



HAL
open science

Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE

Santhi Lévêque

► **To cite this version:**

Santhi Lévêque. Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE. Sciences de l'Homme et Société. 2020. dumas-02992619

HAL Id: dumas-02992619

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02992619>

Submitted on 6 Nov 2020

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.

Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE

**Santhi
LÉVÊQUE**

Sous la direction de TATIANA ALEKSANDROVA

UFR LLASIC - Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Des outils innovants pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE

**Santhi
LÉVÊQUE**

Sous la direction de TATIANA ALEKSANDROVA

UFR LLASIC - Langage, Lettres, Arts du spectacle, Information et
Communication
Département Sciences du langage et Français langue étrangère
Section Didactique du Français langue étrangère

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 crédits
Parcours Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En préambule de ce mémoire, je souhaite adresser ici mes sincères remerciements et ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué à l'élaboration du mémoire.

Tout d'abord, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers ma directrice de mémoire, madame Tatiana Aleksandrova, pour ses conseils judicieux et pertinents qui ont contribué à alimenter les réflexions, pour sa disponibilité constante et pour ses encouragements, sans lesquels je n'aurais pu poursuivre l'écriture de ce mémoire.

Je voudrais également remercier les personnes rencontrées sur le lieu de stage, toute l'équipe d'Inflexyon, le directeur Arnaud Duquesne, le directeur de Lyon-Langues Florian Duquesne, l'équipe administrative, notamment Slavka, Lola et Nami, et le responsable du centre d'examens, Pierre, tous m'ont réservé un accueil chaleureux et se sont montrés très disponibles pour répondre à mes diverses interrogations.

Je souhaiterais exprimer un grand remerciement et ma profonde reconnaissance à toute l'équipe pédagogique, la directrice pédagogique Natalia Malonga, la directrice pédagogique adjointe Helena Maillard pour son soutien, ses conseils et sa bienveillance, ainsi qu'à toutes les professeures, plus particulièrement Iracema, Ornella, Carine et Alizée, pour leurs conseils également, leurs disponibilités, leur écoute, pour ces échanges si riches et ces moments de rigolade partagés.

Je remercie tous mes proches, amis et famille, de m'avoir aidée à ne pas me décourager, à persister dans les efforts, en particulier ma petite sœur qui a toujours exposé des avis constructifs.

Je tiens à exprimer mes remerciements les plus sincères et chaleureux envers mon conjoint pour sa précieuse aide de relecture et sa capacité à trouver des solutions à un problème quelconque, pour ses conseils avisés, son extrême patience en permanence, son soutien inconditionnel et son attention.

Sommaire

Remerciements	8
Introduction	12
Partie 1. Présentation du contexte et du projet ingénierique	14
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE	15
1.1. INFLEXYON - PRÉSENTATION DE L'INSTITUTION	15
1.2. L'ORGANISATION DE LA STRUCTURE	17
1.3. L'ORGANISATION PÉDAGOGIQUE	19
1.4. LES APPRENANTS ET L'ENVIRONNEMENT	21
CHAPITRE 2. LE PROJET INGÉNIERIQUE	24
2.1. PRÉSENTATION DU PROJET D'INGÉNIERIE	24
2.2. DÉMARCHE D'INVESTIGATION	27
Partie 2. Cadrage théorique	36
CHAPITRE 1. APPROPRIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET DE LA GRAMMAIRE	37
1.1. LES PROCESSUS D'APPROPRIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET LES FACTEURS D'INFLUENCE	37
1.2. LES PARCOURS ACQUISITIONNELS DANS L'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN L2	40
CHAPITRE 2. DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE LANGUE ÉTRANGÈRE	46
2.1. LES DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE DANS LES MÉTHODES DE FLE	46
2.2. DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE DE FLE	52
CHAPITRE 3. DIDACTIQUE DES PRONOMS	58
3.1. LES DIFFÉRENTS ITINÉRAIRES D'APPROPRIATION DES PRONOMS	58
3.2. LES DIFFICULTÉS RÉCURRENTES RENCONTRÉES PAR LES APPRENANTS LIÉES AUX PRONOMS	64
Partie 3. Mise en œuvre du projet ingénierique	67
CHAPITRE 1. CONCEPTION ET ÉLABORATION DES OUTILS	68
1.1. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS DES TESTS PAR NIVEAU	68
1.2. D'AUTRES FACTEURS EXPLICATIFS AUX ERREURS CONSTATÉES	80
1.3. PROPOSITIONS DE PISTES D'EXPLOITATION PÉDAGOGIQUE	83
CHAPITRE 2. EXPÉRIMENTATION ET ÉVALUATION DES OUTILS EN CLASSE DE FLE	90
2.1. OBSERVATION DU PILOTAGE DE L'ACTION	91
2.2. ANALYSE DE LEUR MISE EN ŒUVRE EN CLASSE DE FLE ET ÉVALUATION	95
2.3. PROPOSITION DE PISTES DE REMÉDIATION	97

