré à son tour les modes, *l'infinitif, le participe, le gérondif, l'indicatif, le subjonctif, le conditionnel et l'impératif.*

Après avoir ainsi parcouru tous les modes, les étudiants sont demandé de réfléchir aux temps de l'indicatif. Pour **identifier** les temps de l'indicatif, l'enseignante a tracé au tableau un axe du temps et a mis le point du présent. En même temps, elle a posé la question en chinois : *Qu'est-ce que nous pouvons ajouter sur cet axe ? Quels temps ?*



Les étudiants ont parlé du temps passé et du futur. L'enseignante a utilisé les petits points pour représenter chaque temps et les flèches pour une période de temps. Ils ont fait une révision sur les formations de tous les temps en prenant l'exemple du verbe *Parler*, comme *je parle, j'ai parlé, je parlais, je parlerai, etc.*

L'enseignante a ensuite demandé de distinguer l'utilisation des auxiliaires *avoir* et *être* dans l'emploi du passé composé. Les étudiants ont fait une liste de verbes avec l'utilisation de l'auxiliaire *être*. Il s'agit donc de la **classification**.

Après avoir révisé tous les temps de l'indicatif, ils ont fait ensemble des exercices concernant le choix du temps (annexe 6) Il s'agit de choisir le temps convenable du verbe dans des phrases isolées et dans un petit texte.

Le déroulement de cette partie est comme suit :

- Un(e) étudiant(e) lit la phrase en choisissant le temps du verbe ;
- Il (elle) la traduit en chinois ;
- Tout le monde discute du choix du temps, pour voir s'ils sont d'accord ou pas ;
- L'enseignante confirme le choix correct et l'explique s'il est nécessaire.

➤ Analyse

Comme il existait plusieurs actions dans une seule phrase, le choix du temps devenait donc difficile. L'enseignante a passé beaucoup de temps pour identifier l'ordre des actions et expliquer le choix du temps. Voici des exemples :

7. *Les journaux n'ont pas dit comment on (arrêter) ___ le voleur.*

26. *Luc m'a dit que les Dupont (être) ___ en voyage et qu'ils (revenir) ___ bientôt.*

Pour la phrase 7, le choix du temps du verbe *arrêter* est le plus-que-parfait, parce que l'action d'*arrêter le voleur* est antérieure à celle de la publication du texte dans le journal. Alors que dans la phrase 26, il suffit d'utiliser l'imparfait pour l'action d'*être en voyage*.

Mais une étudiante a utilisé le plus-que-parfait dans la phrase 26. D'après elle, l'action d'*être en voyage* est éventuellement antérieure à celle de Luc.

En fait, il s'agit d'une situation où les Dupont sont en voyage. Les phrases 7 et 26 qui sont semblables augmentent la difficulté de distinguer et de choisir parmi les temps du passé.

D'après l'enseignante, le choix du temps dans une phrase isolée serait plus simple par rapport à un petit texte. Mais les étudiants pensent qu'il est moins compliqué de choisir le temps dans un petit texte. Parce que le texte offre un contexte du temps.

Les démarches d'enseignement de ce cours pourraient être résumées ci-dessous :

Révision de la formation du temps → règle d'emploi → conjugaison des verbes → Exercices → Mise en commun

Les interactions entre l'enseignante et les étudiants et entre les étudiants se trouvent principalement dans la dernière étape où l'on fait la mise en commun des exercices.

3. Bilan de la situation actuelle des classes

L'observation de classes en L1 et L2 nous permet de faire un bilan de la situation actuelle d'enseignement/apprentissage :

➤ Points communs

- Une démarche déductive, la démarche habituelle utilisée

Normalement, dans les cours de *Français élémentaire et intermédiaire*, les enseignantes introduisent explicitement les points de grammaire en donnant d'abord des explications sur les règles grammaticales. Il n'y a pas de démarche d'observation, ni de réflexion à la formulation de la règle. Évidemment, il s'agit de l'approche déductive.

Quant au cours de *Grammaire du français* en L2, il s'agit plutôt d'une révision de la grammaire. Les points de grammaire sont aussi présentés de manière explicite.

- Une progression linéaire

Dans le cours de *Français élémentaire* dispensé en L1, les principaux contenus linguistiques sont travaillés de manière isolée, sans avoir d'interaction avec d'autres composantes. Normalement, chaque point de grammaire est étudié dans sa totalité en une seule fois. La progression proposée est donc linéaire.

En L2, on trouve le même type de la progression dans le cours de *Grammaire de français*. Il s'agit d'un cours purement grammatical, dans lequel tous les points de grammaire sont présentés dans l'ordre linéaire.

- La langue maternelle dominante

Le chinois langue maternelle est très dominant dans les deux classes. Les enseignantes parlent rarement le français afin que les étudiants puissent comprendre les règles grammaticales sans difficulté. D'après elles, il est habituel et aussi pratique d'expliquer en chinois les règles grammaticales.

➤ Points différents

- Rôle de l'enseignant

L'enseignante de la classe de L1 est comme un transmetteur de savoir qui consiste à donner l'explication détaillée de la règle d'emploi du passé composé. A l'image du transmetteur de l'enseignante correspond l'image du récepteur de l'étudiant, qui s'approprie souvent par mémorisation et répétition de la règle. Dans ce cas-là, la règle de grammaire est conçue comme préexistant à l'action d'enseignement et d'apprentissage.

Quant à la classe de L2, comme il s'agit d'un cours de révision de la grammaire, l'enseignante est comme un guide qui oriente pas à pas la révision sur les temps et les modes. Au lieu d'expliquer sans arrêt la règle, elle pose quelques questions en laissant réfléchir les étudiants. Mais à cause du manque de supports (exemples de phrases et textes), les étudiants manquent de repères.

- Interaction dans la classe

Dans la classe de L1, on ne remarque pas beaucoup d'interaction entre l'enseignante et les étudiants, ni entre les étudiants. Comme l'enseignante expliquait en permanence les emplois du passé composé les étudiants l'écoutaient tranquillement en prenant des notes.

En revanche, les étudiants en classe de L2 ont participé à la révision de grammaire avec l'aide de l'enseignante. De ce fait, on a observé plus d'interaction dans le déroulement du cours, particulièrement pendant la discussion des exercices. De plus, il semble que l'ambiance globale de la classe de L2 est plus dynamique que celle de la classe de L1.

Chapitre 2 : Expérimentation

1. Organisation des séances

En fonction de la progression des cours suivis par les étudiants de L1 et L2, nous avons choisi les thèmes grammaticaux pour les six séances.

Classe	L1		L2		
Séance (2 heures)	S1	S2	S1	S2	S3
Objectif grammatical	Introduction du passé composé avec l'auxiliaire <i>avoir</i>	Introduction du passé composé avec l'auxiliaire <i>être</i>	Introduction du subjonctif présent (s.p)	Révision : L'accord du participe passé (p.p)	Révision : Participes présents, gérondif, adjectif verbal
Objectif de la démarche inductive	- Conceptualiser l'usage et la règle de formation du p.c ; - Découvrir les terminaisons du participe passé.	Découvrir et formuler la règle de l'accord du participe passé.	Conceptualiser l'usage du s.p.	Découvrir et formuler la règle de l'accord du p.p.	Distinguer la différence de l'emploi entre p.p, gérondif et a.v.
Étape 1	Entrée par texte (carte postale) : compréhension	Entrée : - phrases écrites dans les cartes	Entrée par texte (lettre de maman) :	Entrée par tableau récapitulatif	Entrée par phrases

	globale	- vidéo : <i>l'histoire du poussin</i>	compréhension globale		
Étape 2	Observer les phrases tirées du texte ; Découvrir la règle de formation du p.c	Observer les phrases de la vidéo ; Récupérer les verbes	Observer les phrases tirées du texte	Construire le tableau à pointer	Observer les phrases et identifier l'emploi
Étape 3	Observer des groupes de phrases ; Construire le tableau des terminaisons du participe passé	Observer le texte : Compréhension du texte	Découvrir l'emploi du s.p	Observer les phrases et découvrir la règle de l'accord	Comparaison entre participe présent, gérondif et adjectif verbal
Étape 4	Exercice à trou : se familiariser avec le participe passé	Découvrir la règle de l'accord du participe passé	Découvrir la formation du s.p	Découvrir l'emploi du tableau	Exercice 1 : Remplir le tableau
Étape 5	Tâche : Écrire par groupe une carte postale	-Exercice de production orale ; -Correction d'écriture	-Exercice de production orale -Écrire une lettre	Tableau à pointer	Exercice 2 : Distinguer l'emploi du p.p,

L'objectif principal de la démarche inductive est d'amener l'étudiant à observer, dans un premier temps, le fonctionnement de la langue, dans un deuxième temps, à réfléchir et découvrir la règle à l'aide de consignes simples. L'ensemble des cinq séances est organisé en fonction des principes de la démarche inductive. Une attention particulière est donnée à la conceptualisation des formes linguistiques.

De plus, afin de libérer l'étudiant et de favoriser l'interaction dans la classe, nous avons organisé une tâche concernant l'écriture collaborative en classe de L1 et une pratique qui consiste à pointer le tableau en classe de L2.

2. Présentation des séances

2.1 Classe de L1

- Séance 1

La première séance est consacrée à l'introduction du *passé composé* avec l'auxiliaire *avoir*, un point de grammaire important dans le cadre de la Leçon 16 (*Le Français*, p.359). Un texte sous la forme d'une carte postale est choisi comme entrée dans la séance, parce que la carte postale est un moyen d'expression authentique qui est souvent utilisée dans la vie quotidienne. La grammaire s'inscrit ainsi dans une tâche qui vise à écrire collectivement la carte postale avec l'utilisation du passé composé.

- Séance 2

La deuxième séance a pour but d'introduire le *passé composé* avec l'auxiliaire *être*. Au début du cours, une démarche d'observation des phrases incorrectes tirées des textes écrits par les étudiants permet de réfléchir à l'usage du passé composé avec l'auxiliaire *être*, par exemple, *J'ai arrivé à paris la semaine dernière ; J'ai allé à Paris depuis deux jours.*

Ensuite, une petite vidéo de *L'histoire du poussin*²³ est choisie comme l'entrée au cours. Dans la vidéo, on a des phrases simples utilisant le *passé composé* avec l'auxiliaire *être*, qui décrivent une série d'actions du poussin (*il est né, il est parti, il est arrivé*, etc.). L'observation des phrases et la récupération des verbes faciliteront la conceptualisation de l'emploi du passé composé avec l'auxiliaire *être*.

Pour conceptualiser la règle du passé composé avec l'auxiliaire *être*, on va faire observer un autre texte intitulé *la biographie de Sylvia*, dans lequel il y a des phrases au passé composé avec les auxiliaires *être* et *avoir*. L'objectif est de comparer et distinguer le choix de l'auxiliaire.

2.2 Classe de L2

- Séance 1

Cette séance a pour objectif d'introduire l'emploi du subjonctif présent. Le texte à observer est adapté pour faire l'objet d'un exercice à trous²⁴ sur le subjonctif présent. Il s'agit d'une lettre d'une maman à ses enfants. L'observation du texte vise, dans un premier temps, à découvrir l'emploi du subjonctif présent. Dans un deuxième temps, l'observation des phrases permet de chercher la règle de formation du subjonctif présent.

²³ La source de la vidéo : http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a2/m5/gr_poussin.htm

²⁴ La source de l'exercice : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-75789.php>

- Séance 2

La deuxième séance concerne la révision du participe passé. Tout d'abord, à l'aide du tableau récapitulatif, les étudiants vont réfléchir à la formation des participes passés en fonction des terminaisons données. Il faut encore prendre des exemples avec les participes passés (ou des participes passés employés comme adjectifs), tels que *un magasin fermé, des pays développés, etc.* Puis un tableau de terminaisons du participe passé sera créé et servira à la pratique suivante.

Ensuite, comme les étudiants ont déjà appris ce point de grammaire, on va dégager la règle d'accord du participe passé en observant des phrases.

Après cela, il s'agit d'une activité d'interaction (tableau à pointer) : un étudiant lit les phrases, un autre va pointer le tableau de terminaisons du participe passé en réfléchissant à l'accord du participe passé.

- Séance 3

En respectant la progression du cours de *grammaire du français*, le sujet de la troisième séance est la révision du participe présent. En fait, il s'agit de la comparaison entre le participe présent, le gérondif et l'adjectif verbal, fondée sur l'observation des phrases, et suivie d'exercices.

2. Analyse contrastive en L1 et en L2 d'une démarche inductive de la grammaire

2.1 Analyse principale 1 : Questionnaire - L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE

Dans le but d'analyser les ressentis des étudiants par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire, un questionnaire a été réalisé dans chaque classe (L1 et L2), à la fin de la dernière séance. Le thème de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE évoque systématiquement le métalangage, le manuel, la règle et l'approche. Nous avons organisé avec soin les questions, dans un premier temps, en fonction du programme d'enseignement du français à l'université de Nanchang et, dans un deuxième temps, à partir de la place des étudiants afin de comprendre leurs attentes, leurs difficultés et même leurs propositions concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire.

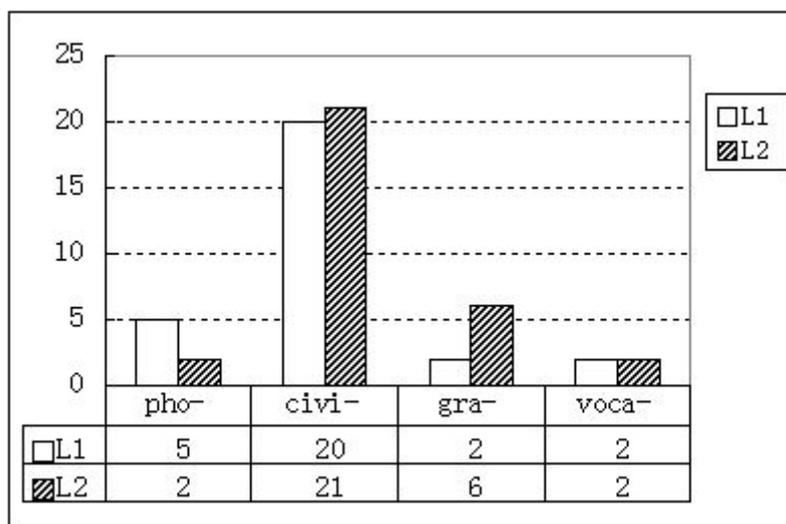
Ce questionnaire complet présenté en annexe 9 comprend 14 questions (11 questions à choix multiples et 3 questions ouvertes), comme suit :

- les questions 1 à 5 visent à mesurer l'attitude des étudiants sur la grammaire ;
- les questions 6 à 10 visent à évaluer les habitudes et les difficultés pendant l'apprentissage de la grammaire ;
- la question 11 vise à connaître les ressentis des étudiants sur l'enseignement habituel de la grammaire ;
- les questions 12 et 13 visent à connaître les ressentis des étudiants sur les séances effectuées et leur préférence par rapport à l'approche de l'enseignement de la grammaire ;
- la question 14 vise à faire émerger le ressenti des étudiants.

Nous avons récupéré 52 questionnaires, 26 pour chaque classe. Les étudiants avaient la possibilité de répondre en chinois en cas de difficultés d'expression. L'analyse des résultats des questionnaires permet de dégager quelques conclusions par rapport à l'enseignement/apprentissage de la grammaire. Voici les grandes lignes des conclusions.

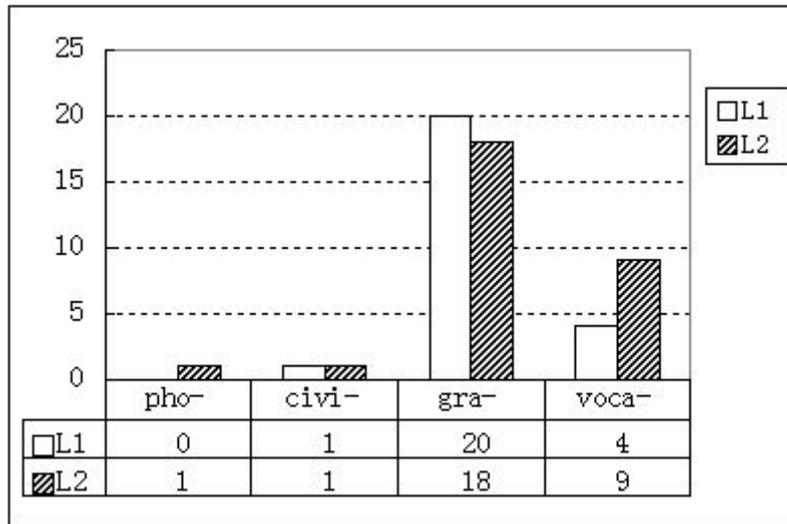
➤ **Difficultés d'apprentissage de la grammaire et attentes des étudiants**

- **Répartition de la préférence entre quatre composantes : phonétique, civilisation, grammaire et vocabulaire**



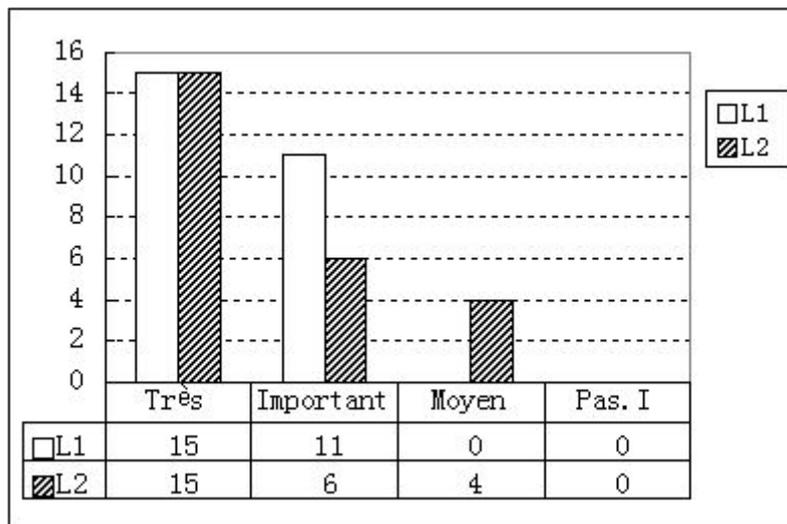
On observe une préférence marquée pour la civilisation dans les deux classes. La plupart des étudiants s'intéressent à la composante de la civilisation pendant l'apprentissage du français. Dans la classe de L2, un(e) étudiant(e) n'a rien choisi entre les quatre composantes. Il préfère l'utilisation pratique du français.

- Répartition de la difficulté pendant l'apprentissage du français



À travers cette figure, il est évident que, pour les étudiants en L1 et aussi en L2, la grammaire devient la composante la plus difficile pendant l'apprentissage du français. Ainsi que le degré de l'importance de la grammaire, la figure suivante nous montre le résultat.

- Répartition de l'importance de la grammaire



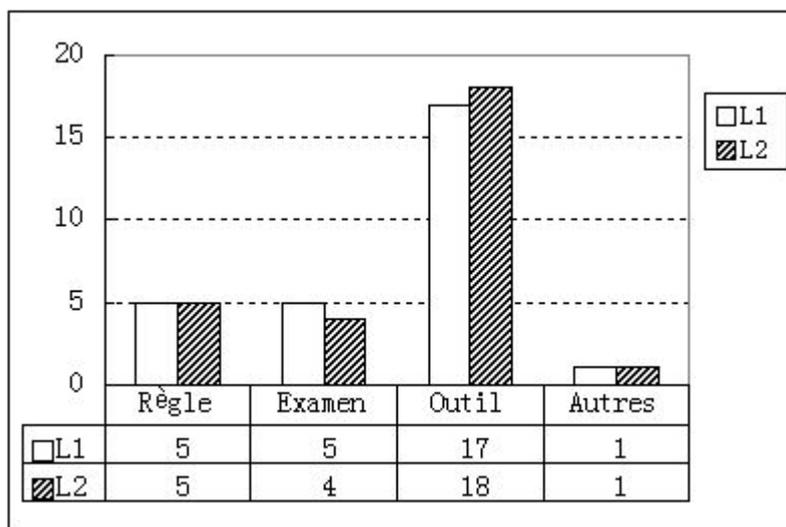
Cette figure reflète deux phénomènes :

D'abord, tous les étudiants en L1 pensent que la grammaire occupe une place importante ou très importante ;

Puis, en L2, environ la moitié des étudiants choisissent « très important » pour le rôle de la grammaire, mais en même temps, il y a des étudiants qui trouvent que l'importance de la grammaire est *moyenne*.