<u>Conclusion</u>	<u>100</u>
<u>Sitographies</u>	<u>105</u>
<u>Sigles et abréviations utilisés</u>	<u>106</u>
<u>Table des illustrations</u>	<u>107</u>
<u>Table des annexes</u>	<u>108</u>

Introduction

« La grammaire est l'art de lever les difficultés d'une langue ; mais il ne faut pas que le levier soit plus lourd que le fardeau. » selon l'écrivain et journaliste Antoine Rivarol (1784) lors de son discours dans *De l'universalité de la langue française*, essai publié le 3 juin 1784. L'étude de la grammaire permet donc de soulever les points problématiques d'une langue, de les travailler afin que ceux-ci ne constituent plus un frein à son apprentissage pour nombre d'apprenants.

Dans le cadre d'un stage réalisé au sein de l'école de langues « Lyon langues by Inflexyon » un centre interculturel français situé au cœur de la ville de Lyon, une démarche d'investigation a permis de mettre en évidence les principales difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants dans leur apprentissage de la langue française. Le résultat de cette démarche, objet de notre mémoire, a révélé que les pronoms compléments constituaient un problème majeur dans l'apprentissage de la grammaire langue seconde. Apprenants et enseignants ont exprimé leur souhait d'y proposer des solutions.

Se pencher sur ces difficultés et tenter d'y apporter des explications nous amène à nous interroger dans un premier temps sur les processus d'appropriation et d'acquisition d'une langue étrangère, plus particulièrement en grammaire langue seconde. Autrement dit, par quels moyens l'apprenant va-t-il s'approprier et acquérir un fait de langue ? Ce qui revient à traiter des stades d'acquisition de la grammaire en langue seconde. Ces termes seront définis dans la partie théorique de ce mémoire.

Les pronoms compléments sont un point grammatical de la langue française qui posent effectivement régulièrement problèmes aux apprenants pour diverses raisons que nous allons développer dans ce mémoire (leur inexistence dans la langue maternelle des apprenants, la compréhension du fonctionnement des verbes et de leurs prépositions, ...). Maîtriser les pronoms compléments aide d'une certaine manière l'expression orale et écrite, il est donc important pour l'apprenant d'en comprendre l'utilité.

L'objectif de ce projet ingénierique est de concevoir des outils afin de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE. En découle la problématique suivante : Quelles pistes d'exploitation pédagogiques innovantes pouvons-nous proposer afin de faciliter l'enseignement et l'appropriation des pronoms compléments en classe de FLE ?

Pour mener à bien ce projet, diverses missions ont contribué à l'élaboration et à la conception des outils : observation des pratiques de classe de FLE et identification des changements à apporter dans l'enseignement des pronoms compléments, recueil d'échanges avec les professeurs de FLE lors des entretiens dirigés, analyse des résultats des tests réalisés par les apprenants permettant d'apporter des explications aux difficultés rencontrées sur les pronoms compléments, analyse également nourrie par des réflexions théoriques approfondies.

En effet, c'est en se fondant sur l'abondante bibliographie consacrée à la matière, et tout particulièrement sur *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère* de Daniel Véronique (2009), qu'il fut possible de déterminer les outils que nous pouvons proposer en vue d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE. Ces diverses missions et réflexions visent à répondre à une série de questionnements inhérents au sujet : Comment améliorer l'enseignement de ces pronoms compléments en classe de FLE ? De quoi les élèves ont-ils besoin ? Quelles sont les difficultés rencontrées par les apprenants dans l'acquisition de ces pronoms et pourquoi ? Quels sont les facteurs explicatifs de ces difficultés ? Quelles sont les voies d'amélioration dans l'enseignement de la grammaire en classe de FLE facilitant l'acquisition de ces pronoms compléments ?

Nous avons donc choisi de décliner ce mémoire en trois parties. La première partie présente le contexte de stage, la démarche d'investigation mise en place et le projet ingénierique. La deuxième partie comporte le cadrage théorique et la dernière partie est consacrée à la mise en œuvre du projet ingénierique. Cette dernière partie contient une analyse approfondie des erreurs produites par les apprenants sur les pronoms compléments, une présentation des outils conçus testés en classe de FLE ainsi que des pistes de remédiation en vue d'améliorer les outils.

Partie 1. Présentation du contexte et du projet ingénierique

Chapitre 1. Présentation du contexte

1.1. Inflexyon - Présentation de l'institution

Le stage se déroule au sein d'un centre interculturel français privé appelé « Lyon Langues by Inflexyon »¹, situé sur la presqu'île de Lyon en plein cœur du quartier « Confluence », un secteur moderne de la ville en pleine expansion. Sa position géographique lui confère un atout non négligeable notamment pour les étudiants : un accès facile et rapide au centre-ville et à proximité de l'université « Lyon 2 Lumière ». Cette structure accueille un public d'apprenants essentiellement adultes de tous âges et venant de tous les horizons. Nous sommes donc ici dans un contexte homoglotte. Nous allons nous intéresser au développement de la structure, son expansion, son histoire et sa philosophie.

L'école a été fondée en 2006 et est labellisée *Français Langue Étrangère (FLE)* depuis 2010, après seulement 4 ans d'existence. Elle est divisée en deux pôles : l'un consacré aux cours de Français Langue Étrangère allant de niveau A1 à C2, l'autre pôle aux cours de langues étrangères depuis 2010. Le centre Inflexyon a d'ailleurs été renommé « Lyon Langues by Inflexyon ». Son fondateur et directeur, Arnaud Duquesne ainsi que son directeur associé, Florian Duquesne, la président, chacun dirigeant respectivement le pôle « Inflexyon » et le pôle « Lyon-Langues ». En ce qui concerne sa forme juridique, l'école est une société à responsabilité limitée, active depuis 13 ans. Les démarches mises en place par toute l'équipe ont permis au centre de langues d'obtenir en 2014 le renouvellement du Label Qualité FLE de l'État Français, un dispositif de labellisation qui est en soi une reconnaissance importante pour l'institution. Nous allons à présent nous intéresser à la naissance de l'école, son histoire, sa philosophie et son évolution au fil des ans.

En avril 2006, Alexandra Jönsson, une jeune fille au pair suédoise, inaugurerait le tout premier cours donné à Inflexyon. Depuis ce jour-là, la structure a accueilli plus de 3 000 étudiants internationaux de plus de 80 nationalités, chacun ayant contribué à écrire l'histoire de l'école. La structure existe depuis maintenant 12 ans et a su évoluer de façon importante au gré des besoins. En 2009, l'école avait trouvé un juste équilibre entre stabilité et nombre d'apprenants. Elle proposait des cours de français à tous les publics venus du monde entier. Le centre a développé une équipe administrative solide en charge notamment de l'accompagnement des étudiants, de leur demande de visa et de logement, et de l'organisation des activités culturelles. La structure a obtenu l'agrément en 2013 pour devenir centre

1 <https://www.inflexyon.fr/> [dernière consultation le 10/04/2020]

d'examens DELF/DALF et s'est ainsi diversifiée en proposant les diplômes de langue française ainsi que des cours de préparation aux examens. Suite à l'acquisition du Label FLE, elle a connu une forte augmentation dans les inscriptions à laquelle elle n'était que peu préparée. Il a donc fallu repenser au modèle de l'institution, qu' Inflexyon devienne une seconde maison, et revoir son mode organisationnel. En 2011, l'institution est devenue membre de *Campus France*, ses étudiants peuvent ainsi bénéficier de tous les avantages et réductions de la vie étudiante à Lyon (obtention d'un visa, carte d'étudiant, ...).