En général, chez les étudiants chinois, la grammaire occupe toujours dans une place importante pendant l'apprentissage du français. Mais en L2, où le niveau est supérieur à la L1, les étudiants qui choisissant *moyenne* ont-ils d'autres idées ou attentes par rapport à la grammaire ? Nous allons ensuite étudier la représentation de la grammaire chez les étudiants chinois.

- **Représentation de la grammaire**



Là, nous avons observé les résultats presque identiques dans les deux classes. Bien qu'il existe des étudiants choisissant la *mémorisation des règles* et la *réussite aux examens*, la représentation principale de la grammaire chez les étudiants de L1 et L2 est le troisième choix : *un outil pour apprendre la langue*.

Par ailleurs, dans le quatrième choix « *autres* », on trouve une réponse dans chaque classe. Un étudiant en L1 a écrit en français « *l'esprit de la langue* ». D'après lui, la grammaire peut révéler la logique de la langue. En L2, un étudiant pensait que la grammaire est « *la condition d'utiliser correctement la langue* ». Ce qui nous intéresse beaucoup dans cette réponse, c'est que l'étudiant a évoqué l'utilisation correcte de la langue. Il semble que l'apprentissage de la grammaire permet à l'étudiant d'être sous garantie pendant la pratique de la langue.

- **Ressentis par rapport à la démarche habituelle de l'enseignement de la grammaire**

La question 11 posée dans le questionnaire est orientée vers le ressenti par rapport à la démarche habituelle de l'enseignement de la grammaire. Il s'agit d'une question ouverte, *Que pensez-vous de l'enseignement de la grammaire d'aujourd'hui ?*

Ce tableau résume deux aspects des ressentis émanant des étudiants par rapport à la démarche habituelle de l'enseignement de la grammaire.

	Avantages	Désavantages
L1	<ul style="list-style-type: none"> - Explication pénétrante et détaillée ; - Contenu systématique et complet. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de pratique/utilisation ; - Manque d'exemples ; -Apprentissage passif, acceptation plutôt mécanique ; - Théorie dure, compliquée, abstraite ; - Temps insuffisant pour mémoriser ; - Exercices durs/inutiles, manque de variété ; - Utilisation officielle de la grammaire, pas pratique
L2	<ul style="list-style-type: none"> - Conclusion détaillée de la régularité du point de grammaire ; - Préparation à l'examen. 	<ul style="list-style-type: none"> - Manque de contexte de la langue ; - Manque d'exemples, modèle d'enseignement unique ; -Trop d'exceptions rares conduisant à la contradiction ; -Négligence de l'expression orale des étudiants; - Incapacité de pratiquer ; - Théorie floue et dure

Concernant les aspects positifs de l'approche déductive de la grammaire, les étudiants de L1 et L2 soulignent une présentation détaillée, complète et aussi systématique du point de grammaire par rapport à la démarche habituelle. Les étudiants de L2, qui vont participer à l'évaluation de TFS 4, pensent que la démarche habituelle de l'enseignement de la grammaire aide à la réussite à l'examen.

En revanche, il existe des désavantages concernant cette même démarche. Selon les étudiants de L1 et L2, la théorie grammaticale est dure, compliquée et abstraite. La situation suivante

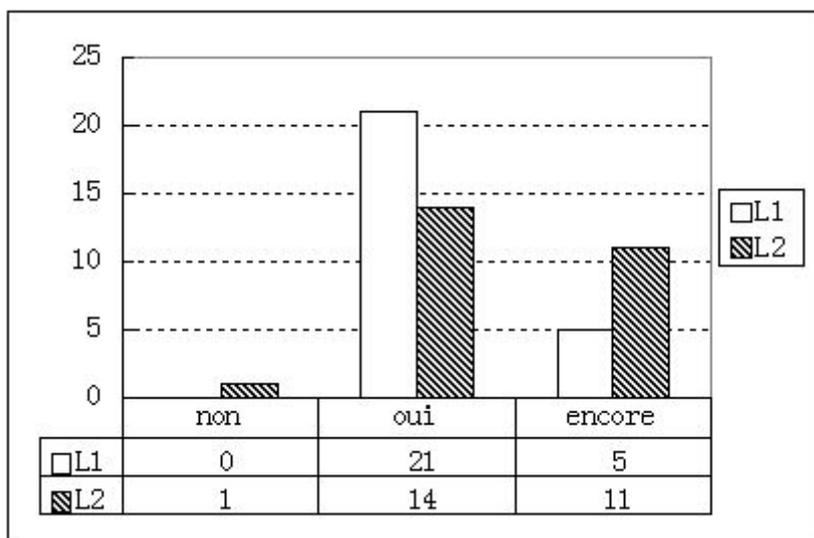
semble fréquente chez les étudiants : *j'ai bien compris ce que l'enseignante a présenté pendant le cours, mais après le cours, surtout quand je fais l'exercice, il reste souvent dans ma tête des pièces éparses de la grammaire*. Un étudiant a même écrit : *c'est la grammaire morte*. Évidemment, les étudiants n'ont pas véritablement << appris >> la grammaire, même s'ils ont bien compris l'explication de l'enseignant pendant le cours. La raison de cette situation se trouve dans le manque de pratique, parce que la compréhension ne signifie pas l'acquisition.

D'après les étudiants de L1, l'apprentissage de la grammaire est une acceptation mécanique. Ils se plaignent de ne pas avoir assez de temps pour mémoriser les règles. La démarche actuelle ne semble pas offrir d'espace pédagogique permettant aux étudiants de réfléchir par eux-mêmes et puis de construire leur savoir.

Les étudiants de L2 évoquent le manque de contexte pendant l'apprentissage de la grammaire, ce qui est une insuffisance reflétée à la fois dans le manuel (*Le Français*) et dans le cours habituel. Prenons l'exemple d'une phrase présentée dans le manuel, « *Cet avion arrive de la Russie ? C'est ça, il en arrive* », qui illustre la perspective très grammaticale du manuel et très loin des véritables usages communicationnel. On note enfin le souhait, exprimé par les étudiants, de pratiquer davantage la grammaire.

- **Ressentis par rapport à la démarche inductive testée**

Les séances présentées :

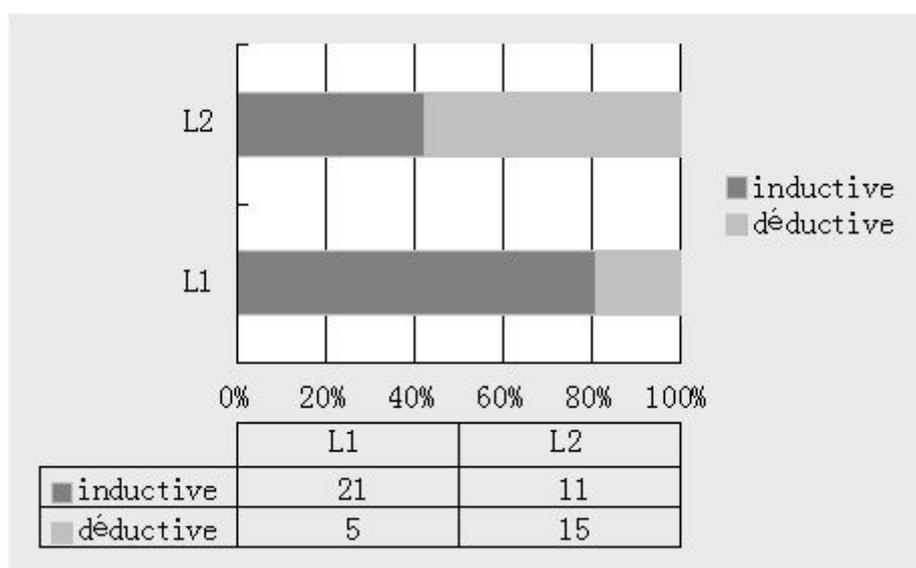


Par rapport aux séances présentées, tous les 26 étudiants de L1 disent en avoir compris les contenus. Quant à la classe de L2, 14 étudiants peuvent accepter les séances présentées et 11 ont envie d'essayer encore la démarche inductive.

Cependant, un étudiant dans la classe de L2 a eu du mal à suivre les séances. Comme il s'agit d'une révision de la grammaire, il n'y a plus de présentation détaillée de la règle d'emploi, mais plutôt des exercices d'entraînement pour renforcer le point de grammaire. Ainsi, pour les étudiants qui n'ont pas bien maîtrisé les règles de grammaire, la révision a sans doute posé quelques problèmes. Comment aider les étudiants à combler leurs lacunes et rattraper le rythme à ce stade-là ? Voilà une question qu'on ne peut vraiment pas ignorer.

Pour avoir une idée plus directe et plus concrète sur la démarche inductive, la question 13 (*Quelle approche préférez-vous pour apprendre la grammaire ?*) est prévue dans le questionnaire. Nous avons pensé que la démarche inductive serait plus acceptable par les étudiants de L2, grâce à leur enthousiasme montré dans la classe. Mais la figure suivante montre que les résultats ne sont pas ceux qui étaient attendus :

La démarche inductive ou déductive :



En classe de L2, environ 40% (11 sur 26) des étudiants préfèrent la démarche inductive. En revanche, 80% (21 sur 26) des étudiants de L1 ont fait leur choix pour la démarche inductive, ce qui est un résultat inattendu.

Nous essayons d'expliquer ce phénomène par la divergence existant dans les contextes des étudiants. Les étudiants de L1, qui sont en train d'apprendre la grammaire, pensent que la démarche inductive est meilleure que la démarche habituelle. Puisque la démarche inductive leur permet de réfléchir à la construction de la règle grammaticale. Cependant, les étudiants de L2, qui ont déjà fini l'apprentissage de tous les points grammaticaux, trouvent que la démarche habituelle aide plus à la préparation à l'évaluation du TFS4. De leur point de vue,

compte tenu des contraintes temporelles (ils disposent de peu de temps avant l'examen), la démarche habituelle les prépare à l'examen de façon explicite et complète.

2.2 Analyse principale 2 : Enregistrement des séances présentées

Nous avons choisi des séquences typiques parmi les séances présentées pour illustrer la situation pédagogique selon les critères suivants, interactions, dynamique, attitude des étudiants et rôle de l'enseignant.

2.2.1 Remplir le tableau récapitulatif (séance 1 en L1)

- Interactions

En classe de L1, au début de la première séance, la prise de parole des étudiants était réglementée. Les étudiants n'avaient pas l'habitude de parler spontanément. Il fallait toujours leur demander de répondre aux questions, et aussi de lire le texte. La situation a commencé à s'améliorer lorsqu'ils se sont mis à parler plus.

Dans l'étape consistant à remplir le tableau récapitulatif du participe passé, après avoir vu des exemples, quelques étudiants sont allés à la place de l'enseignant et ont rempli eux-mêmes le tableau. À ce moment-là, d'autres étudiants ont donné plus d'exemples de verbes et ont corrigé spontanément les fautes écrites au tableau, soit l'orthographe, soit le participe passé mal classifié sous la colonne.

Nous avons aussi remarqué un changement évident sur l'ambiance de la classe lorsque les interactions se sont progressivement enrichies, d'un côté entre l'enseignant et les étudiants, de l'autre côté parmi les étudiants. Avec la participation des étudiants, la classe n'était plus toute tranquille comme au début. Par conséquent, le temps de parole de l'enseignant était beaucoup moins important qu'avant²⁵.

En fait, l'interaction entre les étudiants et l'enseignant vient majoritairement de l'activité d'interaction, soit orale, soit écrite, qui permet de créer des échanges entre eux. En ce qui concerne la dynamique de la classe, nous en avons parlé ensuite.

2.2.2 Tâche : écrire une carte postale (séance 1 en L1)

➤ Dynamique

Il s'agit d'écrire par groupe une carte postale en utilisant le temps du passé composé. Après avoir reçu les cartes imprimées en couleur, les étudiants étaient tous enthousiastes et

²⁵ Selon l'observation de la classe de L1 au début du stage, le temps de parole de l'enseignante occupait 1 heure 36 minutes, environ 80% du temps total (2 heures).

commençaient à discuter avec leurs collègues. La classe a été séparée automatiquement en 6 groupes dont 4 groupes comprenaient 4 étudiants et 2 autres comprenaient 5 étudiants. Grâce à la mobilisation des étudiants, l'ambiance globale de la classe s'est réchauffée.

➤ **Attitude des étudiants**

Les étudiants étaient très motivés pour organiser le contenu de la carte. Nous remarquons que, dans chaque groupe, les étudiants plus dynamiques ont entraîné les autres à la participation de ce travail collaboratif. Ainsi, les étudiants à la personnalité réservée ont été influencés/affectés par d'autres membres de leur groupe.

Les 5 garçons étaient dans le même groupe. Selon l'enseignante, habituellement, les garçons sont toujours peu motivés et paresseux dans le cours. Mais cette fois-ci, nous avons trouvé un groupe de garçons actif et bien organisé. Ils ont fait un brouillon et ont discuté ensemble du choix du verbe et de son participe passé.

Globalement, les étudiants sont à l'aise, actifs et motivés. Ils ont même créé le timbre pour leur carte postale.

➤ **Rôle de l'enseignant**

Au lieu de stimuler l'interaction entre les étudiants, l'enseignante est devenue une auditrice qui a circulé entre les groupes. La place dominante occupée par l'enseignante a été cédée aux étudiants.

Dans la démarche habituelle, l'enseignant joue le rôle principal dans la classe. Ce que les étudiants doivent faire, c'est entendre et suivre. L'apprentissage est plutôt une acceptation passive.

En fait, les étudiants sont des acteurs de la classe. L'accomplissement de la tâche permet aux étudiants de retrouver leur place principale dans la classe. Pour revenir à la classe de L2, est-ce qu'il y a aussi des changements ?

2.2.2 Pratique : pointer le tableau récapitulatif (séance 2 en L2)

➤ **Interaction**

Dans l'étape qui consiste à pointer le tableau récapitulatif des terminaisons des participes passés, il s'agit principalement d'interaction entre les étudiants. Selon la consigne, l'étudiant A tire une carte et choisit l'étudiant B comme son partenaire. Ensuite, l'étudiant A lit des

phrases de la carte pour l'étudiant B, qui va pointer le participe passé du verbe apparu dans la phrase.

m.s		f.s	m.p	f.p
é	t	e	s	es
i	u			
s		e	/	es

L'interaction entre l'enseignante et les étudiants a ouvert le déroulement suivant de la pratique. Voici un échange²⁶ entre l'enseignante et l'étudiante extrait de l'enregistrement de la séance :

L'enseignante = E, l'étudiant = A, Classe = C

E : Maintenant, nous allons voir comment fonctionne ce tableau avec les exemples des participes passés des verbes, par exemple, *Une lettre envoyée*. (En pointant d'abord le *é* sous la colonne de **m.s**, puis le *e* sous **f.s**).

C : Silence...

E : *Une lettre envoyée*. (En pointant la deuxième fois)

C : *Envoyée*... (Ils commençaient à discuter la terminaison du participe passé.).

E : L'autre exemple, *des pays développés*. (En pointant d'abord le *é* sous la colonne de **m.s**, puis le *s* sous la colonne de **m.p**)

C : *Des pays développés*...C'est le masculin...

E : *Des pays développés*. (En pointant la deuxième fois). Encore un exemple, *des travaux accomplis* (en pointant d'abord le *i* sous la colonne de **m.s**, puis le *s* sous la colonne de **m.p**).

C : *Accomplis*...C'est le masculin pluriel.

E : Vous avez trouvé quelque chose ? Maintenant, on va jouer avec ce tableau, qui veut essayer ?

C : Rire...

E : La fille qui rit la plus, viens ! (en pointant une fille, l'étudiante A est venue) *Un magasin fermé* ?

A : *Fermé*, (en pointant la colonne de **m.s**)

E : Il y a quatre (é, t, i, u), c'est laquelle ? *Un magasin fermé* ?

A : Là! *Un magasin fermé*. (en pointant le *é*)

²⁶ Traduit en français avec mes soins à partir de l'enregistrement de la séance 2 faite en L2.

E : C'est bon? Elle est correcte ? (vers la classe)

C : Oui!

Au lieu d'expliquer directement le fonctionnement du tableau récapitulatif, l'enseignante a commencé par des exemples, comme *une lettre envoyée, des pays développés, des travaux accomplis*. À travers cette démarche inductive, les étudiants ont trouvé la règle d'emploi du tableau. Comme nous avons créé ce tableau ensemble, il n'est pas très difficile de comprendre son fonctionnement.

Ensuite, un tour de parole entre les étudiants :

L'enseignante = E, l'étudiant 1 = A, l'étudiant 2 = B, Classe = C

A : Je te lis une phrase et tu vas pointer comme moi à tout à l'heure. Vas-y!

(Tout le monde rit aux éclats.) *Émerveillés par la fête de Noël, ils ont tous applaudi.*

B : Silence...

A : Émerveillés, émerveillés par la fête de Noël, ils ont, ils ont tous applaudi.

B : *Émerveillés...*

A : Oui, *émerveillés, ils ont...*

B : *Émerveillés par la fête de Noël* (en pointant le tableau), *applaudi* ?

E : Quel est le verbe ?

C : Applaudir!

B : Applaudir, *applaudi* ?

A : *Ils ont tous applaudi.*

B : *Ils ont tous applaudi.* (en pointant le tableau)

Lorsque l'étudiant B n'a pas bien compris la phrase, l'étudiant A a répété la phrase en soulignant le participe passé (*Émerveillés*) et le sujet (*ils*). Évidemment, l'étudiant A connaissait la relation entre les deux composantes. De plus, quand l'étudiant B hésitait sur *applaudi*, l'enseignante lui demandait de trouver le verbe infinitif. Ainsi, avec l'aide de l'étudiant A et de l'enseignante, l'étudiant B est arrivé à pointer correctement les terminaisons.

Voici la suite du tour de parole :

L'enseignante = E, l'étudiant 1 = A, l'étudiant 2 = B, Classe = C

A : *Les voisins nous ont aidés, nous les avons remerciés.* (Elle a prononcé *remercié* en disant *rémercié*)

C : C'est *remercié*!

A : Ah oui, *mercié, les voisins nous ont aidés, nous les avons merciés. Aidés, c'est laquelle ?*

B : *Les voisins nous ont aidés...*(en pointant *é* sous la colonne **m.s** et **s** sous la colonne **m.p**)

A : Bravo! *Nous les avons merciés...* (encore *rémercié*)

B : Quoi ?

C : *Remerciés!*

A : *Remerciés* (lu à voix haute), *nous, les, avons merciés!*

L'étudiant B a pointé correctement sur le tableau.

A : Très bien! (Tout le monde a applaudi).

➤ **Dynamique**

Toute la classe était dynamique. Les autres qui s'asseyaient ont aussi participé à l'activité. Ils répétaient la phrase et discutaient avec leur voisin sur le choix dans le tableau. De plus, ils évaluaient le choix fait par l'étudiant qui était au tableau. Comme cela, les étudiants qui ont joué le rôle d'enseignant étaient pleinement motivés.

➤ **Rôle de l'enseignant**

L'enseignant devient une assurance, à proximité, c'est-à-dire qu'il peut donner des indications lorsque les étudiant rencontrent des problèmes. La place de l'enseignant n'est plus dominante comme dans le cours habituel. Il faut non plus stimuler toujours l'interaction entre les étudiants et l'enseignant.

2.2.3 Conclusion

Après avoir analysé les enregistrements des séances, nous pouvons dégager deux possibilités de la démarche inductive utilisée dans la classe.

- Démarche inductive servant à l'introduction du point grammatical

Normalement, la démarche inductive sert à l'introduction du point grammatical. Comme les séances passées dans la classe de L1, la démarche inductive permet aux étudiants d'observer le fonctionnement du passé composé à partir du texte écrit dans la carte postale, puis de répondre à quelques questions pour découvrir la règle de formation du passé composé.

Ce qui est intéressant pour les débutants, c'est la découverte et la conceptualisation des formes linguistiques. En fait, les étudiants chinois sont trop dirigés par l'enseignant pendant la démarche habituelle. La règle grammaticale déjà bien formulée est donnée directement aux

étudiants. L'apprentissage de la grammaire devient donc une acceptation passive qui évoque facilement l'oubli de la règle et l'incapacité de la pratique.

Afin de remédier à ce manque de réflexion personnelle, la démarche inductive est incontestablement un bon choix pendant l'introduction du point de grammaire. Cependant, seulement 2 séances ne suffisent à résumer le fonctionnement idéal de la démarche inductive. Il faut encore chercher les détails dans un long terme pour améliorer la pratique de la démarche inductive. Néanmoins, la confirmation venant des étudiants chinois nous donne le courage de continuer la recherche concernant les facteurs permettant l'intégration de la démarche inductive en classe de grammaire.

- Démarche inductive servant à la révision du point grammatical

L'autre possibilité de l'utilisation de la démarche inductive se trouve dans la révision du point grammatical. Les étudiants de L2 ont déjà fini l'apprentissage de tous les points grammaticaux. Mais à cause du manque de pratique des connaissances grammaticales, ils oublient facilement la règle de l'emploi et trouvent les exercices difficiles à réaliser. Pour renforcer l'apprentissage de la grammaire, la démarche inductive est aussi un choix délicat.

Au lieu d'expliquer plusieurs fois la règle de l'accord, nous l'avons fait découvrir aux étudiants pendant la révision du participe passé. Après cela, le tableau des terminaisons à pointer, qui demande la réflexion personnelle de l'étudiant dans un temps limité, lui permet de mobiliser véritablement la règle de l'accord.

Ainsi, la démarche inductive amène l'étudiant à préparer activement l'examen en approfondissant ses connaissances grammaticales.

Chapitre 3 : Réflexion

L'analyse des résultats m'a conduite à poursuivre la réflexion sur l'enseignement du FLE au niveau des études supérieures dans le contexte chinois.

1. Entre adaptation du CECR et ajustement au contexte chinois

Revenons à la question que nous nous sommes posée au début, à savoir : le CECR pourrait-il aussi fonctionner dans le contexte chinois ? Actuellement, comme la réussite aux examens est encore un but essentiel dans le cursus universitaire en Chine, il est impossible de renverser totalement le programme national de l'enseignement du français. Pourtant, les besoins et les attentes exprimés par les étudiants chinois à propos du développement de la compétence

pragmatique et de la compétence sociolinguistique devraient entraîner une évolution inévitable dans un futur proche.

En réfléchissant sur la situation réelle du système éducatif chinois, il est indispensable de faire un choix parmi les ressources offertes par le CECR. Voici des propositions pour l'adaptation du CECR au contexte chinois.

- Contextualisation de l'utilisation des niveaux de compétences du CECR

Dans le cadre de l'enseignement supérieur du français à l'université chinoise, il n'existe que deux niveaux dans les évaluations : TFS 4 (niveau élémentaire) en fin de deuxième année ; TFS 8 (niveau avancé) en fin de quatrième année. Afin de combler l'absence d'une répartition des niveaux précisés dans le Programme national, il semble jouable d'utiliser les niveaux définis par le CECR dès le début de la licence 1, ainsi que les descripteurs de chaque niveau. Selon les résultats de l'enquête²⁷ effectuée en 2009, les étudiants chinois peuvent atteindre le niveau A2 après un an d'études universitaires du français et le niveau B1 après deux ans. Nous avons donc créé un projet d'utilisation des niveaux de compétences du CECR comme suit :

Année Semestre	L1	L2	L3	L4
S1	Niveau A1	A2-B1	B1-B2	B2-C1
S2	Niveau A2	B1	B2	

En plus de définir le niveau de chaque année universitaire en adéquation avec le CECR, il est nécessaire de s'interroger sur le poids respectif des activités langagières.

- Accentuation des activités langagières d'expression

En accord avec ce que nous avons présenté dans le chapitre 1, d'après les fondateurs du Programme national chinois, la compréhension offre une base à l'expression. Par conséquent, plus d'accent a été mis sur les activités de compréhension dans l'enseignement habituel et dans les évaluations. A cause du manque d'activités de production orale et écrite, les étudiants chinois ont peu d'occasion de parler et d'écrire dans la classe. C'est pourquoi ils se sentent

²⁷ Cette enquête a été effectuée en septembre et octobre 2009 avec pour objectif de préciser le niveau des étudiants chinois dans la grille de niveaux établie par le CECR. << CECR et contexte chinois : regards croisés >>, David Bel, Xu Yan, 2011, CLE International.

souvent incapables de mobiliser leurs connaissances linguistiques dans des situations de production orale et écrite. Une accentuation sur les activités langagières d'expression est donc nécessaire pour améliorer l'état réel des compétences des étudiants.

- Introduction des manuels de FLE s'adaptant au CECR

En Chine, comme dans d'autres pays culturellement et géographiquement éloignés des pays francophones, les supports didactiques pour l'enseignement/apprentissage du FLE ne sont pas suffisants. Le manuel largement utilisé (*Le Français*) en Chine ne s'adapte pas au fonctionnement du CECR. Ainsi, l'introduction des manuels de FLE, par exemple, *Alter Ego+*, ou bien, *Ici*, dont la conception répond à celle du CECR, devient un moyen efficace pour combler ce manque.

2. Propositions pour l'enseignement de la grammaire à l'université chinoise

En outre, dans la perspective communic'actionnelle proposée par le CECR, les propositions suivantes peuvent donner des idées pour l'amélioration du cadre chinois de l'enseignement de la grammaire du français.

- Apprendre à l'étudiant à « pêcher »

Un proverbe chinois dit « Mieux vaut apprendre à quelqu'un comment pêcher que de lui donner un poisson ». Concernant l'enseignement/apprentissage de la grammaire, « un poisson » pourrait être interprété comme « les règles de grammaire bien construites » ; « pêcher » pourrait être interprété comme « découvrir la grammaire ». Au lieu de donner directement les règles de grammaire déjà bien construites à l'étudiant, il est préférable de lui apprendre à découvrir la grammaire.

Pourtant, pendant l'enseignement supérieur de la grammaire française en Chine, l'enseignant donne souvent à l'étudiant la règle avec l'explication détaillée. Le problème est là, tous les étudiants ne sont pas capables d'affronter la complexité de la grammaire. Il est facile de rebuter certains étudiants pendant l'apprentissage.

Afin d'activer l'étudiant, il est nécessaire d'amener les étudiants à observer, à réfléchir et à découvrir par eux-mêmes la règle de grammaire.

- Rencontrer la grammaire avec d'autres possibilités

De plus, en Chine, la grammaire est toujours enseignée de manière unique depuis longtemps. Il n'y a pas d'interaction entre la grammaire et d'autres domaines, telles que la phonétique, le

lexique ou la culture. En fait, il faut savoir que la grammaire ne réside pas seulement à travers les exercices grammaticaux.

Ainsi, la conception de *tâche* élaborée dans le CECR pourrait être introduite dans le contexte chinois. Il s'agit de pratiquer la grammaire à travers l'accomplissement d'une tâche, par exemple, écrire une carte postale en utilisant le temps du passé composé. La grammaire n'est pas un but en soi, en revanche, elle est une voie amenant l'étudiant à d'autres aspects de la langue.

Comme un des résultats montrés dans le questionnaire, les étudiants chinois ont envie de découvrir la culture française. Est-ce qu'il est possible de relier la grammaire et la culture ? Ce but pourrait être réalisé sous forme d'une tâche.

Par exemple, dans *l'Alter ego+ A1* (2012, p.139), une tâche consiste à « organiser une soirée à thème » qui demande à l'apprenant de déterminer le thème de la soirée et de définir le menu. L'apprenant peut apprendre les *articles* pour parler de sa consommation alimentaire, et en même temps, il peut aussi connaître les étapes du repas ordinaire en France.

La culture et sa langue sont toujours indissociables. Comme le dit Porcher (1986, p. 55), « une culture est un ensemble de pratiques communes, de manière de voir, de penser et de faire qui contribuent à définir les appartenances des individus ». La culture nous offre de nombreux sujets intéressants à développer dans l'enseignement de la grammaire. En profitant de ce fonds riche, nous pouvons aborder la grammaire avec d'autres possibilités.

- Se servir des erreurs commises au cours de l'apprentissage

Comme Cuq et Gruca (2005, p. 389) pensent, « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur ». Nous avons encore remarqué l'utilisation des erreurs commises au cours de l'apprentissage. Au lieu d'informer explicitement les étudiants des erreurs commises, il est aussi possible de les leur laisser découvrir. Il s'agirait d'exploiter davantage les erreurs commises par les étudiants de classe L1 pendant l'écriture de la carte postale, par exemple :

J'ai arrivé à Paris la semaine dernière.

J'ai allé à Paris depuis deux jours.

Après le dîner, nous *avons allé* à l'Arc de triomphe.

Avant, j'*ai sorti* pour le petit déjeuner...

J'ai se lève et fait la toilette.

Elles pourraient servir à l'introduction suivante du passé composé avec l'auxiliaire *être*. Nous avons montré ces phrases aux étudiants sans indiquer les erreurs. Ensuite, après avoir vu le

texte de l'exemple où il y a des phrases correctes, telles que, *Je suis bien arrivée en France ; Nous sommes allés à une boulangerie*, les étudiants ont pu trouver la différence entre les phrases correctes et leurs phrases et réfléchir automatiquement aux erreurs commises. En fait, dans la classe de L1, les étudiants ont eu une illumination subite lorsqu'ils ont revu leurs phrases comportant les erreurs. Dans ce cas-là, l'enseignant n'a pas besoin d'expliquer les erreurs.

Bilan et prospective

« Lorsqu'il est question de grammaire, on ne saurait apporter de réponse simple à une question d'une extrême complexité. » (Germain & Séguin, 1998, p. 203). En raison de la complexité de la grammaire elle-même, l'enseignement de la grammaire implique inévitablement une série de questions qui nécessite d'être traitée avec attention, tels que la conception de la grammaire, le type d'enseignement, le rôle de la grammaire dans l'enseignement, etc. Quant aux réponses à ces questions, ce ne sont pas les linguistes, ni les didacticiens qui peuvent les trouver de manière définitive. Ces réponses se trouvent au sein de la classe de FLE en prenant en considération les apprenants et leurs objectifs.

Dans la classe de langue au niveau universitaire en Chine, l'enseignement de la grammaire est depuis longtemps généralement conçu de façon explicative et exhaustive. Il en résulte le sentiment chez les étudiants chinois que la grammaire relève d'une grande complexité. Cela s'explique d'un côté, par une présentation de la grammaire par l'enseignant toujours très complète et par un manque de réflexion personnelle de la part des étudiants. D'un autre côté, le recours à une explication détaillée des règles grammaticales ne convient pas, de façon uniforme, à tous les étudiants.

Ainsi, face à cette situation un peu élitiste, la démarche inductive dans l'enseignement de la grammaire française évaluée dans la classe de Licence 1 et Licence 2 à l'université de Nanchang, a démontré sa grande potentialité de développement. Au cours de notre évaluation, nous avons encore remarqué une diversité des situations didactiques existant dans les deux classes. Compte tenu des types d'étudiants plus dynamiques en L2, les séances comportant la démarche inductive étaient mieux acceptées par la classe de L2 que par celle de L1. Pourtant, ce sont les étudiants de L1 qui ont choisi en plus grand nombre la démarche inductive pendant leur apprentissage de la grammaire. Quant aux étudiants de L2, qui avaient déjà fini l'apprentissage de tous les points de grammaire, la démarche habituelle les préparait mieux à l'examen de TFS4.

Ainsi donc, une prise de conscience quant à « la diversité des situations éducatives »²⁸ semble indispensable, même si la situation générale reste relativement homogène. De plus, la position de l'enseignant par rapport à ses étudiants paraît également être un aspect de l'enseignement sur lequel il est essentiel de s'interroger. Tous les étudiants chinois ne possèdent pas de personnalité réservée. Si c'est l'impression qu'ils renvoient, cela est dû la plupart du temps,

²⁸ Selon Germain et Séguin (1998), c'est le souci de la prise en compte de la très grande diversité des situations éducatives qui rend maintenant si aigüe la question de la grammaire.

au fait qu'ils manquent d'un espace suffisamment large pour être à l'aise et s'exprimer spontanément. Plus particulièrement en matière d'enseignement de la grammaire, il est important de redonner une place centrale à la réflexion personnelle de l'étudiant, qui est l'acteur véritable de la classe.

En guise de prospective, nous voudrions rééquilibrer les processus de l'enseignement et de l'apprentissage de la grammaire du FLE dans le contexte universitaire chinois, en consacrant nos efforts à la création d'une situation didactique plus efficace. En somme, pour concrétiser cette amélioration, il reste encore un long chemin à parcourir. Comment introduire la démarche inductive en assurant l'organisation logique de toutes les étapes et l'offre de supports didactiques riches dans le contexte de l'enseignement de la grammaire française au niveau supérieur en Chine ? Un sujet intéressant à développer dans notre futur travail.

Bibliographie

Akyüz, A., Bonenfant, J. (2006). *Les exercices de grammaire*. Paris : Hachette.

Alliance Française (2008). *Référentiel de programmes pour l'Alliance Française élaboré à partir du CECR*. Paris : CLE International.

Besse, H., Porquier, R. (1991). *Grammaire et didactiques des langues*. Paris : Hatier.

Besse, H. (1991). *(Pré)conceptions et finalités des techniques d'enseignement de la grammaire d'une langue seconde ou étrangère*. Triangle.

Boucher, A.M. (1990). *Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.

Bouguerra, T. (2010). *Les grammaires du FLE : réflexions, épistémologie, pratiques didactiques*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.

Bourguignon, C. (2006). « *De l'approche communicative à l'approche communic'ationnelle : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures* » in SYNERGIE Europe n°1 *La richesse de la diversité : recherche et réflexions dans l'Europe des langues et des cultures*.

Bourguignon, C. (2010). *Pour enseigner les langues avec le CECRL*. Paris : Delagrave Edition.

Castelotti, V., Nishiyama, J. (2011). *Contextualisations du CECR. Le cas de l'Asie du Sud-Est*. Paris : CLE International.

Conseil de l'Europe (1988), *Apprentissage et enseignement des langues vivantes aux fins de communication*. Strasbourg : Edition du Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Les Editions Didier.

Coste, D., Galisson, R. (1982). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.

Courtillon, J. (2003). *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette.

Cuq, J-P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.

Cuq, J-P. (dir.), (2004). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Cuq, J-P., Gruca, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and teaching*. Oxford : Oxford University Press.

Fauroux, R., Chacornac, G. (1996). *Pour l'école*, Paris : La Documentation française.

Fu, R. (2005). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle. *Synergies Chine*, n°1.

Germain, C., Séguin, H. (1998). *Le point sur la grammaire*. Paris : CLE International.

Germain, C. (1991). « *Les interactions sociales en classe de langue seconde ou étrangère* ». Dans *Après Vygotski et Piaget*. Bednarz, N., Garnier, C., Ouvlanovskaya, I. (dir.). Bruxelles : De Boeck.

Grosjean, E. (1997). « Quarante ans de coopération culturelle au Conseil de l'Europe, 1954-1994 ». Council of Europe.

Hugot, C., M. Kizirian, V., Waendendries, M. (2012). *Alter ego+ A2*. Paris : Hachette.

Laurent, M. (2004). *Les jeunes, la langue, la grammaire : d'une grammaire implicite à une grammaire explicite : orthographe grammaticale, expression du temps, conjugaison, vol. 1 : la grammaire*. Besançon : Une éducation pour demain.

Lallement, B., Pierret, N. (2007). *L'essentiel du CECR pour les langues*. Paris : Hachette.

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Martyniuk, W. (2006). *Cadres européens de référence pour les compétences en langues*. Conférence intergouvernementale, *vers un Cadre pour l'Europe*. Strasbourg : Division des Politiques linguistiques.

Ma, X., Liu, L. (2007). *Le Français*. Beijing : Edition de l'Enseignement/Recherche des langues étrangères. 马晓宏, 柳利, 2007. « 法语 », 外语教学与研究出版社。

Mao, Y-Z. (2002). *Grammaire moderne du français*. Shanghai : Edition de la traduction de Shanghai. 毛意忠, 2002. « 法语现代语法 », 上海译文出版社。

Nunan, D. (2004). *Task-based Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
Rosen, E. (2007). *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Porcher, L. (dir), (1986). *La civilisation*. Paris : CLE International.

Rosen, E. (2004). « *De la théorie aux pratiques : le Cadre européen commun de référence pour les langues dans le quotidien d'un Centre universitaire de français langue étrangère* », *Le français dans le monde*, n° 336. Paris : CLE International.

Rosen, E. (2005). *Apprendre une langue en communiquant...Interlangue et communication exolingue/endolingue en contexte*. Lille : Atelier national de reproduction des thèses.

Rosen,E.(2006). « *A propos d'une tâche-problème conçue pour un enseignement/apprentissage de la méthodologie du travail au niveau C1 du Cadre européen commun de référence pour les langues* ». *Le Langage et l'Homme*, vol. XXXXI, n°1.

Rosen, E. (2009). Perspective actionnelle et approche par les tâches en classe de langue. *Français dans le Monde (Le)*, Janvier 2009, n°45.

Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le Cadre européen commun*. Paris : CLE International.

Trim, J.L.M. (2002). « *Guide pour tous les utilisateurs* », dans Conseil de l'Europe. Strasbourg : Division des politiques linguistiques.

Vigner, G. (2001). *Enseigner le français comme langue seconde*. Paris : CLE International.

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

Weiss, F. (1983). *Jouer, communiquer, apprendre. Pratiques de classe*. Paris : Hachette.

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris : Hachette.

Détail des annexes

Déclaration anti-plagiat

Annexe 1 : Exemple des évaluations (DELFB1 & TFS 4)

Annexe 2 : Extrait 1 de la méthode *Alter ego+ A1*

Annexe 3 : Extrait 1 de la méthode *Le français*

Annexe 4 : Extrait du manuel *Grammaire moderne du français*

Annexe 5 : Extrait du manuel *Les 500 exercices de grammaire*

Annexe 6 : Feuille d'exercices de grammaire

Annexe 7 : Extrait 2 de la méthode *Le français*

Annexe 8 : Questionnaire

Annexe 9 : Cinq séances testées

Déclaration anti-plagiat

Document à scanner après signature
et à joindre au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : LING PRENOM : Chen

DATE : 10/09/2014 SIGNATURE : Chen LING

Annexe 1 : DELF B1

Nom :		Prénom :	
Code candidat :	<input type="text"/>	-	<input type="text"/>

DIPLOME D'ÉTUDES EN LANGUE FRANÇAISE

DELF B1



Niveau B1 du Cadre européen commun de référence pour les langues

Nature des épreuves	Durée	Note sur
Compréhension de l'oral Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur trois documents enregistrés (deux écoutes). <i>Durée maximale des documents : 6 minutes</i>	25 min environ	/25
Compréhension des écrits Réponse à des questionnaires de compréhension portant sur deux documents écrits : <ul style="list-style-type: none"> - dégager des informations utiles par rapport à une tâche donnée ; - analyser le contenu d'un document d'intérêt général. 	35 min	/25
Production écrite Expression d'une attitude personnelle sur un thème général (essai, courrier, article...).	45 min	/25
Production orale Épreuve en trois parties : <ul style="list-style-type: none"> - entretien dirigé ; - exercice en interaction ; - expression d'un point de vue à partir d'un document déclencheur. 	15 min environ <i>Préparation : 10 min pour la 3^e partie de l'épreuve.</i>	/25

Seuil de réussite pour obtenir le diplôme : 50/100
 Note minimale requise par épreuve : 5/25
 Durée totale des épreuves collectives : 1 heure 45 minutes

Note totale :	/100
----------------------	------

■

Partie 1

COMPRÉHENSION DE L'ORAL

25 points

■

■ Consignes

Vous allez entendre 3 documents sonores, correspondant à des situations différentes.