La politique de l'école met l'accent sur un esprit familial et chaleureux, elle se manifeste par une organisation de la structure très accueillante, une communication intense entre les élèves et l'équipe. L'institution a fait le choix de limiter le nombre d'inscription, soit entre 70 et 80 apprenants par mois, afin d'assurer un suivi de qualité des apprenants. Son objet social est clairement défini, faire de cette école un lieu d'apprentissage de la langue, de pratiques, de partage et d'échanges où « se croisent des cultures, des horizons, des trajectoires différentes ».

L'équipe d'Inflexyon a remarqué que nombre de leurs apprenants ne côtoyaient que très peu de français. L'idée a émergé qu'il serait intéressant que les étudiants puissent rencontrer des français, partager et discuter avec eux, directement sur le lieu d'apprentissage de la langue. La création de « Lyon-Langues », une école de langues étrangères accueillant un public francophone, fut l'occasion de mettre place ce projet, au sein du foyer de l'école. Les apprenants francophones pouvaient à leur tour, apprendre de nouvelles langues et élargir leurs rencontres à d'autres cultures. Ce foyer constitue la pièce maîtresse de la structure, un lieu de vie stratégique où les apprenants échangent entre eux ou avec les étudiants français de Lyon-Langues, c'est l'occasion pour eux de pratiquer le français. Tous les mercredis, un goûter est proposé aux étudiants de Lyon-Langues et d'Inflexyon afin de favoriser ces échanges. Grâce à cet espace qui a clairement pris des airs de tour de Babel, le directeur a réussi son pari.

Par conséquent, on comprend mieux le choix du logo d'Inflexyon. Le symbole bleu exprime la venue de l'extérieur vers l'intérieur, l'apprentissage. Le symbole orange exprime l'insertion, le savoir, l'accent mis par Inflexyon sur les connaissances de ses élèves. Tous deux ouverts sur l'extérieur, leur croisement exprime le point de rencontre incarné par Inflexyon.



Figure 1 : Le logo de l'école de langues « Lyon-Langues by Inflexyon ».

En 2016, l'établissement s'installe dans de nouveaux locaux dont elle est propriétaire, ce qui lui donne libre cours à un aménagement de l'espace chaleureux et convivial. Un esprit familial est entretenu par la célébration de grandes fêtes entre les apprenants et toute l'équipe d'Inflexyon (la fête de Noël, la fêtes des lumières, etc.)

1.2. L'organisation de la structure

La structure est organisée en 4 grands départements : « Inflexyon » pour le FLE, « Lyon-Langues » pour les langues étrangères, le centre d'examens et l'administration. Chaque département est dirigé par une personne responsable de la bonne gestion de l'équipe. L'école comprend 6 salles de classe, une pièce réservée au foyer, une salle pour les cours privés, la salle des professeurs, un espace accueil dans le hall d'entrée ainsi qu'une salle réservée à l'équipe administrative. Une quinzaine de salariés y travaillent à temps plein et une autre quinzaine se compose de professeurs indépendants (FLE et langues étrangères) dont la plupart sont à temps partiel. Nous allons voir les conditions matérielles et humaines du stage.

Nous ne rentrerons pas dans les détails quant à la présentation des dirigeants de l'école car nous en avons déjà parlé *supra*. Les personnes clés de l'institution se déclinent ainsi : la directrice opérationnelle Slavka Bertova, la responsable comptabilité et chargée de clientèle Nami Nishida, la directrice pédagogique FLE et responsable culturel Nathalie Malonga, le responsable du pôle certifications et formations Pierre Chalmet et la directrice pédagogique de Lyon Langues, Azusa Miyahara. À la tête du pôle administratif se trouvent Slavka Bertova et Nami Nishida. À cela s'ajoute une équipe permanente composée de 4 professeurs aux statuts divers : salariés ou autoentrepreneurs. Tous œuvrent au bon développement de l'institution².