Pour le premier et le deuxième document, vous aurez :

- 30 secondes pour lire les questions ;
- une première écoute, puis 30 secondes de pause pour commencer à répondre aux questions ;
- une deuxième écoute, puis 1 minute de pause pour compléter vos réponses.

Répondez aux questions, en cochant (☑) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

■ Exercice 1

8 points

1. Quel a été le principal inconvénient du voyage de Paul ? 1 point
 - La nourriture.
 - La chaleur.
 - La longueur du voyage.

2. Combien de pays ont-ils visités ? 1 point
 - Cinq.
 - Six.
 - Seize.

3. Leur voyage s'est terminé : 1 point
 - en Argentine.
 - au Chili.
 - au Venezuela.

4. Quel sentiment éprouve Paul ? 1 point
 - Il est déçu de son voyage et content d'être rentré.
 - Il est content de son voyage et regrette d'être rentré.
 - Il est content de son voyage et content aussi d'être rentré.

5. L'été prochain, Paul partira en voyage avec Marie. 1 point
 - Vrai Faux On ne sait pas

6. Où pense-t-il aller ? 1 point
 - Dans un seul pays du Nord de l'Europe.
 - Dans deux pays du Nord de l'Europe.
 - Dans tous les pays du Nord de l'Europe.

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

■ Exercice 2

5,5 points

1. Ce document est : 1 point
 Une publicité pour une agence.
 Le récit d'une expérience personnelle.
 Un document informatif.
2. L'échange des logements se pratique : 1 point
 seulement à l'intérieur de la France.
 seulement entre la France et l'étranger.
 les deux.
3. À quel moment de l'année ? 1 point

4. Cette formule a plus de succès en France que dans les pays anglo-saxons. 1 point
 Vrai Faux On ne sait pas
5. Pour pouvoir faire cet échange, il faut : 1,5 point
 Signer un contrat.
 Verser une somme d'argent comme garantie.
 Trouver des dates communes.
 Déclarer cet échange à la mairie.

■ Exercice 3

13,5 points

*Vous allez entendre un document sonore. Vous aurez tout d'abord 1 minute pour lire les questions, puis vous entendrez deux fois l'enregistrement avec une pause de 3 minutes entre les deux écoutes. Après la deuxième écoute, vous aurez encore 2 minutes pour compléter vos réponses.
Répondez aux questions, en cochant la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.*

1. Ce document a un caractère : 1 point
 sociologique.
 économique.
 touristique.
2. Le Mexique est un pays : 1 point
 très connu des voyageurs français.
 peu connu des voyageurs français.
 peu apprécié des voyageurs français.
3. Le journaliste conseille de visiter : 1 point
 le Yucatan et Mexico.
 le Yucatan, Cancun et Mexico.
 seulement Mexico.
4. L'avenue des Insurgés est : 1 point
 une des plus importantes de Mexico.
 la plus longue de Mexico.
 la plus ancienne de Mexico.
5. Combien de kilomètres mesure-t-elle ? 1 point

6. À Mexico la circulation automobile est : 1 point
 relativement peu importante.
 très importante mais relativement facile.
 très importante et très difficile.

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

7. Mexico comporte de beaux monument historiques : 1 point
 Vrai Faux On ne sait pas
8. a) Quel est le nombre d'habitants ? 2 points

- b) Que représente ce chiffre à l'échelle mondiale ? 1 point

9. Les spectacles dont on parle ont lieu : 1 point
 dans les nombreux théâtres de la ville.
 sur la place centrale de la ville.
 dans différentes rues et places de la ville.
10. Quel est le prix minimum d'un séjour d'une semaine au Mexique ? 1,5 point
_____ euros, pour _____ semaine(s), vol inclus
 non inclus

Partie 2

COMPRÉHENSION DES ÉCRITS

25 points

■ Exercice 1

10 points

Avec un(e) ami(e), vous souhaitez suivre un cours de français langue étrangère en France pendant 4 semaines dans le but de vous préparer à l'examen du DALF.

Vous voulez un cours intensif et vous préférez que le cours ne dépasse pas 15 étudiants par classe. Par ailleurs, vous désirez loger en famille, faire des excursions dans des lieux connus, goûter aux spécialités gastronomiques locales, rencontrer des habitants de la région et surtout multiplier les occasions de parler français. Vous hésitez entre les deux organismes suivants :

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence	Centre de Linguistique de Carnac
Programme pédagogique	Français général : 15, 21, 23 ou 30 heures de cours par semaine. 13 niveaux au minimum, garantis toute l'année. Nombre moyen d'étudiants par classe : 8 à 12. Préparation au DELF, au DALF et au diplôme de langue de l'Alliance Française. Tous les examens, sauf le DALF se passent au Centre.	Pratique de la langue : -cours intensifs mensuels (4 semaines et plus) ; -cours semi intensifs semestriels (13 semaines) ; -cours collectifs sur mesure. Préparation au DELF et au DALF Effectifs par classe inférieurs à 13.
Hébergement	Au choix, en internat sur le campus (demi-pension ou pension complète) ou en externat (studio meublé).	Plusieurs formules : dans une famille française ; en résidence universitaire ; en studio indépendant ; dans un centre de séjour ; dans un foyer de jeunes travailleurs (de 16 à 25 ans) ; en hôtels de tourisme.
Activités culturelles	Dégustation de produits locaux dans les restaurants des environs et les fermes provençales. Visite de villages provençaux. Sur le campus : bibliothèque, « cyberdrome » (salle Internet), cinémathèque, gymnase, terrains de sport, foyer-bar.	Rencontres et sorties sportives ; excursions à Paris et dans les châteaux de la Loire ; spectacles ; ateliers hebdomadaires : musique, théâtre, danse, chant, vidéoclub, etc. Le célèbre « Tour du monde en 80 plats » : découverte des cuisines du monde préparées par les stagiaires.
Vivre avec les Français	Club « échange-langue » (échange d'heures de conversation avec des Français), « Points Accueil Plus » dans les boutiques et les restaurants, possibilité de rejoindre des clubs sportifs de la région.	Stages spécifiques orientés sur l'interculturel ; des activités extra-pédagogiques très variées permettant d'aller à la rencontre des habitants de la ville et de la région : soirées, sorties et week-ends en village, échanges, participation à des projets.

Pour chacun des centres de langue, et pour chacun des critères proposés, mettez une croix (X) dans la case « convient » ou « ne convient pas ».

	Centre de langue de Saint-Rémy de Provence		Centre de Linguistique de Carnac	
	Convient	Ne convient pas	Convient	Ne convient pas
Cours intensif / Nombre d'étudiants				
Préparation au DALF				
Hébergement				
Spécialités gastronomiques locales				
Rencontres avec des habitants				

DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES

■ Exercice 2

15 points

Lisez le texte ci-dessous, puis répondez aux questions, en cochant (☒) la bonne réponse, ou en écrivant l'information demandée.

Une lueur d'espoir

Sauver les enfants

S'appuyant sur divers traités et textes internationaux, dont la Convention relative aux droits de l'enfant, de nombreuses associations et ONG se mobilisent tous les jours dans le monde pour que diminue le nombre d'enfants enrôlés* dans des groupes armés. C'est le cas de la « Coalition pour interdire l'utilisation d'enfants-soldats », association mondiale créée en 1998 et animée par le HRW (Human Rights Watch). C'est le cas également de nombreuses ONG qui, dans des dizaines de pays, viennent en aide aux enfants-soldats, assurant leur protection et leur garantissant, quand c'est possible, un suivi médical et une scolarisation. C'est le cas surtout du Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef). Pression auprès des États, campagnes de sensibilisation. Grâce aux actions concertées de ces organisations, des milliers d'enfants sont chaque année tirés des griffes* de la violence et de la guerre. En février 2001, l'Unicef a ainsi coordonné la démobilisation de plus de 2500 enfants âgés de 8 à 18 ans qui servaient dans les rangs de l'Armée de libération des peuples du Soudan (SPLA) dans le sud de ce pays, en les acheminant dans des camps de transit. Les responsables de l'Unicef ont assuré que cette action serait poursuivie en 2002 afin de soustraire tous les enfants-soldats du SPLA (environ 10 000) à l'enfer des conflits. Entre mai et novembre 2004, une campagne analogue* menée au Sierra Leone, a permis de libérer quelque 2900 enfants. De la même façon, le gouvernement de la République du Congo (RDC) s'est engagé, en mai 2002, à démobiliser des milliers d'enfants servant dans son armée. En juillet 2001, des équipes issues de diverses associations ont donc pu organiser des tournées dans les casernes de ce pays pour répertorier le nombre des enfants-soldats et préparer leur réintégration dans la société.

Textes et traités

Jusqu'ici, les traités internationaux sur les droits des enfants stipulaient qu'un mineur de moins de 15 ans ne pouvait être enrôlé dans un groupe armé étatique. Certains pays occidentaux mobilisent toujours dans leurs armées, et en toute légalité, des jeunes volontaires de moins de 18 ans. Certains d'entre eux sont morts dans des guerres récentes. Mais de nombreuses voix se sont élevées depuis 10 ans pour ramener l'âge minimum de cet enrôlement à 18 ans. En mai 2000, un « Protocole facultatif » à la Convention relative aux droits de l'enfant a été adopté par l'Assemblée générale des Nations unies. Ce texte invite les États à prendre « toutes les mesures possibles dans la pratique pour veiller à ce que les membres de leurs forces armées qui n'ont pas atteint l'âge de 18 ans ne participent pas directement aux hostilités » (Art.1). Fin 2001, 87 pays avaient signé ce protocole et 10 l'avaient ratifié*, ratification qui a permis à ce texte d'entrer en vigueur le 12 février 2002 (...).

Dossier écrit par Olivier Piot, Les Clés, n°485, 9/15 mai 2002.

* enrôlé : engagé
* analogue : identique

* tiré des griffes de : ^{arraché} arraché à
* ratifié : accepté officiellement

> À lire :

Rapport mondial sur les droits de l'enfant, HRW, 2002.
La situation des enfants dans le monde, Unicef, rapport 2002.
Allah n'est pas obligé, de Kourouma Ahmadou, éditions Le Seuil.
La guerre, enfants admis, collection GRIP, éditions Complexe.

> Sur le Web :

Human Rights Watch :
www.hrw.org
Unicef : www.unicef.asso.fr

> Lexique :

ONG (organisation non gouvernementale) : association privée à but non lucratif, engagée dans des actions de défense de la société civile ou de la nature au niveau national et/ou international.
ONU (organisation des Nations unies) : créée en 1945, elle compte 189 États membres. Son but est de maintenir la paix et la sécurité internationales, de coopérer au développement économique et social de tous les peuples et de veiller au respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales.
Démobilisation : action de rendre à la vie civile (des troupes mobilisées).

**DOCUMENT DU CANDIDAT
ÉPREUVES COLLECTIVES**

1. Ce document a pour but de : 12 points
- dénoncer les horreurs de la guerre.
 - informer sur les actions pour les droits de l'enfant.
 - faire signer un texte pour les droits de l'enfant.

2. Citez : 8 points
- a) le nom d'une structure qui lutte pour la disparition des enfants soldats.

- b) trois formes de soutien proposées aux enfants soldats par les ONG.

- _____
- _____
- _____

- c) deux moyens d'action utilisés par les associations auprès des pays et des gouvernements.

- _____
- _____

3. Cochez la bonne réponse : 8 points

- La mission de juillet 2001 au Congo avait pour objectif :
 - d'identifier et compter les enfants soldats.
 - d'organiser le retour des enfants soldats à la vie civile.
 - les deux.
- Dans certains pays occidentaux, l'enrôlement des moins de 18 ans est :
 - possible.
 - obligatoire.
 - interdit.
- Le « Protocole facultatif » propose :
 - d'interdire l'enrôlement avant 18 ans.
 - d'interdire la participation aux combats avant 18 ans.
 - les deux.

4. Écrivez l'information demandée : 2 points

a) Combien d'enfants sont membres du SPLA ? _____

b) Quel livre A. Kourouma a-t-il écrit sur le sujet ? _____

5. Dites si les affirmations suivantes sont vraies ou fausses en cochant la case correspondante et citez les passages du texte qui justifient votre choix. 8 points

- Par la coopération, les ONG obtiennent des résultats positifs. Vrai Faux
- Justification : _____

- La majorité des pays membres de l'ONU ont signé le protocole facultatif. Vrai Faux
- Justification : _____

2012 年全国高等学校法语专业四级考试

Test national de français destiné aux étudiants spécialisés en langue française dans les établissements d'enseignement supérieur - Niveau IV (TFS4) - 2012

试 题 卷 A

答题注意事项（请考生认真、仔细阅读）

1. 每套试卷由一份试题卷、一份答题卷和一张答题卡组成。
2. 将自己就读的院校名称、本人姓名和准考证号分别填写在试题卷、答题卷首页密封线左侧以及答题卡上面的相应位置，另外用 2B 铅笔在答题卡相应位置依次涂写准考证号的 12 位数字；请注意：上述内容填写或涂写于其它位置或导致试卷作废，亦不得在试卷上做任何与答题无关的标记！
3. 试题分为书写题和选择题两类。书写题包括听写、动词时态填空和作文三项，其余题目均为三选一或四选一的选择題。
4. 统一使用黑色或蓝色钢笔或圆珠笔填写书写题答案、使用 2B 铅笔涂写选择题答案。填写时字迹应清楚、端正；涂写时应按照答题卡上的说明进行。
5. 书写题答案只能填写在答题卷上相应空白处，选择题答案只能涂写在答题卡相应题号所选字母上，写在试题卷上或其它位置无效。答题时，可将草稿写在试题卷空白处，然后誊写在答题卷或答题卡上，不能使用自带纸张。
6. 对每道选择题只能选择一个答案，多选无效。如果考生对某项目各道选择题全部选择相同答案，此答案亦被视为无效。
7. 答题前，请仔细阅读试题卷各项题目的答题要求和说明。
8. 考试实行书面闭卷形式，独立答题。除上述规定用笔外，不得携带和使用任何纸介或电子参考资料、电子设备、箱包和自备纸张等，否则按作弊处理。不得与其他考生进行任何形式的交流，如果遇到特殊情况，应及时向监考老师汇报，由其安排解决。
9. 考试总时间为 180 分钟。请在规定时间内完成答题，然后将试题卷、答题卷和答题卡交给监考老师，不得拖延时间。为保证听力部分的正常进行、维护考场的良好秩序，如无特殊情况，考生在开考 60 分钟后才能交卷。

PARTIE I Dictée (10 points)

Dans cette partie, vous entendrez un texte. Il sera lu quatre fois (le commencement sera signalé par un bip sonore): pour la première fois, vous n'avez qu'à l'écouter; pour la deuxième et la troisième fois, vous écrivez le texte en l'écoutant et pour la quatrième fois, vous écoutez le texte pour vérifier votre transcription.

Après la dictée, vous aurez trois minutes pour relire votre texte.

Maintenant, écoutez.

Mots nouveaux :

homogénéité n.f. 一致 uniforme, adj. 同样的 architecte, n. 建筑师

注: 数字表达请用字母拼写, 如: deuxième, trente

PARTIE II Compréhension orale (10 points)

Cette partie est composée de deux sections.

Section A (5 points)

Dans cette section, vous entendrez dix petits dialogues ou messages. Chaque dialogue ou message vous sera passé deux fois (le commencement sera signalé par un bip sonore): Vous l'écoutez et vous choisissez la bonne réponse à la question qui se pose sur le dialogue.

Maintenant, vous avez trois minutes pour lire les questions et toutes les réponses suggérées.

1. Où sont-ils ?
 - A. Dans un magasin.
 - B. Dans un restaurant.
 - C. Dans la rue.

2. Qu'est-ce que « vous » devez faire ?
 - A. raccrocher le téléphone et attendre.
 - B. raccrocher le téléphone, vérifier et composer le bon numéro.
 - C. raccrocher le téléphone et refaire le même numéro.

3. Pourquoi Sophie ne viendra-t-elle pas à la soirée ?
 - A. Parce qu'elle est à Paris.
 - B. Parce qu'elle doit préparer son voyage.
 - C. Parce qu'elle n'aime pas faire la fête.

4. Que veut dire l'homme ?
 - A. Il cuisine pour sa famille.
 - B. Il travaille avec ses parents.
 - C. Il vient d'une famille de pâtisseries.

5. Comment va répondre la vendeuse ?
 - A. Je vous apporte la taille au-dessus.
 - B. les caisses sont au fond du magasin.
 - C. Je vous apporte la taille au-dessous.

6. Pourquoi les voyageurs sont-ils obligés de quitter le train ?
 - A. C'est la fin du parcours.
 - B. Il y a une panne générale.
 - C. Un accident s'est produit.

7. Que propose la femme à son mari ?
 - A. Aller au cinéma.
 - B. Aller au théâtre.
 - C. Aller écouter un concert.

8. Pourquoi Jacques a-t-il téléphoné à Hélène ?
 - A. Pour lui conseiller un spectacle.
 - B. Pour lui présenter un ami.
 - C. Pour lui conseiller un livre.

9. Que se passe-t-il ?
 - A. Il y a une erreur dans l'addition.
 - B. Les clients attendent deux menus.
 - C. Le serveur a oublié la commande.

10. Quel problème est-ce que Luc a rencontré pour s'inscrire au Club ?
 - A. Il lui manque sa carte d'étudiant.
 - B. Le club de sport est fermé le lundi.
 - C. Son dossier d'inscription est perdu.

Section B (5 points)

Dans cette section, vous entendrez un dialogue. Le dialogue vous sera passé deux fois (le commencement sera signalé par un bip sonore) : Vous l'écoutez et vous choisissez la bonne réponse à chacune des dix questions qui se posent sur le dialogue.

Maintenant, vous avez trois minutes pour lire les questions et les réponses suggérées, et vous aurez trois minutes pour faire votre choix après l'écoute.

- 3 -

11. Le phénomène des couples non mariés se trouve _____.
- A. seulement chez les jeunes.
 - B. seulement dans de grandes villes.
 - C. dans toutes les catégories sociales.
12. En France, actuellement _____.
- A. un couple sur huit est marié.
 - B. sept couples sur huit sont mariés.
 - C. un couple sur trente-cinq est marié.
13. Au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, le taux de divorce en France est de _____.
- A. 90%.
 - B. 10%.
 - C. 3%.
14. Qu'est-ce qui ne fait pas partie de la conséquence du divorce ?
- A. Des familles monoparentales.
 - B. Des familles recomposées.
 - C. Des couples non mariés.
15. Aujourd'hui, les couples non mariés sont _____.
- A. acceptés par tout le monde.
 - B. plus nombreux que les couples mariés.
 - C. mal vus par 30% de la population
16. Parmi les jeunes, ce sont _____ qui apprécient le plus la cohabitation.
- A. les hommes
 - B. les femmes
 - C. les salariés
17. Pourquoi les jeunes femmes préfèrent-elles vivre avec un homme sans se marier ?
- A. Parce qu'elles ne veulent pas avoir d'enfants.
 - B. Parce qu'elles sont mieux acceptées que les femmes mariées.
 - C. Parce que cela signifie l'égalité des deux sexes pour elles.
18. Quel modèle de couple correspond à la majorité des Français ?
- A. Le couple où l'homme et la femme travaillent tous les deux.
 - B. Le couple où seul l'homme travaille.
 - C. Le couple où seule la femme travaille.
19. Selon la tradition, qu'est-ce qui est considéré comme une tâche indispensable de la femme ?
- A. Faire le ménage.
 - B. Exercer une profession.

- C. Gagner de l'argent.
20. D'après le dialogue, les hommes d'aujourd'hui _____
- A. travaillent plus que les femmes à la maison.
 B. préfèrent s'occuper des enfants plutôt que de faire les courses.
 C. partagent de plus en plus les travaux domestiques.

PARTIE III Compétence lexicale (15 points)

Cette partie est composée de deux sections.

Section A (5 points)

(A) Lisez les phrases suivantes et choisissez le mot dont le sens est le plus proche de celui de la partie soulignée.

- A 21. Elle viendra forcément ce soir, elle me l'a promis. *cœur de pierre / de tigre.
cœur simple
cœur pur*
- A. sûrement B. inévitablement C. fatalement D. naturellement
- C 22. Après avoir reçu la lettre, elle a le cœur gros. *cœur brisé. 14/10.
cœur gros être dans un état de tristesse.
cœur gros comme son... 14/10*
- A. énorme B. soucieux C. triste D. inquiet
- B 23. Les villes, aidées par l'Etat, cherchent à favoriser l'usage de modes de déplacement plus écologiques. *favoriser la poli cœur. avoir une attitude de réduction.*
- A. rassurer B. encourager C. maintenir D. envisager
- D 24. Il a su dominer sa colère. *14/10*
- A. surpasser B. dépasser C. étouffer D. maîtriser
- A 25. La vie est très chère à Paris, je dois épargner le moindre sou.
- A. économiser B. gagner C. garder D. dépenser

(B) Lisez les phrases suivantes et choisissez le mot dont le sens est contraire à celui de la partie soulignée.

- A 26. Si tu veux garder ta belle ligne, il vaut mieux ne pas manger gras.
- A. léger B. maigre C. mince D. fin
- B 27. Nous avons allumé la lampe en appuyant sur ce bouton.
- A. atteint B. éteint C. déteint D. teint

- B 28. Ce pain est trop dur, quand est-ce que tu l'as acheté ?
 A. tendre ✓ B. mou C. doux D. souple ✓
 = agile / adroit
- B 29. C'est un lac artificiel, mais je l'aime bien.
 A. réel B. naturel C. véritable D. original
- B 30. La petite fille était ravie d'avoir eu l'occasion de visiter l'Exposition universelle.
 A. ennuyeuse B. ennuyée C. étonnée D. étonnante

Section B (10 points)

Complétez le texte suivant avec les mots et expressions convenables.

L'éducation change le monde

En 2011, 67 millions d'enfants en 31 d'aller à l'école primaire n'ont toujours pas 32 à l'éducation. Les 33, les enfants en situation de handicap, issus des minorités ou des milieux les plus pauvres en sont les principaux exclus. BA 70

L'éducation est un élément essentiel du développement. Elle exerce une 34 directe sur la santé des communautés. Elle permet d'améliorer la participation démocratique, de lutter contre les 35 et d'améliorer la croissance. 36 ces effets, l'éducation est un 37 humain fondamental, il doit être 38 et étendu.

L'organisation Aide et Action International a été créée en 2007. Elle 39 déjà cinq membres : France, Suisse, Afrique, Asie du Sud et Asie du Sud-Est. Elle est 40 par un Congrès regroupant des représentants de toutes les régions.

- B 31. A. santé en B. âge ✓ C. rêve D. pire
- C 32. A. moyen B. occasion C. accès à D. envie
- A 33. A. filles B. garçons C. aînés D. cadets
- B 34. A. impact B. influence C. effet D. réaction ✓
- D 35. A. immigrations B. pollutions C. séparations D. discriminations
- A 36. A. Au-delà de B. A côté de C. Avec D. Sauf
- B 37. A. devoir B. droite C. droit D. destin
- C 38. A. interdire B. interdit C. défendre D. défendu
- B 39. A. gagne B. compte C. contient D. possède
- A 40. A. gouvernée B. attachée C. maîtrisée D. dominée

PARTIE IV Compétence grammaticale (I) (20 points)

Complétez les phrases suivantes avec le mot ou l'expression convenable.

- C 41. _____ de ces deux robes me va mieux ?
 A. Quelle B. Quel C. Laquelle D. Lequel
- ✓ A 42. Elle _____ les maîns avant de passer à table.
 A. s'est lavé B. s'est lavée C. s'est lavés D. s'est lavées
- B 43. Comme il ne parle pas français, je lui sers de + n (s → n).
 A. interprète B. d'interprète C. en interprète D. comme interprète
- B 44. _____ on dise dans les journaux, je trouve ce film très poétique.
 A. Quel qu' B. Quoi qu' C. Quoiqu' D. Qui qu'
- D 45. Tu t'occupes de tes affaires, laisse-moi m'occuper _____.
 A. les miens B. les miennes C. des miens D. des miennes
- B 46. Je préfère le jus de pomme _____ coca. cola (n-m).
 A. à B. au C. que D. à la
- ✓ C 47. Dès qu'il _____ de manger, il alla à l'école.
 A. finit B. a fini C. eut fini D. avait fini
- D 48. C'est un _____ ami de mon père.
 A. vieux B. vielle C. vieille D. vieil
- A 49. _____ est bien qui finit bien.
 A. Tout B. Rien C. Ce qui D. Nul
- D 50. Attendez-moi s'il vous plaît, je n'en ai que _____ deux minutes.
 A. pendant B. dans C. en D. pour
- A 51. _____ vous désirez vous entretenir avec moi, nous serons mieux dans mon bureau.
 A. Puisque B. Pourtant C. Parce que D. Donc
- ✓ C 52. Je viendrai te voir à la campagne dès que _____ terminé mon travail.
 A. j'ai B. j'aurai C. j'aurais D. j'eus
- B 53. Je tiens à _____ vous raccompagner chez vous, la nuit tombe déjà.
 A. de B. à C. pour D. /
- C 54. Enfin _____ voilà, nos invités étrangers.
 A. le B. la C. les D. en
- A 55. Cette question, tu peux _____ poser tout à l'heure ? Il n'a pas encore fini

son repas.

A. la lui B. le lui C. lui y D. me la

C 56. Le T.G.V., mis _____ service dès le début des années 80, est un moyen de transport rapide et confortable.

A. à B. au C. en D. dans le

C 57. Après dix ans d'effort, il a fini _____ réaliser son rêve d'enfant.

A. à B. pour C. par D. de

C 58. Quand ma sœur était à Paris l'été dernier, maman _____ téléphonait tous les jours.

A. le B. la C. lui D. elle

C 59. On n'est jamais si bien servi que par _____.

A. lui même B. lui-même C. soi-même D. nous-mêmes

B 60. Il faut savoir distinguer le vrai de le faux.

A. avec le B. du C. entre le D. contre le

✓ B 61. Elle me soigne comme si elle _____ ma maman.

A. est B. était C. serait D. a été

C 62. J'ai acheté des cerises à 7 euros _____ kilo.

A. un B. chaque C. le D. par

A 63. Ces voitures importées coûtent très _____.

A. cher B. chers C. chère D. chères

B 64. Il a donné la plupart de ses _____ au musée de la région.

A. chef-d'oeuvre B. chefs-d'oeuvre C. chefs-d'oeuvres D. chef-d'oeuvres

B 65. J'aime bien ces assiettes _____.

A. bleue ciel B. bleu ciel C. bleues ciel D. bleues ciels

C 66. Après 3 heures de marche à pied, elle est _____.

A. fatigante B. fatigant C. fatiguée D. fatigué

✓ D 67. Il n'a pas pu acheter un appartement en ville, malgré les économies qu'il _____.

A. a fait B. a faites C. avait fait D. avait faites

A 68. Elle parle lentement _____ les étudiants puissent la comprendre.

A. pour que B. de peur que C. au cas où D. à condition que

- B69. Il s'excuse de ne pas vous _____ de son absence.
 A. prévenir B. avoir prévenu C. prévoir D. avoir prévu
- ✓ D70. Je suis très heureuse que tu _____ voir mon exposition.
 A. viens B. viendras C. es venu D. viennes
- C71. Ni ton frère ni moi ne _____ ton avis.
 A. partage B. partagent C. partageons D. partagez
- ✓ C72. Je rentre avant qu'il ne _____ nuit.
 A. fait B. fera C. fasse D. ferait
- ✓ B73. Quand elle était petite, elle _____ chaque été chez sa tante.
 A. est allée B. allait C. irait D. alla
- ✓ C74. J'espère que tu _____ ton examen.
 A. réussis B. réussisses C. réussiras D. aies réussi
- C75. C'est _____ qu'on apprend à nager.
 A. nagé B. nageant C. en nageant D. nager
- B76. Il est trop petit _____ on le laisse voyager tout seul.
 A. de sorte qu' B. pour qu' C. si bien qu' D. de sorte qu'
- C77. Pourriez-vous me donner les informations _____ j'ai besoin ?
 A. que B. qui C. dont D. auxquelles
- B78. _____ de café, nous buvons du thé vert.
 A. A moins B. A défaut de C. A manque de D. A faute de
- A79. Cet accident est _____ son imprudence.
 A. dû à B. à cause de C. grâce à D. à la suite de
- C80. Il arrivera demain matin _____ il n'ait un incident imprévu.
 A. sauf si B. de crainte qu' C. à moins qu' D. à condition qu'

PARTIE V Compétence grammaticale (II) (10 points)

Mettez les verbes entre parenthèses au temps et au mode qui conviennent.

1. Une fillette (porter) portant un énorme bouquet de fleurs s'avança vers le Président.

2. Maintenant, tout le monde sait que la Terre (tourner) tourne autour du soleil.
3. Quand je suis arrivé à la gare, le train (partir déjà) partait déjà.
4. S'il fait beau, nous irons (se promener) nous promener au bord du lac.
5. Elles me donneront un coup de fil dès qu'elles (arriver) seront arrivées à Paris.
6. Il garde son petit frère à la maison pour que sa maman (pouvoir) puisse sortir faire des achats.
7. Il faisait beau, le ciel (être) était bleu. Mais tout à coup, le vent (se lever) se leva, un nuage cacha le soleil, la pluie (tomber) tomba.
8. L'appétit vient en (manger) mangeant soif s'en va en (boire) buvant.
9. Si j'~~ai~~ (savoir) avais su, je ne t'aurais pas laissé (partir) partir.
10. C'est l'année dernière que ce roman (traduire) a été traduit dans beaucoup de langues.
11. Hier, Sophie (aller) est allée voir son amie Lucie à l'hôpital, ça fait 3 ans qu'elles (ne pas se voir) ne se sont pas vues.
12. Ils (devoir) ont dû avertir les enfants du danger que tout cela représentait.
13. Il faut que ce travail (finir) soit fini à temps !
14. J'ai téléphoné à Pierre, mais il n'était pas là, on m'~~a~~ (expliquer) a expliqué qu'il (déménager déjà) avait déjà déménagé.

PARTIE VI COMPRÉHENSION ÉCRITE (20 points)

Lisez les textes suivants et choisissez la bonne réponse à chacune des questions qui se posent sur leur compréhension.

1. Faut-il laisser disparaître le panda ?

Vaut-il mieux protéger le panda ou l'abeille ? L'ours blanc ou le ver de terre ? Plus crûment : faut-il laisser certaines espèces disparaître pour mieux préserver les autres ? Question tragique qu'il est de plus en plus difficile d'éviter avec les risques d'effondrement de la biodiversité.

Le Canadien Murray Rudd, spécialiste de l'économie environnementale à l'Université de New York, a mené une enquête par Internet auprès de 583 spécialistes de la protection animale et végétale. S'ils sont quasi 100% à craindre une perte de la

biodiversité, ils sont près de 60% à accepter l'idée de la nécessité d'établir des critères pour tirer le bon grain de l'ivraie. ^{diff} ~~à~~ : distinguer ce qui est bon de ce qui est mauvais

A savoir quelles espèces sont condamnées et celles qui seront « sauvées ». Quels critères ? « Beaucoup de scientifiques ne se rallient pas encore pleinement au concept utilitaire de services rendus par les écosystèmes », note Rudd dans *Conservation Biology*. OK, le panda est charmant, mais il passe son temps à grignoter ses bambous. En revanche, l'abeille transporte le pollen de milliers de fleurs. Le choix est vite fait, quand on n'est pas Chinois...

- C 81. D'après le texte, Murray Rudd a fait une enquête _____.
- A. au Canada
 - B. à l'Université de New York
 - C. sur Internet
 - D. en Chine
- B 82. Parmi les 583 spécialistes, _____ d'entre eux s'inquiètent d'une perte de la biodiversité.
- A. 100%
 - B. presque 100%
 - C. 60%
 - D. 40%
- C 83. _____ d'entre eux s'opposent à l'idée d'établir des critères pour la sauvegarde de la biodiversité.
- A. Tous
 - B. Beaucoup
 - C. 40%
 - D. 60%
- D 84. Si l'on fait un choix utilitaire, on va protéger _____.
- A. le panda et l'abeille
 - B. l'ours blanc et le ver de terre
 - C. le panda et l'ours blanc
 - D. l'abeille et le ver de terre
- A 85. Pourquoi les Chinois adorent-ils le panda ?
- A. Parce qu'il est charmant.
 - B. Parce qu'il mange des bambous.
 - C. Parce qu'il ne fait rien.

D. Parce qu'il rend service à l'homme comme l'abeille.

2. Hergé et Tchang

La relation avec Tchang ne s'arrête pas à l'ouvrage de *Tintin au Tibet*. En effet, Hergé ^{entièrement} cherchait dans la vie réelle Tchang Tchong-Jen avec presque autant d'obstination que Tintin. Tchang Tchong-Jen et Hergé se sont rencontrés alors que ce dernier ¹⁹³⁴ écrivait *Le Lotus Bleu*. Cet étudiant chinois était rentré en Chine à la fin des années trente et ils ont perdu le contact peu après.

Un jour de 1976, dans un restaurant, Hergé comme à son habitude, ne manqua pas dès qu'il était en relation avec des Chinois, de leur demander s'ils connaissaient un certain Tchang Tchong-Jen. La réponse fut cette fois positive, Tchang vivait à Shanghai en tant que directeur d'une académie de sculpture.

Les deux amis reprirent contact et suite à un échange de lettres, Hergé envoya *Le Lotus bleu* en couleur et *Tintin au Tibet*. C'est alors que Gérard Valet, journaliste français, co-auteur du film *Moi Tintin*, eut l'idée et entreprit l'organisation du retour de Tchang en Belgique. Une rencontre qui à l'origine devait se produire au cinquantième anniversaire de Tintin, eut finalement lieu en 1981. Les retrouvailles furent chargées d'émotions, Tchang fut accueilli à la manière d'un chef d'État à l'aéroport de Zaventem. En effet, Hergé n'était plus ce jeune dessinateur que Tchang avait connu mais une célébrité mondiale. Cette rencontre précéda de deux ans la mort du créateur et constitua à n'en pas douter une de ses dernières joies.

B86. Qui est Hergé ?

- A. Hergé est un dessinateur de bandes dessinées français.
- B. Hergé est un dessinateur de bandes dessinées belge.
- C. Hergé est un metteur en scène français.
- D. Hergé est un metteur en scène belge.

A87. Quand Hergé a-t-il rencontré Tchang pour la première fois ?

- A. Dans les années 1930.
- B. Dans les années 1940.
- C. Dans les années 1970.
- D. Dans les années 1980.

B88. Une fois le contact repris, Hergé a envoyé _____ à son ami chinois.

- A. des lettres
- B. des lettres, *Le Lotus bleu* et *Tintin au Tibet*.
- C. *Le Lotus bleu* et *Tintin au Tibet*.

D. des lettres, *Le Lotus bleu, Tintin au Tibet et Moi Tintin*

C 89. En quelle année Hergé a-t-il enfin revu son ami chinois Tchang ?

- A. En 1976.
- B. En 1979.
- C. En 1981.
- D. En 1983.

C 90. Quand est-ce que Hergé nous a quittés pour toujours ?

- A. En 1979.
- B. En 1981.
- C. En 1983.
- D. On ne l'a pas précisé dans ce texte.

3. Vieillesse et qualité de la vie

Le vieillissement est un phénomène planétaire. D'ici 2050, environ 80% des personnes âgées ^{en 2050} vivront dans les pays en développement. Le vieillissement de la population coïncide avec une urbanisation grandissante: en 2007, plus de la moitié de la population mondiale habite en ville et cette proportion devrait dépasser 60% d'ici 2030. Il reflète une amélioration de la santé dans le monde mais s'accompagne aussi de difficultés particulières auxquelles tous les pays devront faire face au XXI^e siècle. L'espérance de vie, qui, en 2005, dépassait déjà 80 ans au Japon ou en France, augmente également dans les pays en développement. Par exemple, un enfant qui naît aujourd'hui au Chili, en Jamaïque, au Liban, à Sri Lanka peut espérer vivre plus de 70 ans.

De fortes inégalités dans le domaine de la santé persistent dans le monde, comme le montre clairement l'existence de grands écarts d'espérance de vie à la naissance. Ainsi, alors que le Japon détient, avec 82,2 ans, le record mondial d'espérance de vie, dans plusieurs pays d'Afrique l'espérance de vie dépasse à peine 40 ans.

Les dépenses de santé augmentent avec l'âge mais sont concentrées pendant les deux dernières années de la vie, quel que soit l'âge de la personne. A mesure que les gens vieillissent, il est important de faire en sorte que ces années supplémentaires, soient ^{soient} vécues en bonne santé de sorte que le coût des soins de santé reste facile à gérer. ^{gérer etc.} Les personnes âgées en bonne santé représentent aussi une ressource pour leur famille, leur entourage et l'économie. Il est rarement trop tard pour abandonner de mauvaises habitudes: par exemple, si l'on arrête de fumer entre 60 ans et 75 ans, le risque de décès prématuré baisse de 50%.

D 91. Le vieillissement est un phénomène _____.

- A. qui existe surtout dans des pays développés
- B. qui existe surtout dans des pays en développement

- C. qui existe surtout en ville
- D. qui existe partout dans le monde

B 92. En 2007, _____ de la population mondiale habite en ville.

- A. 80%
- B. plus de 50%
- C. plus de 60%
- D. la moitié

C 93. En 2005, l'espérance de vie dépasse 80 ans _____.

- A. seulement au Japon
- B. seulement en France
- C. au Japon et en France
- D. au Japon, en France, au Chili, en Jamaïque, au Liban et à Sri Lanka

B 94. _____ détient le record mondial d'espérance de vie.

- A. La France
- B. Le Japon
- C. Le Chili
- D. Sri Lanka

A 95. Selon le texte, quelle affirmation est vraie ?

- A. En général, les deux dernières années de la vie sont les plus coûteuses d'un point de vue santé.
- B. Plus on vieillit, moins on vit heureux.
- C. Si l'on arrête de fumer entre 60 ans et 75 ans, c'est déjà trop tard.
- D. Si l'on arrête de fumer entre 60 ans et 75 ans, on ne mourra pas prématuré.

4. Le livre papier à l'ère du numérique

Il y a un peu moins de 10 ans, arrivait en grande pompe le « e-book » – qu'on appelle maintenant livre numérique ou électronique. Si vous vous souvenez, les éditeurs s'étaient alors demandé si le livre virtuel n'allait pas peu à peu précipiter la baisse du livre papier. « Les livres seront-ils piratés ? Les prix vont-ils chuter ? Des métiers vont-ils disparaître ? »

Reculons un peu dans le temps... Quand la radio s'est fait connaître dans les années vingt, on a prédit la mort des journaux. Quand la télé a fait son entrée dans les foyers dans les années soixante, on a cru à la mort de la radio et des journaux. Dès l'entrée fulgurante d'Internet, on a annoncé la mort des trois ! Pourtant, on constate aujourd'hui que ces

médiums d'information font bon ménage et se partagent les faveurs du public. Et l'avenir du livre papier dans tout ça ?