En ce qui concerne le pôle administratif, Slavka Bertova, surveille la conduite des tâches effectuées par une équipe de 3 personnes qu'elle coordonne : la chargée de clientèle Catalina Ruiz, la responsable logement Lola Jejcic et l'assistante administrative ADV et communication Ariane Pascal. « Lyon-Langues » étant centre d'examens, Slavka Bertova a en charge la gestion et l'attribution des salles de classe pour les examens DELF, DALF, TCF et TEF naturalisation. Elle anime la « réunion qualité » qui a lieu une fois par mois, toute l'équipe a obligation d'y assister, cette réunion vise à traiter de tous les problèmes observés dans l'école, de proposer des solutions et de nouveaux points d'amélioration.

2 Organigramme d'Inflexyon : Annexe 1, p.111.

La politique de l'école consistant à favoriser l'intégration de ses étudiants à la vie française, elle accompagne les élèves dans leur démarche administrative (ouverture d'un compte bancaire, demande de visa, ...). Enfin, l'école fournit des renseignements relatifs aux certifications et diplômes français et Lola Jejeic attribue un logement aux étudiants en fonction de leurs souhaits (logement du CROUS, etc.).

Le responsable du pôle certifications et formations Pierre Chalmet a pour mission de s'occuper des inscriptions aux examens, du bon déroulement de ces derniers (présentation des conditions et étapes de l'épreuve) et gère le suivi des candidats. Il échange régulièrement avec les professeurs. Tous étant certifiés « examinateur et correcteur » aux examens DELF/DALF, TCF et TEF naturalisation, ils sont amenés à faire passer les épreuves orales et à corriger les copies.

Quant à l'équipe pédagogique, la directrice pédagogique FLE et responsable culturelle, Natalia Malonga, gère la programmation pédagogique des cours, organise les emplois du temps des professeurs et reste à leur écoute. Elle accueille les nouveaux étudiants et élabore les tests de placement. De concert avec les professeurs, elle suit la progression de chaque élève, évalue son niveau, cible ses difficultés et tente de répondre à leurs besoins. Par ailleurs, elle accompagne les stagiaires tout au long de leur stage, les conseille et les guide dans la conduite des cours. Une réunion pédagogique a lieu toutes les deux semaines avec les professeurs. Il s'agit de faire un point sur le suivi des apprenants, leur progression, et de remédier à leurs difficultés. Il est décidé si les apprenants doivent être maintenus dans un même niveau ou s'ils passent au niveau supérieur. Des erreurs ou des incohérences relevées dans la programmation pédagogique afin d'y apporter des modifications, des retours sur les méthodes utilisées, un bilan des évaluations mensuelles ainsi que la création de nouvelles ressources, sont évoqués.

Outre la directrice pédagogique qui assure également les cours de FLE à temps partiel, l'équipe de professeurs de FLE se compose de 4 enseignants, tous employés à temps plein : Helena Maillard, Iracema Siteo, Ornella Gorlet, Alizée d'Anna Chapatte. Leurs tâches sont diverses : dispenser les cours de FLE, animer les ateliers proposés par l'institution (cuisine, décoration de Noël, origami, etc.) et organiser les sorties culturelles (visite d'un théâtre, musée, etc.). Certains professeurs de FLE ou membres du personnel administratif ne sont pas natifs francophones. Tous ont un bagage culturel et un parcours professionnel importants qui influent positivement sur la qualité des cours, le relationnel avec les élèves et l'équipe d'Inflexyon. L'image de l'institution repose principalement sur les enseignants et sur la qualité de leur enseignement. Ainsi, dans un souci d'innovation et d'amélioration, ils

suivent régulièrement des formations (celles organisées par le groupement FLE, etc.). D'autres enseignants extérieurs à l'institution, possédant généralement un statut d'auto-entrepreneur, complètent l'équipe en dispensant des cours particuliers le soir.

La singularité de cet établissement réside dans le fait que toute l'équipe échange constamment sur tous les sujets (logement, sorties culturelles, etc.). La séparation entre les professeurs et l'équipe administrative est inexistante, impliquant une meilleure connaissance de l'autre, une bienveillance et une façon non conflictuelle de traiter les problèmes. L'équipe administrative peut participer aux ateliers ou aux sorties culturelles, cela instaure une proximité avec les étudiants, non négligeables pour la suite. En effet, après une sortie culturelle, nombre d'étudiants se sentent plus à l'aise, ils se désinhibent et expriment ainsi plus facilement ce qu'ils ressentent. Le succès de l'école repose sur un fort esprit d'équipe et une grande polyvalence, une organisation des cours et une pédagogie bien définies.