Le plaisir de toucher un bouquin, l'odeur du papier, de l'encre, et son aspect pratique, constituent autant de raisons pour lesquelles le livre électronique n'a pas réussi à remplacer le livre papier dans le cœur des amoureux du livre. Par contre, ce n'est pas parce que la version papier conserve tout son charme que le livre électronique n'a pas d'avenir. Les qualités technologiques du livre électronique ont de quoi séduire l'amateur de lecture : sa mémoire permet de constituer de véritables bibliothèques portatives ; il facilite la prise et l'organisation des notes, la recherche d'occurrences de mots ou d'expressions, la consultation d'un dictionnaire interne, l'impression d'extraits et de pages choisis. Le texte peut ainsi être traité avec beaucoup de facilité à la maison ou au bureau mais aussi en déplacement ou dans les transports.

Autres avantages : les éditeurs en ligne n'ont pas de stocks de livres imprimés, de gestion des retours et d'éventuelles opérations de distribution à gérer. En plus d'éviter que plus d'arbres soient coupés pour la fabrication du papier, on économise sur l'encre, sur le coût de l'essence des camions transportant les caisses de livres, et sur le personnel.

D 96. Laquelle des appellations ci-dessous n'est pas l'équivalent de l'e-book ?

- A. Le livre électronique.
- B. Le livre numérique.
- C. Le livre virtuel. *virtuel*
- D. Le livre papier.

D 97. Dès l'apparition de l'Internet, on prédit qu'il va causer _____.

- A. seulement la mort des journaux
- B. seulement la mort de la radio
- C. seulement la mort de la télévision
- D. la mort des journaux, de la radio et de la télévision

D 98. Lequel des éléments ci-dessous n'indique pas la différence entre le livre électronique et le livre papier ?

- A. Le toucher.
- B. Le parfum.
- C. Le contenu.
- D. La forme.

A 99. Lequel des avantages du livre électronique n'a pas été cité dans ce texte ?

- A. Il possède une mémoire renouvelable.
- B. Il facilite la prise et l'organisation des notes.

- C. Il facilite la recherche d'occurrences de mots et d'expressions.
- D. Il facilite la consultation d'un dictionnaire interne.

- C 100. Quelle réponse ne fait pas partie des avantages des éditions en ligne ?
- A. Pas de stocks.
 - B. Economiser sur le coût de transport.
 - C. Elles sont toutes gratuites.
 - D. Economiser sur le papier et l'encre.

PARTIE VII EXPRESSION ÉCRITE (15 points)

Nous vous proposons une liste de 10 mots ou expressions. Vous devez en employer au moins 8, sans considérer leur ordre, pour rédiger un texte de 150 à 200 mots avec un titre qui lui convient (titre proposé : « Quelle est la personne la plus importante de votre vie ? »). Soulignez chacun de ces 10 mots ou expressions dans le texte et marquez, dans la case prévue à la fin de la fiche de réponses, le nombre des mots que vous employez dans la totalité du texte.

familial,e	aveu	demeurer	étant donné	se garder
hors service	tache	foudre	avec sagesse	adaptation

POINT Langue

Le passé composé pour raconter des événements passés

a) Observez et complétez.

J'ai marché sur la plage.
 Nous avons dansé.
 J'ai dormi jusqu'à 10 h 30.
 J'ai pris le bus.
 Je n'ai pas couru.
 Je n'ai pas fait les courses.

Je suis restée au lit.
 Je suis allée dans un petit resto.
 Ils sont arrivés hier.
 Je suis sortie de l'hôtel à 3 h 00.
 Ils sont venus en vacances.

Le verbe au passé composé a deux éléments :

1. Le verbe ... ou ... au présent.
2. Le participe passé, qui se termine par :
 - ... pour les verbes en *-er* ;
 - ... pour certains verbes en *-ir* ;
 - *-is*, ou *-u*, ou *-t*, pour d'autres verbes.

b) Observez à nouveau les verbes et complétez.

Quand le passé composé est formé avec *être*, on ajoute *-e* au participe passé quand le sujet est ... et on ajoute *-s* au participe passé quand le sujet est ...
 Quand le passé composé est formé avec *avoir*, le participe passé ne change pas si le sujet est féminin ou pluriel.

c) Observez la place de la négation.

Je n'ai pas couru.
 Je n'ai pas fait les courses.

→ S'exercer n° 16 à 18 p.99

Phonétique 119-120

a) Mots identiques ou différents ? Écoutez et répondez.

Exemple :
 → mots identiques

b) Quelle phrase entendez-vous ? Écoutez et répondez.

1. Je fais les courses, j'ai fait les courses.
2. Je visite les musées, j'ai visité les musées.
3. Je décide seule, j'ai décidé seule.
4. Je ris toute seule, j'ai ri toute seule.
5. Je finis le travail, j'ai fini le travail.
6. Je dis oui, j'ai dit oui.
7. J'aime ça, j'ai aimé ça.
8. J'écris une carte, j'ai écrit une carte.

10  

a) En petits groupes, imaginez les événements chez Myriam pendant sa semaine de vacances. Choisissez un scénario optimiste ou pessimiste.

b) Le 16 mai, un des enfants de Myriam envoie un mail à une personne de la famille ou à un(e) ami(e). Écrivez le mail : en fonction de votre scénario optimiste ou pessimiste, racontez les événements depuis le départ de Myriam et précisez pourquoi vous écrivez.

11 

Imaginez ! C'est le soir du 20 mai. De retour à la maison, Myriam raconte sa première journée dans son journal.



Mais j'ai décidé une chose importante cette semaine : maintenant, une semaine de vacances SEULE, chaque année ! Et à partir de demain, tout change à la maison !

20 mai, mardi
 De retour à la maison.
 Super ! hein, ...

PROJET DOSSIER

4

Pour organiser une journée de sorties, vous allez :

TÂCHE LEÇON 3 Réaliser un reportage-photo sur la journée

Internet : www.hachette.fr

Vocabulaire complémentaire 补充词汇

dictée <i>n.f.</i>	听写	lecture <i>n.f.</i>	朗读; 阅读
distract, e <i>a.</i>	心不在焉的; 走神的	prononcer <i>v.t.</i>	发音
écriture <i>n.f.</i>	书写; 笔迹; 写作	prononciation <i>n.f.</i>	发音
expliquer <i>v.t.</i>	讲解; 解释	questionner <i>v.t.</i>	询问
interrogation <i>n.f.</i>	疑问	récitation <i>n.f.</i>	背诵
interroger <i>v.t.</i>	询问	réciter <i>v.t.</i>	背诵
		travailleur, se <i>a.</i>	勤奋的, 勤劳的



GRAMMAIRE 语法

1. 直陈式复合过去时 (Le passé composé de l'indicatif)

1) 构成 (La formation)

法语所有动词直陈式复合过去时的构成方法均相同: 就是用助动词 (auxiliaire) 的直陈式现在时, 加上相关动词的过去分词 (participe passé)。请看下表:

复合过去时构成表
助动词 (直陈式现在时) + 相关动词 (过去分词) = 复合过去时
avoir/être (indicatif présent) + verbe en question (participe passé) = passé composé

根据直陈式复合过去时变位所需助动词的不同, 法语动词分为两类:

- 以 avoir 做助动词, 这一类动词数量较多。
 - 以 être 做助动词, 这一类动词数量相对较少。(表位置移动和sb)
- 本课语法首先介绍以 avoir 做助动词的动词的复合过去时。

16 Leçon

2) 助动词的意义

在动词的复合过去时以及其他复合时态中, 助动词 avoir 和 être 已失去其原有意义, 而只作为体现动词复合时态各种时间意义的语法功能词而存在。

3) 过去分词 (Le participe passé)

复合过去时中, 相关动词必须以过去分词的形式出现。

① 构成过去分词的一般规则如下:

过去分词构成规则表	
1	去掉相关动词不定式词尾字母若干 (通常为两个), 加上其过去分词词尾。
2	所有过去分词结尾的音素一定是 [e], [i] 或 [y] 这三个音中的一个。
3	所有过去分词的结尾字母一定是 é, i, is, it 或 u 中的一个。

② 第一、二组规则动词以及第三组不规则动词的过去分词词尾分别如下:

过去分词词尾构成表	
1	第一组动词去掉词尾的 -er 加上 -é : regarder → regardé
2	第二组动词去掉词尾的 -ir 加上 -i : finir → fini
3	第三组动词的过去分词往往是不规则的, 词尾会是 i, is, it 或 u 中的一个。

③ 现将部分第三组不规则动词的过去分词列入下表:

不定式	过去分词	词尾种类
avoir être aller devoir	eu été allé dû (特殊)	特殊
attendre boire connaître entendre falloir lire pleuvoir pouvoir recevoir savoir tenir retenir vouloir voir descendre	attendu bu connu entendu fallu lu plu pu reçu su tenu retenu voulu vu descendu	以 u 结尾
sentir accueillir rire	senti accueilli ri	以 i 结尾

续表

不定式	过去分词	词尾种类
com <u>pr</u> endre met <u>tr</u> e pre <u>nd</u> re app <u>re</u> ndre	com <u>pr</u> is mis pris app <u>ri</u> s	以 is 结尾
di <u>r</u> e é <u>cr</u> ire fa <u>ir</u> e con <u>str</u> uire	di <u>t</u> é <u>cr</u> it fa <u>it</u> con <u>str</u> uit	以 it 结尾

* 第三组不规则动词其实并非完全没有规则。只要仔细揣摩，仍能总结出其中的一些规律。

4) 用法 (L'emploi) 过去的某个时间点或时间段

复合过去时用来表述讲话时已经完成了的动作，常用于口语、小说、报刊新闻以及电影、电视语言中，可以用来表述处在以下几种时间状况中的动作：*pendant*

① 表示过去某一时段内完成的动作。如：...以前 (avant)

On a **construit** la Grande Muraille il y a 2 000 ans. 两千年前修建了长城。

Ce cours a **commencé** au mois de septembre. 这门课是九月份开始的。

Hier, elle a **écrit** une lettre à ses parents. 昨天她给父母写了封信。

② 表示已完成的动作，但发生的时间不确定。如：

Il a **été** à Paris pendant trois jours, 他去过巴黎三天。

Elle a **lu** beaucoup de romans policiers avant. 她从前读过很多侦探小说。

On a déjà **fini** ces travaux depuis longtemps. 这个工程早就已经完工了。

③ 表示动作完成在延续至今的时间段内；或动作的感受与现在仍有关联。如：

Nous **avons vu** un bon film ce soir. 今晚我们看了部好电影。

(晚上尚未过去；还沉浸在电影中)

On a **bien mangé** à midi. 我们中午吃美了。

(还在今天；口中美味犹存)

Qu'**avez-vous fait** ces derniers jours? 你们这几天干吗了?

(延续至今的这几天)

Tout à l'heure, je l'**ai rencontrée** dans la rue. 刚才我在街上遇到了她。

(刚刚发生的事情)

Il n'a pas beaucoup **plu** cet automne. 今年秋天雨下的不多。

(秋日尚未结束)

* 复合过去时所表述的动作往往与“现在(即表达时)”有某种时间上的关联，如用法③)。

* 在许多情况下，复合过去时所表达的时间概念并非一成不变。将其用在哪个时间段内的界限并不明确，应具体情况具体分析，如用法①、②。

△ 几个动作连续发生时，常用：

puis, alors, enfin, tout à coup, soudain...

1. 2. beaucoup, encore 艾副词放在助动词和过去动词之间。

16 Leçon

5) 注意

① 复合过去时的否定陈述形式中，否定副词（否定短语）应置于助动词两侧。如：

Je n'ai jamais lu ce roman. 我从未读过这本小说。

Tu n'as pas vu Clara et Monique ? 你没见到过克拉拉和莫尼克吗？

Vous n'avez pris ni café ni thé ? 您既没喝咖啡也没喝茶？

② 复合过去时的倒装否定疑问式中，否定副词应置于倒装的助动词和主语两侧。如：

N'as-tu pas vu Clara et Monique ? 你没见到克拉拉和莫尼克吗？

N'a-t-il rien mangé au dîner ? 他晚饭什么都没吃吗？

N'avez-vous pas rencontré M. Dulac ? 您没有遇见杜拉克先生吗？

* 复合过去时的倒装否定疑问式多用于书面语或雅语，口语中使用较少。口语中常用 est-ce que + 句子，或直接上升语调。

③ 复合过去时中，aussi, toujours, trop 等副词往往置于助动词和过去分词之间。如：

J'ai aussi entendu des bruits. 我也听到有动静。

Vous avez vraiment bien fait. 您的确做得很好。

Il a beaucoup voyagé ces derniers temps. 前些日子他到处旅行。

④ 为帮助大家理解和记忆，我们以动词 voir 为例，将其复合过去时动词变位的肯定陈述形式、否定陈述形式、肯定疑问形式以及否定疑问形式列入下表中：

1. voir 复合过去时（肯定形式）	
j'ai vu	nous avons vu
tu as vu	vous avez vu
il a vu	ils ont vu
elle a vu	elles ont vu
2. voir 复合过去时（否定形式）	
je n'ai pas vu	nous n'avons pas vu
tu n'as pas vu	vous n'avez pas vu
il n'a pas vu	ils n'ont pas vu
elle n'a pas vu	elles n'ont pas vu
3. voir 复合过去时（肯定疑问形式）	
ai-je vu ?	avons-nous vu ?
as-tu vu ?	avez-vous vu ?
a-t-il vu ?	ont-ils vu ?
a-t-elle vu ?	ont-elles vu ?
4. voir 复合过去时（否定疑问形式）	
n'ai-je pas vu ?	n'avons-nous pas vu ?
n'as-tu pas vu ?	n'avez-vous pas vu ?
n'a-t-il pas vu ?	n'ont-ils pas vu ?
n'a-t-elle pas vu ?	n'ont-elles pas vu ?

* 复合过去时的疑问形式中，je 与助动词倒装后为 ai-je，读作 [e:ʒ]，不能读 [e:ʒ]。

Annexe 4 : Grammaire moderne du français

外的有 pardonné, agenouillé, évadé, évanoui 等:

- la langue **parlée** 口语
- un bonheur **évanoui** 消逝了的幸福
- une faute **pardonnée** 得到原谅的错误
- un prisonnier **évadé** 逃犯

6.87 过去分词独立使用时所表示的意义

1. 直接及物动词的过去分词一般表示被动意义:

- A la rentrée 2001, les élèves des écoles primaires (six-onze ans) pourront faire une plongée dans le cinéma, grâce à un plan **élaboré** par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. 根据法国教育部和文化部制定的一个计划, 2001年开学后, 小学生们(6至11岁)将漫游电影世界。(= qui a été élaboré)

2. 极少数及物动词的过去分词并不表示被动的意义, 而表示主动的意义:

- un esprit **réfléchi** 一个考虑周到的人 (= qui réfléchit)
- une personne **osée** 一个有胆量的人 (= qui ose)

3. 以 être 为助动词的不及物动词, 其过去分词表示发生在谓语的動作之前已完成的動作, 不表示被动:

- **Arrivée** à Paris, elle a vu son père. 她到巴黎以后看望了自己的父亲。

4. 代词式动词的过去分词表示状态或结果:

- des amants **passionnés** 热恋中的情人
- **Engagés** dans cette voie, ils ne sauraient en sortir. 他们走进这条路后就转不出来了。
- **Sitôt levée**, elle met son ordinateur portable. 她一起床就开她的手提电脑。

6.88 过去分词用于动词的复合时态

1. 和助动词 avoir 或 être, 构成各种语式的各种复合时态:

- Il est regrettable qu'il ne **soit pas venu** avec nous. 令人遗憾的是他没有跟我们来。
- Aussitôt qu'il **fut parti**, sa femme arriva. 他刚走, 他的妻子就到了。

2. 和助动词 être 构成被动态:

- M.Charron **était respecté** de tous ses élèves. 夏隆先生受到他所有学生的尊敬。
- La peinture m'**était enseignée** par ma soeur. 画画是我姐姐教给我的。
- Le document vous **est adressé** personnellement. 这是寄给您的私人文件。

必考!

6.89 动词复合时态中过去分词的性数配合

1. 助动词是 avoir 时, 复合时态中的直接及物动词的过去分词应和在它前面的直接宾语性数一致, 从来不和主语配合:

- Combien de **leçons** avez-vous **lues**? 你们看了多少课课文? (但: Combien avez-vous **lu** de leçons? **lu** 则不变。由数量副词+补语构成的直接宾语, 过去分词在补语后要变, 反之则不变。)
- Quelle **chambre** a-t-il **habitée** l'année dernière? 他去年住的是哪个房间?
- Je vous ai déjà rendu la moto **que** vous m'**aviez prêtée**. 您借给我的那辆摩托车, 我已经还给您了。
- Tu as vu Pierre et Paul? — Oui, je **les** ai **vus** hier. 你看见皮埃尔和保尔了吗?——是的, 我昨天见过他们。
- Que de belles **choses** nous avons **vues** à Nanjing! 我们在南京看到了多少美丽的事物啊!



注意:

间接及物动词和不及物动词的过去分词性数永远不变:

- Il nous a beaucoup **nui** par ses critiques. 他的批评深深地伤害了我们。
- Les soldats ont **marché** en cadence pendant une heure. 士兵们有节奏地行走了一个小时。

2. 助动词是 être 时, 有下列几种情况:

第一种情况: 少数不及物动词(如 aller, sortir, partir, rentrer, retourner, revenir, venir, arriver, entrer, naître, mourir, rester, devenir, tomber, monter, descendre 等)的过去分词要和主语的性数一致:

- Elle est **tombée** en descendant du train. 她下火车时摔了一跤。
- La **crise** économique est **venue** brutalement. 经济危机突然爆发了。

但是, 当这些不及物动词的主语为形式主语时, 过去分词就不与在它后面的实质主语的性数一致:

- Il est **venu** beaucoup de touristes dans cette région. 这个地区来了很多观光游客。

第二种情况: 被动态动词的过去分词要和主语的性数一致:

- Le film a été **primé** au Festival de Cannes: il a obtenu la Palme d'Or. 本片在戛纳电影节获奖, 一举夺得金棕榈奖。

第三种情况: 表示被动意义和绝对意义的代词式动词, 其过去分词要和主语性数一致:

- La crèche s'est **adaptée** aux tout-petits. 托儿所适合于幼儿。
- Marie s'est **occupée** de la vente de matériel chirurgical. 玛丽曾负责销售外科器械工作。

第四种情况: 表示自反意义和相互意义的代词式动词, 其过去分词要和在它前面的作直接宾语的自反代词性数一致:

- Elle s'est **droguée** à l'héroïne. 她曾吸过海洛因。
- Les deux véhicules **se sont heurtés** parce que la route était glissante. 路面太滑, 这两辆车子互相撞起来了。
- Quels **droits** s'est-il **réservés**? 他为自己保留了哪些权利?



误区!

代词式动词的自反代词是间接宾语时, 过去分词就不变。下面是一个误例:

- 她弄伤了手。

误: Elle s'est **blessée** les mains.

正: Elle s'est **blessé** les mains. (试比较: Elle s'est lavée.)

6.90 作动词用的过去分词性数配合的若干特殊问题



必考!

1. 无人称动词的过去分词永远不变:

- La chaleur qu'il a **fait** hier est insupportable. 昨天酷热难耐。
- M. Wang nous parle de l'inondation qu'il y a **eu** chez lui l'année dernière. 王先生在和我们谈论他的家乡去年发生的洪水问题。

2. 直接宾语是中性代词 le 时, 过去分词不变:

- Tu sais qu'il est malade? — On me l' a **dit**. 你知道他病了吗? ——人家对我说了。
- L'accident d'auto était moins grave que vous l' avait **cru**. 车祸当时并非如你认为的那样严重。

3. 直接宾语是副代词 en 时, 过去分词一般不变:

- Et des disques, **en** avez-vous **acheté**? 唱片呢, 你们买了没?
- Des souris ici? — Nous n'**en** avons jamais **vu** (es). 这儿有老鼠吗? ——我们可从未见过。

Annexe 5 : Les 500 exercices de grammaire

3 Réécrivez les phrases en remplaçant les subordonnées causales par des participiales.

Exemple : *Comme la nuit tombe, nous nous dépêchons de rentrer.*
→ *La nuit tombant, nous nous dépêchons de rentrer.*

1. Comme l'essence est devenue trop chère, le gouvernement va développer la production d'éthanol.
2. Comme l'eau du lac était froide, ils ont renoncé à la baignade.
3. Comme les taux d'intérêt des emprunts ont augmenté, la durée des prêts immobiliers s'allonge.
4. Comme il a raté son train, il n'a pas pu assister à la réunion.

4 Transformez les phrases en mettant au participe les verbes des subordonnées concessives.

Exemple : *Bien qu'il ait deux semaines de congé, Julien ne part pas en vacances.*
→ *Bien qu'**ayant** deux semaines de congé, Julien ne part pas en vacances.*

1. Bien qu'il ait atteint l'âge de la retraite, Jacques continue à travailler.
2. Bien qu'elle vive à Paris depuis dix ans, Michèle n'a jamais visité la Tour Eiffel !
3. Bien qu'il travaille en intérim, Christophe gagne bien sa vie.
4. Bien qu'elle ait passé son enfance en Égypte, Nora ne parle pas l'arabe égyptien.

5 Transformez les phrases en mettant au participe passé les verbes des subordonnées temporelles comme dans les exemples.

Exemple 1 : *Aussitôt que je suis arrivé à Paris, j'ai cherché un appartement.*
→ *Aussitôt / Sitôt arrivé à Paris, j'ai cherché un appartement.*

1. Aussitôt qu'il est né, le bébé s'est mis à crier.
2. Aussitôt qu'ils sont descendus du TGV, les voyageurs privés de nicotine pendant leur voyage allument tous leur cigarette. Résultat le quai est irrespirable !
3. Aussitôt qu'elle est entrée en scène, l'actrice a captivé l'attention du public.

Exemple 2 : *Une fois que le travail sera terminé, vous pourrez sortir.*
→ *Une fois le travail terminé, vous pourrez sortir.*

4. Une fois que l'incendie a été maîtrisé, les pompiers ont découvert les victimes.
5. Une fois que leur mère est sortie, les enfants font des tas de bêtises.
6. Une fois que la décrue sera amorcée, on pourra commencer à faire le bilan des inondations.

II. L'accord du participe passé

✓ Pour l'accord du participe passé avec les verbes pronominaux, voir pages 75-76

Observez

A. Les ailes déployées du condor ont jusqu'à dix mètres d'envergure.

B. Le condor a déployé ses ailes et a pris son envol.

C. Les ailes que le condor a déployées sont immenses. Il les a déployées majestueusement.

- a. Dans quelle phrase le participe est-il un adjectif ?
- b. Soulignez les participes faisant partie d'un verbe à un temps composé.
- c. Soulignez les compléments d'objet direct. Dans quels cas y a-t-il un accord du participe passé ?

Entraînez-vous

7 Mettez au participe passé les verbes à l'infinitif entre parenthèses. Accordez si nécessaire.

1. Les dernières crues de la Seine ont (laisser) des traces sur les pierres.
Sous les ponts de Paris, on peut voir les traces (laisser) par les dernières crues de la Seine.
Les traces que les dernières crues ont (laisser) sont encore visibles.
2. Le soir de la fête de la musique, nous avons (entendre) la cinquième symphonie de Beethoven
(jouer) par l'Orchestre de Paris dans les jardins du Palais Royal.
Cette symphonie de Beethoven que nous avons (entendre) le soir de la fête de la musique était très
bien interprétée par les musiciens. Nous les avons (écouter) avec grand plaisir.
3. Le 14 juillet, nous avons (admirer) le feu d'artifice (tirer) du Champ de Mars.
Lorsque les artificiers ont (commencer) à tirer les fusées, tout le monde a (lever) la tête.
Pendant une demi-heure, les Parisiens, (masser) sur les ponts, sont tous restés la tête (lever)
Les dernières fusées que les artificiers ont (tirer) étaient les plus belles.

Observez

La plupart des membres du conseil d'administration sont entrés dans la salle à l'heure prévue.
Mais certains sont arrivés en retard.

Employé avec l'auxiliaire être, avec quoi le participe s'accorde-t-il ?

Entraînez-vous

8 Mettez au participe passé les verbes entre parenthèses. Faites les accords nécessaires.

1. Lors des dernières crues de la Seine, l'eau est (monter) jusqu'à la taille du zouave du Pont
de l'Alma. Les traces de la crue sont (rester) visibles assez longtemps.
2. Le soir de la fête de la musique, nous sommes (aller) entendre la cinquième symphonie
de Beethoven dans les jardins du Palais Royal.
3. Le 14 juillet, les artificiers sont (arriver) dès le matin pour préparer le feu d'artifice.
Pour des raisons de sécurité, l'entrée du Champ de Mars était (interdire) au public.

III. Les formes en *-ant* : participe présent, gérondif et adjectif verbal

Participe présent et gérondif

Observez

1. J'ai vu ton ami Hugo **sortant** de chez toi.

2. **En sortant** de chez toi, j'ai croisé ton ami Hugo.

- a. Laquelle des deux formes peut être remplacée par une subordonnée relative ?
- b. Laquelle des deux formes indique une circonstance de l'action ?

Annexe 6 : Feuille d'exercices de grammaire

Exercices sur les temps :

1. Tu as appelé trop tôt: ton coup de téléphone nous (réveiller) _____ .
2. Il m'a répondu qu'il ne (partir) _____ pas deux jour après.
3. Le professeur nous a expliqué que: la Terre (tourner) _____ elle-même autour du Soleil.
4. Madame Durand a dit que son fils aurait fait ses devoirs quand le professeur de piano (arriver) _____ .
5. Le médecin l'a convaincu que l'opération ne (être) _____ pas grave et il a accepté de (entrer) _____ à l'hôpital.
6. Je ne connais pas le garçon que nous (rencontrer) _____ tout à l'heure.
7. Les journaux n'ont pas dit comment on (arrêter) _____ le voleur.
8. Catherine a téléphoné qu'elle ne (venir) _____ pas, j'en étais sûr, c'était prévu d'avance.
9. Son père a promis qu'il lui (acheter) _____ une moto quand il aurait fait une bonne affaire.
10. Je t'ai dit que je ne (venir) _____ pas, j'ai un rendez-vous.
11. Ne l'attendons pas, il (arriver) _____ sûrement en retard.
12. Au moment où je (entrer) _____ , j'ai entendu qu'on parlerait de moi.
13. Quand je suis entré dans la pièce, tout le monde (arriver) _____ il y a dix minutes.
14. Jusqu'à huit ans, j'ai cru que le père Noël (exister) _____ .
15. Quelques étudiants arrivent en retard, la classe (venir) _____ de commencer.
16. Pierre a téléphoné, il a dit qu'il (venir) _____ peut-être demain.
17. Jacques (boire) _____ tellement qu'il était complètement ivre.
18. Au fur et à mesure qu'il (lire) _____ , il comprenait de plus en plus.
19. Je l'ai rencontré hier, il (se promener) _____ sur le quai de la Seine.
20. Si Paul te (demander) _____ ton numéro de téléphone, c'est parce qu'il a envie de te revoir.
21. Le bandit (être tué) _____ par la police alors qu'il (essayer) _____ de s'enfuir hier.
22. Il m'a dit qu'il (partir) _____ en mission le surlendemain.
23. Cette histoire remonte aux temps où nous (être) _____ encore étudiants.
24. On a annoncé que les deux présidents (recevoir) _____ les journalistes après qu'ils auraient signé l'accord de coopération entre leurs deux pays.
25. Il a dit qu'il (aller) _____ sortir de la gare.
26. Luc m'a dit que les Dupont (être) _____ en voyage et qu'ils (revenir) _____ bientôt.
27. Ma mère me disait toujours que je (devoir) _____ faire des études pour être indépendant.
28. Le Premier ministre (déclarer) _____ qu'il (prendre) _____ une décision quand il aurait consulté toutes les parties.
29. Plus jeune, il (insister) _____ .
30. Sans l'attention qu'il me'accorde, je (risquer) _____ de prendre une fausse.
31. Nous (se préparer) _____ à sortir quand mon oncle a sonné.
32. Je crois que son livre (être traduit) _____ déjà en plusieurs langues.
33. Le professeur (s'apercevoir) _____ que Pierre avait copié sur son voisin, c'est pour ça qu'il lui (mettre) _____ un zéro.
34. Si l'on (aller) _____ au restaurant au lieu de manger des sandwiches?
35. Si les bagages (pesser) _____ plus de vingt kilos, il faudra payer un supplément.
36. Il a dit avant son départ qu'il me (écrire) _____ quand il aurait fait des visites à Paris.
37. Quand nous (entrer) _____ , il nous a jeté un regard indifférent, comme s'il ne nous (connaître) _____ pas.

38. Le Concorde, avion supersonique, (être) _____ mis en service en 1976.
39. Il est arrivé quand je (partir) _____, ou plutôt quand je (aller) _____ partir.
40. J'ai eu de la peine à trouver ta maison, tu me (expliquer) _____ mal le chemin.

Le jeudi et le dimanche, ma tante Rose, qui était la soeur aînée de ma mère, et qui était aussi jolie qu'elle, (venir) _____ déjeuner à la maison et me (conduire) _____ ensuite au parc Borély.

Nous (s'installer) _____ sur un banc, toujours le même, devant un massif de lauriers, entre deux platanes ; elle (sortir) _____ un tricot de son sac, et je (aller) _____ vaquer aux travaux de mon âge.

Mais un beau dimanche, je (être) _____ péniblement surpris lorsque nous (trouver) _____ un monsieur assis sur notre banc. Sa figure (être) _____ vieux rose ; il (avoir) _____ une épaisse moustache chatain, des sourcils roux et bien fournis, de gros yeux bleus, un peu saillants. Sur ses tempes, quelques fils blancs. Comme de plus, il (lire) _____ un journal sans images, je le (classer) _____ aussitôt parmi les vieillards.

Ma tante (vouloir) _____ m'entraîner vers un autre campement ; mais je protestai : ce (être) _____ notre banc, et ce monsieur n'avait qu'à partir.

Il (être) _____ poli et discret. Sans mot dire, il (glisser) _____ jusqu'au bout du siège, et (tirer) _____ près de lui son chapeau melon, sur lequel (poser) _____ une paire de gants de cuir, signe incontestable de richesse, et d'une bonne éducation.

Ma tante (s'installer) _____ à l'autre bout, (sortir) _____ son tricot et je (courir) _____, avec mon petit sac de croûtons, vers le bord de l'étang.

[Handwritten scribbles and faint markings]

2. 副代词 en (Pronom adverbial en)

- Fanny. Tu es des amis français?

- 1) 法语共有两个副代词: en 和 y。 - J'en ai quelques-uns.
- 2) 副代词 en 的用法

副代词的使用是为了使句子的表述简洁, 避免重复。
副代词 en 主要用来替代 "de + 名词"。可以指人、物或概念, 还可代替地点、原因、方式等状语。

3) 副代词 en 的位置

除肯定命令式外, 副代词通常置于动词前。

- Tu as de l'argent?

① en 的代词作用

- Oui, j'en ai.

- a. 用作基数词、数量副词或 plusieurs 的补语, 如: Non. Je n'en ai pas.

- Combien d'étudiants y a-t-il dans votre classe? 你们班有多少学生?
- Il y en a seize. (有) 16 个。(en = étudiants) - Combien de livres as-tu?
- Est-ce qu'il a des amis ici? 他这里有朋友吗? - J'en ai 3. (保留数词)
- Oui, il en a beaucoup. 有, 他朋友多着呢。(en = d'amis)

- b. 作名词或泛指代词的补语, 如:

Il n'y en a pas

Ce plat est délicieux. J'en connais la recette. 这道菜可口极了。我知道它的做法。

(en = de ce plat) → de + 结构

Tu veux des logiciels? Mais j'en ai quelques uns. 你想要软件? 我有几套。

(en = quelques uns de ces logiciels)

- c. 用作直接宾语, 代替不定冠词或部分冠词 + 名词, 如:

- Il y a trop de chiens à Paris?

- Avez-vous des questions? 你们有问题吗?
- Oui, nous en avons. 是的, 我们有。(en = des questions) - Oui, il y en a trop à Paris
- Y a-t-il du café ici? 这儿有咖啡吗?
- Oui, je viens d'en faire. 有, 我刚做的。(en = du café)

* en 作直接宾语代替 "不定冠词 un / une + 名词" 时须注意两点:

- 肯定句中要保留不定冠词 un 或 une :

- Prend-il un thé tout à l'heure? 他刚才喝了杯茶? - Vous venez de Paris?
- Oui, il en prend un. 对, 他喝了一杯。
- Veut-elle une pomme? 她是不是想要个苹果? - Oui, j'en viens
- Oui, elle en veut une. 是的, 她想要一个。 - Ils veulent acheter une autre voiture

- 否定句中则无须保留:

- Prend-il un thé tout à l'heure? 他刚才喝了杯茶? - Ils veulent en ~.
- Non, il n'en prend pas. 没有, 他不喝。
- Veut-elle une pomme? 她是不是想要个苹果? (在 veulent 后)
- Non, elle n'en veut pas. 不是, 她不要。

- Combien d'habitants y a-t-il en France?
16 millions



d. 用作间接宾语，代替动词或动词短语后以 de 引导的间接宾语补语：

- Vous parlez de la cuisine française ? 你们在聊法国烹饪？
- Oui, nous *en* parlons. 对，我们正聊着呢。(en = de la cuisine française)
- Puis-je vous posez une question ? 我能否问您个问题？
- Allez-y, je vous *en* prie. 请提吧，别客气。(en = de poser la question)

※ 请注意：en 用作间接宾语时往往替代的是“de + 事物名词”。但如果动词后用补语的间接宾语是指人的名词，那么就不能再使用副代词 en，而应改用“de + 重读人称代词”的结构！如：

- De qui parlez-vous ? de moi ? 你们在说谁？说我吗？
- Oui, nous parlons *de vous*. 是的，我们在说您。
- Avez-vous encore besoin de Polo ? 你们还需要波洛吗？
- Non, nous n'avons plus besoin *de lui*. 不，我们不再需要他了。

e. 作形容词补语：

La cuisine au resto U est pas mal, tout le monde *en* est satisfait.

大学食堂的伙食不错，大家都很满意。(en = de la cuisine)

- Êtes-vous contents de votre vie à l'université ? 你们喜欢大学生活吗？
- Oui, nous *en* sommes très contents. 是的，我们喜欢。(en = de notre vie)

② en 的副词作用

作地点状语：

- Vient-il de Shanghai ? 他从上海来的吗？
- Oui, il *en* vient. 对，他是从那儿来的。(en = de Shanghai)
- Cet avion arrive de la Russie ? 这架飞机是从俄罗斯飞来的吗？
- C'est ça, il *en* arrive. 是这样，是从那儿飞来的。(en = de la Russie)

3. 命令式 (Impératif)

1) 命令式的概念

法语动词命令式是用来表达主观愿望的语法。命令式可以表示命令、禁止、劝告、邀请、愿望、请求、建议、祈祷或鼓励等概念。

2) 命令式的特点

- 法语中，只有第一人称复数和第二人称单、复数这三个人称有命令式。
- 绝大多数命令式使用命令式现在时，个别使用命令式过去时。
- 少数动词没有命令式，如 pouvoir, falloir, valoir, pleuvoir, neiger 等。

3) 命令式现在时的构成

- ① 去掉相关动词直陈式现在时第一人称复数和第二人称单、复数的主语人称代词，即构成该动词的命令式。
- ② 代动词命令式的构成与上述规则相同，但要保留自反人称代词！在肯定形式命令式中，自反人称代词加连字符并后置，第二人称单数 **te** 要改为 **toi**！

Annexe 8 : Questionnaire

L'enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE

Âge : Sexe : M / F Niveau de classe :

1. En classe de la langue du français, qu'est-ce qui vous suscite le plus d'intérêt ?

- Phonétique
- Civilisation
- Grammaire
- Vocabulaire
- Autres

2. Qu'est-ce qui vous semble le plus difficile ?

- Phonétique
- Civilisation
- Grammaire
- Vocabulaire
- Autres :

3. D'après vous, quelle est la place de la grammaire pendant l'apprentissage du français ?

- Très importante
- Importante
- Moyenne
- Pas important

4. Pour vous, la grammaire signifie quoi ?

- Mémorisation des règles
- Réussite aux examens
- Outil pour apprendre la langue
- Autres :

5. Quelle est votre motivation pour apprendre la grammaire ?

- Pour passer l'examen
- Pour écrire correctement
- Pour parler correctement
- Autres :

6. Est-ce que vous êtes satisfait de la partie de la grammaire dans la méthode utilisée actuellement ?

- Contenu : Insuffisant--ça va--riche--trop
- Explication : compliquée--ça va--facile
- Exercices : insuffisant--ça va--riche--trop

7. Pendant l'apprentissage de la grammaire, laquelle partie/démarche est la plus importante ?

- préparation avant le cours
- explication pendant le cours
- exercices
- compréhension par soi-même - autres :

8. Quelles sont vos difficultés dans l'apprentissage de la grammaire ?

9. Est-ce que la grammaire traduite en chinois est plus facile à comprendre ?

- oui
- non
- autres :

10. Laquelle solution préférez-vous pour résoudre des difficultés rencontrées pendant l'apprentissage ?

- cherchez dans les livres
- demandez au professeur
- discutez avec d'autres camarades
- autres :

11. Que pensez-vous de l'enseignement de la grammaire d'aujourd'hui ?

Des avantages:

Des désavantages:

12. Quels sont vos sentiments pour les cours présentés?

- Je ne peux pas comprendre.
- Je peux l'accepter.
- Je veux essayer encore.
- autres :

13. Laquelle approche préférez-vous pour apprendre la grammaire?

- l'approche inductive, utilisée actuellement
- l'approche déductive, trouvez la règle pas à pas
- autres :

14. Est-ce que vous avez des propositions par rapport à l'enseignement de la grammaire?

Merci à tous pour votre participation !

Annexe 9 : Cinq séances testées

Séance 1 en L1

Introduction du passé composé avec l'auxiliaire *avoir*

1. Découverte



--Extrait du livre de l'élève 1 de la méthode *ça marche* (2007, p. 35)

Compréhension globale :

Qui a écrit ce petit texte? Pour qui? Il s'agit de quoi?

Comment écrire une carte postale?

Qu'est-ce que l'auteur a fait?

2. Observation

Hier nous avons visité le port de Morgat et j'ai acheté un souvenir pour toi.

Lundi dernier, j'ai joué au volley plage avec mes copains, j'ai trouvé ça génial!!!

Quel est le temps verbal le plus utilisé dans les phrases? Comment est composé le temps?

Les verbes conjugués au passé sont toujours accompagnés d'un autre verbe, le quel?

Trouvez les infinitifs des participes passé. Comment conjuguer les verbes au participe passé?

visité	visiter
acheté	acheter
joué	jouer
trouvé	trouver

3. Observez les groupes de phrases²⁹.

➤ Il *a fini* son travail à l'heure.

Il *a choisi* un autre chemin.

Elle *a senti* une odeur agréable.

J'*ai suivi* ses pas qui claquaient devant moi.

Les fleurs *ont souri* sous le soleil.

➤ J'*ai vu* un bon film ce soir.