1.3. L'organisation pédagogique

Les cours de Lyon-Langues sont dispensés par des professeurs qualifiés et certifiés, formés également tout au long de l'année. La plupart d'entre eux ne sont pas natifs francophones mais parlent couramment le français. La programmation des cours de langues étrangères répond aux mêmes critères que ceux de FLE, ils respectent ceux du référentiel (CECRL)³. Les cours de FLE se déroulent le matin et l'après-midi tandis que ceux du soir sont réservés aux langues étrangères. Le centre propose des cours de « Français Général » (FG) le matin, des ateliers de perfectionnement l'après-midi, des cours privés, ainsi que des cours de préparation aux examens DELF/DALF. Des programmes de cours innovants aux diverses formules sont proposées : intensives, semi-intensives, intensives personnalisées, des formules « week-end » ainsi qu'un stage d'été dit « intensif ». Les formules intensives regroupent les cours de « Français Général » et les ateliers de perfectionnement, soit un total de 25 leçons par semaine. Les apprenants ayant opté pour la formule semi-intensive n'assistent qu'aux cours de FG, soit 15 leçons de 45 minutes chacune. Les cours se déroulent en petit groupes. Environ 15-18 étudiants pour les cours de FG et 12-15 étudiants pour les ateliers de perfectionnement.

L'organisation des cours est flexible, les étudiants pouvant les intégrer à tout moment de l'année, sauf pour les débutants complets où les cours commencent au début de la nouvelle session. Chaque nouvelle session commence tous les mois, le premier jour de la semaine, et

3 <https://eduscol.education.fr/cid45678/le-cadre-europeen-commun-reference-pour-les-langues.html>
[consulté le 09/02/2020]

de 4 semaines, elle se termine par l'évaluation mensuelle. Un test de placement écrit leur est proposé au préalable afin de déterminer leur niveau et de leur attribuer un groupe classe. Un programme au-pair ou des cours du soir sont offerts aux apprenants souhaitant combiner études et travail. Les apprenants sont libres de déterminer la durée de leur programme de français selon leur souhait et selon leur budget : une semaine, 10 semaines, etc. Le découpage des cours est réalisé en fonction des 5 groupes de niveau (de A1 à C1) et leur constitution repose sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL)*. Les cours de FG d'une durée de 2 h 30 se déroulent tous les matins, du lundi au vendredi. Pour les niveaux B2 et C1, un cours de technique rédactionnelle a lieu une fois par semaine, le mercredi matin. La participation aux ateliers de l'après-midi est optionnelle. Pour les niveaux A1, A2 et B1, les ateliers de perfectionnement se répartissent de la façon suivante : pratique de l'oral, pratique de l'écrit, structure phonétique et vocabulaire. Pour les niveaux B2 et C1 : pratique de l'oral, atelier média (film, reportage, ...), atelier écrit, structure phonétique et vocabulaire.

L'école a pris la décision de ne pas assigner un enseignant à une classe. Ainsi, chaque jour, les apprenants ont un professeur différent qu'ils retrouvent la semaine suivante. Contrairement à ce que l'on peut imaginer, cela n'entrave pas le suivi de chaque élève car les professeurs échangent régulièrement entre eux sur leur progression et leur difficulté, notamment lors de la réunion pédagogique. Pour l'institution, cette décision est justifiée par le fait que c'est l'occasion pour les apprenants de s'habituer et de s'adapter à différents accents de la langue et de découvrir différentes méthodes d'enseignement. Cependant, certains apprenants ont exprimé leur inquiétude, ils estiment que les professeurs ne peuvent assurer un suivi correct et efficace de l'apprenant car ils ne voient chaque classe qu'une fois par semaine. D'autres soulignent l'importance de la mise en place d'un rapport de confiance entre l'élève et l'apprenant qui ne peut se réaliser dans ce contexte, confiance qui leur permettrait de s'exprimer plus facilement. Quelques-uns souhaiteraient garder les cours avec le professeur avec lequel ils auraient le plus d'affinités. Chaque mois, en fin de session, une évaluation gratuite à caractère facultatif est proposée pendant le cours de FG. Cette évaluation mensuelle comprend une production écrite, une production orale ainsi qu'un test de grammaire à effectuer sur la plateforme *Edmodo*⁴ de l'école. Elle permet aux enseignants de mieux cibler les compétences acquises ou pas par les apprenants. La correction se base sur une grille d'évaluation des productions orales et écrites qui diffèrent selon les niveaux⁵.