Hier matin, elle *a reçu* une lettre.

Il *n'a pas beaucoup plu* cet automne.

Il *a tenu* à venir.

Il *a beaucoup bu*.

Nous *n'avons jamais cru* que nous avions le choix.

Elle *a lu* plusieurs livres pendant les vacances d'été.

J'*ai eu* vingt ans.

➤ Il *a pris* un parapluie pour sortir.

J'*ai appris* les participes passés.

Elle *n'a pas bien compris*.

Il *a mis* une lettre à la boîte aux lettres.

➤ Il *ne m'a dit rien* à ce sujet.

Hier, elle *a écrit* une lettre à sa soeur.

Ce livre *a été traduit* en 168 langues.

➤ Elle *a découvert* le secret par hasard.

Marine *a offert* un voyage à Nice à ses parents.

➤ Alexandre a joint une pièce au dossier.

Il *n'a jamais craint* les difficultés.

J'*ai éteint* la lumière dans ma chambre.

Coconstruction du tableau des terminaisons du participe passé :

-é	-i	-u (û)
-er : manger-mangé Aller : allé Être : été Naître : né	-ir : finir-fini -re : rire-ri sourire-souri suivre-suivi	Avoir : eu Devoir : dû -oir : voir-vu (pouvoir, vouloir, savoir, falloir, recevoir, pleuvoir)

²⁹ Les phrases sont choisies dans ce site : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-3646.php>

		-ir : tenir-tenu (retenir) -re : lire-lu croire-cru (boire)
-is	-it	-rt
-re : apprendre-appris comprendre	-re : dire-dit (écrire) conduire-conduit construire Faire : fait	Offrir : offert couvrir : couvert découvrir
-oint	-aint	-eint
Joindre-joint	Craindre-craint	Éteindre-éteint Peindre-peint

4. Exercices³⁰

Papa (réparer) sa moto avant de venir me chercher au travail.

Les chasseurs (poursuivre) le sanglier dans la forêt.

Le club de rugby du village (remporter) le championnat.

Lucie (gagner) le gros lot, elle part pour faire le tour du monde.

Elles (rire) en regardant ce film.

Tu (entendre) la tempête de cette nuit ?

Nous (planter) des arbres dans notre jardin.

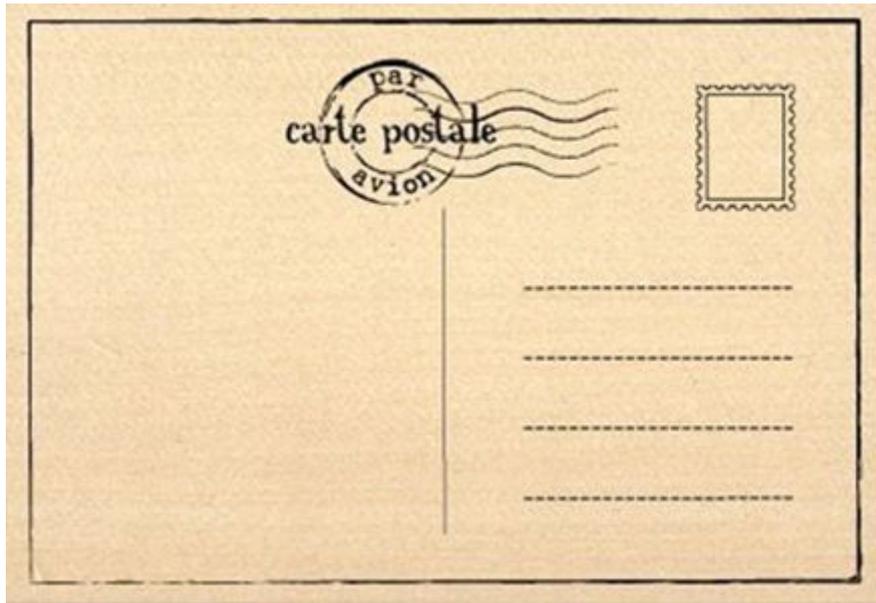
La fillette (apercevoir) sa maman sur le parking de l'école.

Nous (visiter) des sites extraordinaires pendant ce séjour en Grèce.

L'employeur (payer) ses salariés.

5. Ecriture d'une carte postale. Vous êtes en vacances à Paris depuis une semaine. Vous écrivez une carte postale à votre ami(e) pour lui raconter ce que vous avez fait. Essayez de raconter votre voyage à Paris à partir des photos proposées.

³⁰Source: <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-26996.php>



Si vous avez besoin de mots : *visiter, manger, parler, peindre, regarder, trouver, aimer, marcher, imaginer, voir, partir, revenir, etc*



(Source des photos :
https://www.google.fr/search?q=suscite+le+plus+d%E2%80%99int%C3%A9r%C3%AAt&biw=1525&bih=664&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=JIYPVNSzCI_ZaqHegYgC&ved=0CAcQ_AUoAg#tbn=isch&q=france)

Voici les cartes écrites par les six groupes d'étudiants :
Groupe 1

Cher frère,
Comment allez-vous? Je pense à vous.
J'ai visité le musée du Louvre, il est très grand et il y a beaucoup de peintures.
Surtout le tableau de Mona Lisa, elle est charmante. À mes yeux, le repas est le plus important. Comme on a pris un plat unique et je préfère le croissant
Je vous embrasse
Giansongyi ☺!

Jinxiuxian
l'université de NC

Groupe 2

Cher A :

Nous n'avons pas rencontré depuis 2 mois.
Je pense beaucoup à toi. À Paris, j'ai visité Seine avec mes amies. Il y a bonne vue.

Le soir, j'ai pris steak-frites, couscous et clafoutis. Alors, j'ai bu vin rouge au petit restaurant au coins d'une rue tranquille, avec des chaises en bois et une ambiance de fête.

Comme la vie est belle!

Je t'embrasse
Yvonne. Angélique Crystal



Monsieur A

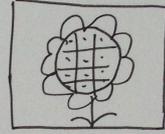
39 Boulevard Jourdan

75690 Paris

Groupe 3

Cher ami,

Ce matin, j'ai se lève et fait la toilette, j'ai souvi dans la glace. Devant j'ai sorti pour le petit-déj. Ensuite, j'ai vu un film avec ma camarade Français. ~~Il a été très~~ Il est très amusant. À midi, j'ai mangé des riz et bu de la boisson chez ~~moi~~ moi avec ma famille. Puis j'ai regardé la télévision à l'après-midi. Ce soir, j'ai pris des escargots et des macarons. ils sont très délicieux. Il est trop tard. Je doit se coucher. Je vais te raconter ma vie à Paris. Demain!



Nom: Zoé

Adresse: l'université de Nanchang

Ville: Nanchang

Mon ch^{er}
~~le temps~~ ~~brass~~, T'embrasse!

Groupe 4

Chère Maman,

J'ai arrivé à Paris la semaine dernière. J'ai visité l'arc de triomphe et j'ai trouvé beaucoup de belles scènes. Ensuite, j'ai mangé ^{des} macarons et escargots au restaurant. J'~~été~~ ai été très ~~plaisir~~ contente de venir ici!



Je t'embrasse.

Lily, Alicia, Aline, Jade.

Ma chère mère.

0746, bâtiment sept.

NC.

Groupe 5

Cher papa,

J'ai été à Paris depuis 2 jours.
J'ai mangé l'escargots. J'ai visité
la Musée du Louvre. Tu ~~m'a~~ m'as dit que
tu aime les Champs-Élysées. Je vais visiter.
Je veux manger la crêpes ce soir. Grâce d^{en} XXX
cette vacance, j'ai mangé des ^{gâteaux} ~~gâteaux~~ délicieux. 39, Boulevard Zhong Shan.

Je t'embrasse 330031 Nan Chang

~~Gina~~ Gina. Pauline. Adèle



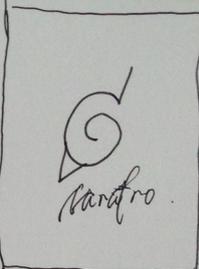
Groupe 6

Chère maman,

J'ai visité à Paris pendant les vacances d'été.
J'ai vu la Seine avec ma copine, la vue est beaucoup
belle. Nous avons rencontré une étudiante chinoise. Elle
est très sympa. Nous nous sommes parlés long temps.
Et puis, nous avons mangé ^{des} macarons et des escargots
ensemble au restaurant. Les plats sont délicieux.
Après le dîner, nous avons allé à l'Arc de Triomphe.
Il est très grand. Ensuite, nous avons pris des photos
comme souvenir. Enfin, on a fait des courses pour toi,
j'espère tu aimeras.

Pour tout dire, nous sommes très contents de ce voyage.

Je t'embrasse. Madame Julie
Olivier. xxx NC



Séance 2 en L1

Introduction du passé composé avec l'auxiliaire *être*

Voici les phrases incorrectes écrites par les étudiants :

J'ai arrivé à Paris la semaine dernière.

J'ai allé à Paris depuis deux jours.

Après le dîner, nous *avons allé* à l'Arc de triomphe.

Devant j'*ai sorti* pour le petit déjeuner...

J'ai se lève et fait la toilette.

1. Lisez le texte³¹ (Rappel des règles de formation et l'emploi du passé composé avec l'auxiliaire *avoir*).

Chère maman,

Je *suis bien arrivée* en France. *J'ai passé* une journée formidable à Paris avec mes amis. Nous *sommes allés* à une boulangerie et nous *avons acheté* des croissants et des macarons pour goûter. De plus, nous *avons visité* l'Arc de Triomphe, Notre-Dame et les Champs-Élysées. *J'ai pris* beaucoup de photos. La Tour Eiffel, c'est un endroit incroyable! Heureusement, nous *avons pris* l'ascenseur. *J'ai vu* tout Paris! Inoubliable!

Vous me manquez beaucoup!!

Je vous embrasse,

Juliette.

Observez les phrases :

Je suis bien arrivée...

Nous sommes allés...

Les verbes conjugués au passé sont toujours accompagnés d'un autre verbe, le quel? Qu'est-ce qu'on a ajouté après les participes passés?

2. Regardez la vidéo : L'histoire du poussin³²

Il est né -- Il est parti -- il est allé -- il est arrivé -- il est monté -- il est venu (venir, revenir, survenir, parvenir) -- il est entré -- il est resté -- il est passé -- il est sorti --il est descendu -- il est tombé -- il est mort.

3. Lisez la biographie de Sylvia³³. Observez avec attention **les verbes** des phrases suivantes :
Sylvia **est née** le 7 mai 1988 à Pavie en Italie. En 2007, elle **est entrée** à l'Université de Milan. Elle **a tourné** son premier film en 2008. Puis, elle **a travaillé** deux ans dans une chaîne de

³¹ Le texte est rédigé en fonction de la consigne par l'enseignante.

³² Source de la vidéo : http://claweb.cla.unipd.it/home/smazurelle/dynamots/a2/m5/gr_poussin.htm

³³ Source : <http://www.bonjourdefrance.com/exercices/contenu/le-passe-compose-auxiliaire-etre.html>

télévision à Rome. En 2012 elle **est partie** en France. Cinq mois plus tard elle **a rencontré** Diego, un photographe espagnol. Ils **se sont mariés** à Nice en 2013.

Quels sont les verbes accompagnés de l’auxiliaire **ÊTRE** ? Quels sont les verbes accompagnés de l’auxiliaire **AVOIR** ?

Le passé composé formé avec l’auxiliaire *être* :

- Quand le sujet est _____, on ajoute -e au participe passé ;
- Quand le sujet est _____, on ajoute -s au participe passé.

4. Racontez ce qui se passe dans les images³⁴ suivantes en utilisant le passé composé.



1. Je suis allé à la banque.
2. Elle est sortie de la bibliothèque.
3. Ils sont partis à toute vitesse.
4. Nous sommes montés au premier étage.
5. Elles sont entrées au cinéma.
6. Je suis arrivée au marché vers neuf heures.

Séance 1 en L2

Introduction du subjonctif présent

³⁴ Source des images: http://www.tapis.com.au/studentbook2/Unit6/u06_maniere_a02.html

1. Observation et remarques :

Chers enfants³⁵,

C'est la première fois que vous êtes seuls à la maison, et *1 Il faut que* je vous **donne** quelques conseils. *2 Je souhaite que* vous **soyez** gentils et *que* vous ne vous **disputiez** pas. *3 Il est absolument indispensable que* vous **alliez** voir vos grands-parents chaque samedi. *4 Je veux que* vous leur **apportiez** chaque fois six bouteilles d'eau, ils ne peuvent pas porter de lourds paquets. À la maison *5 il est nécessaire que* vous **rangiez** vos chambres.

Et, Marie, *6 il faut que* tu **passes** l'aspirateur. *7 Je souhaite que* vous **soyez** de retour à la maison le mardi à 22 heures *8 pour que* je **puisse** vous téléphoner. *9 Il n'est pas sûr que* je **revienne** bientôt. *10 Il est donc absolument indispensable que* vous **fassiez** les courses vous-mêmes. Paul, *11 il est nécessaire que* tu **prennes** une douche chaque jour et *que* tu **te brosses** les dents!!!

12 Je veux que vous **sachiez** que vous allez me manquer beaucoup, mes chéris.

Maman

2. Quels sont les sentiments exprimés dans les phrases soulignées?

3. Comparaisons des phrases.

-Je veux que vous leur apportiez...

-Je veux apporter...

-Je veux que vous sachiez...

-Je veux savoir...

4. Observation de la formation du subjonctif.

Les enfants boivent du lait.	Il faut que tu boives du lait.
Les Dupont vendent leur maison.	Il faut qu'on vende notre maison.
Nos voisins partent en Italie.	Il faut que je parte en Italie.
Les lecteurs écrivent au journal.	Il faut que tu écrives au journal.

Aide à mémoire³⁶ :

³⁵ Ce texte est adapté par l'exercice : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-75789.php>

³⁶ Source : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-396-5.php>

verbe chanter (1er groupe)				verbe finir (2ème groupe)				verbe vendre (3ème groupe)			
que	je	chant	e	que	je	finiss	e	que	je	vend	e
que	tu	chant	es	que	tu	finiss	es	que	tu	vend	es
qu'	il/elle	chant	e	qu'	il/elle	finiss	e	qu'	il/elle	vend	e
que	nous	chant	ions	que	nous	finiss	ions	que	nous	vend	ions
que	vous	chant	iez	que	vous	finiss	iez	que	vous	vend	iez
qu'	ils/elles	chant	ent	qu'	ils/elles	finiss	ent	qu'	ils/elles	vend	ent

verbe appeler		verbe préférer		verbe venir		verbe boire	
que	j'appelle	que	je préfère	que	je vienne	que	je boive
que	tu appelles	que	tu préfères	que	tu viennes	que	tu boives
qu'	il appelle	qu'	il préfère	qu'	il vienne	qu'	il boive
que	nous appelions	que	nous préférions	que	nous venions	que	nous buvions
que	vous appeliez	que	vous préféreriez	que	vous veniez	que	vous buviez
qu'	ils appellent	qu'	ils préfèrent	qu'	ils viennent	qu'	ils boivent

Séance 2 en L2

Révision : L'accord du participe passé

1. Remplissez le tableau récapitulatif³⁷.

Masculin singulier	Féminin singulier	Masculin pluriel	Féminin pluriel
-é	-ée	-és	-ées
Un magasin fermé,	Une place réservée,	Des pays développés,	Des langues parlées,
-i	-ie	-is	-ies
-it	-ite	-its	-ites

³⁷ Ce tableau a été introduit par Mme Françoise Boch dans son cours de *Didactique de la grammaire*, dans le cadre du master 2 Didactique du français.

-rt	-rte	-rts	-rtes
-ait	-aite	-aits	-aites
-aint	-ainte	-aints	-aintes
-eint	-einte	-eints	-eintes
-oint	-ointe	-oints	-ointes
-u/û	-ue	-us	-ues
-is	-ise	-is	-ises

2. Coconstruction du tableau des terminaisons du participe passé.

m.s		f.s	m.p	f.p
é	t	e	s	es
i	u			
s		e		es

3. Réflexion : Où sont utilisés-ils les participes passés?

- Le participe passé est employé comme **adjectif**.

➤ Il s'accorde en ___ et en ___ avec _____.

Observez les phrases³⁸ :

- Avec l'auxiliaire **Avoir**

Il a accompli sa tâche.

Il l'a accomplie.

³⁸ Source : <http://www.francaisfacile.com/exercices/exercice-francais-2/exercice-francais-34890.php>

Elle a perdu *ses lunettes*. Elle *les* a retrouvées.

Pierre et Jean ont regardé *la télé*. Ils *l'*ont regardée.

Pierre et Jean ont mangé *les poires*. Ils *les* ont mangées.

Pierre et Jean ont mangé **des fraises**. Ils **en** ont mangé.

Des livres, j'en ai lu beaucoup.

Des raisins de cette vigne, j'en ai mangé dans mon enfance.

- **Si le _____ est mis avant l'auxiliaire avoir, le participe passé s'accorde en genre et en nombre avec ce CO, sauf si il est représenté par « EN ».**

Les enfants que j'ai vus *manger*, semblaient se régaler.

Les fruits que j'ai vu vendre n'étaient pas frais.

- **Le participe passé du verbe 'faire' est toujours invariable.**

Ces jolies robes, je vous les ai fait raccommo*der*.

- **Le participe passé du verbe 'laisser' peut s'accorder ou rester invariable.**

La bouteille est cassée car il l'a laissé(e) tomber.

- Être

Marc est rentré tard ce soir.

Lucie est sortie faire un tour.

Les livres sont mouillés par la pluie.

Ces pommes sont vendues à part.

Les feuilles des arbres sont tombées.

- **Le participe passé s'accorde en _____ et en _____ avec le GNS (groupe nominal du sujet).**

En revanche, il s'accorde avec le complément d'objet direct s'il est placé avant le verbe.

Séance 5 en L2

Révision : Le participe présent, le gérondif et l'adjectif verbal

A. Observez les phrases³⁹ et distinguez l'emploi du *fumant*.

1. Je vois souvent des élèves *fumant* dans la rue.
2. On cherche des rescapés dans les décombres *fumants* de l'immeuble.
3. On passe le temps en *fumant* une cigarette.

B. Observez les deux groupes de phrases :

I. Je n'entends que les plumes *courant* sur des papiers.

Le soleil se lève, *éclairant* la terre.

Arrivant à Paris, je vous téléphonerai.

Ayant mal à la tête, il décide de rester au lit.

II. La petite fille danse *en chantant*.

Marine fait ses devoirs *en écoutant* son disque préféré.

En allant au supermarché, nous avons rencontré nos voisins.

Comment avez-vous appris le français? *En suivant* des cours et en écoutant des cassettes.

C. Exercices :

1. Remplissez le tableau⁴⁰ en trouvant la règle cachée.

communiquant		
	provoquer	
		convaincant
	fatiguer	
divergeant		
	converger	
		différent
adhérant		
	précéder	

³⁹ Source : <http://www.livremot.be/francais-fle/fiches-outils/participe-present-adjectif-verbal-gerondif/>

⁴⁰ Ce tableau est fabriqué par moi-même.

2. Le participe présent, l'adjectif ou le nom⁴¹ ?

1. Les enfants (jouant), nous avons pu bavarder tranquillement.
2. Les nombreux (participant) arrivent dès demain.
3. Les sentiers (zigzagant, zigzaguant) de cette montagne représentent tout un défi.
4. Les voitures (zigzagant, zigzaguant) sur cette route représentent un grand danger.
5. Elles écoutaient les éloges, (rougissant) parfois, mais toujours heureuses.
6. (Président, présidant) du comité, madame Lupin participe à toutes les réunions.
7. Les personnes se (fatiguant, fatigant) le plus vite sont priées de s'asseoir.
8. (Président, présidant) le comité, elle participe à toutes les réunions.

⁴¹ Source : <http://www.noslangues-ourlangages.gc.ca/quiz/jeux-quiz-jongler-juggle-fra.php>