4 <https://new.edmodo.com/home> [consulté le 24/11/2019]

5 Exemple de grille d'évaluation des productions écrites et orales (Niveau A2) : Annexe 2, p.112.

La programmation pédagogique est créée par la directrice pédagogique, en concertation avec le directeur de l'école. Elle offre une progression pédagogique regroupée par semaine et par groupe, transmise aux professeurs une semaine à l'avance. Elle est faite par savoir-faire, contenus lexicaux et contenus grammaticaux et se base sur différentes méthodes de français toutes étudiées par la directrice pédagogique (*Entre nous, Cosmopolite, etc.*).

La construction des cours se réalise autour d'une approche communicative de l'enseignement où l'apprenant devient acteur. Il met en pratique ses acquis dans une perspective actionnelle, à savoir des situations communicatives concrètes. Le professeur se base sur une « grammaire traditionnelle » mais sa méthode pédagogique privilégie une démarche inductive d'enseignement de la grammaire afin de conduire l'apprenant vers une réflexion sur ce point grammatical. La programmation change de méthodes tous les mois car certains apprenants sont amenés à rester dans le même niveau d'une session à une autre pendant plusieurs mois, il est donc indispensable que leur apprentissage s'effectue avec des ressources différentes. Cela oblige les professeurs à se familiariser à de nombreuses méthodes, à œuvrer de créativité, évitant ainsi de s'installer dans une routine pédagogique. Pour les ateliers, les enseignants ont recours à des ressources complémentaires (*Grammaire 100 % FLE, etc.*). Une grande liberté pédagogique est accordée pour les professeurs expérimentés qui peuvent apporter quelques modifications à la progression si besoin est. Lors de la réunion pédagogique, les professeurs reviennent sur cette programmation, signalent ces modifications apportées ou bien ce qu'ils ont particulièrement apprécié.

Le roulement des professeurs exigeant que ces derniers soient rigoureux dans la description des contenus des cours afin que chacun puisse suivre ce que le professeur a effectué pendant son cours. Dans le livret de la programmation pédagogique du mois, en face de la programmation pédagogique hebdomadaire, se trouve un « miroir »⁶. Il se présente sous la forme d'une page de programmation vierge dans laquelle les professeurs doivent indiquer les ressources et méthodes utilisées en classe, les pages des manuels et les exercices effectués. Il y a donc un suivi précis quant à l'adéquation entre ce qui est prévu et ce qui est réellement effectué. Enfin, un portfolio du programme pédagogique est disponible à tout moment pour l'apprenant, dans le foyer et l'accueil. Il s'agit de la présentation du programme pédagogique du mois (grammaire, vocabulaire) couplé avec une auto-évaluation.

1.4. Les apprenants et l'environnement

6 La page « en miroir » de la programmation pédagogique : Annexe 3, p.113.

Les apprenants de l'école viennent du monde entier : 30 % du continent américain, 30 % du continent asiatique, 30 % du continent européen et 10 % du reste du monde⁷. Leur profil est donc très varié et leur tranche d'âge s'étale entre 16 et 70 ans. Le choix de l'apprentissage de la langue française est motivé par diverses raisons : un séjour linguistique, pour des raisons professionnelles pour intégrer un niveau B2 afin de poursuivre des études supérieures dans une université française ou pour le plaisir. Il arrive parfois que certains apprenants soient peu enclin à suivre des cours mais s'y inscrivent dans l'espoir de l'obtention d'un visa. À la fin de leurs parcours, une attestation d'étude leur est délivrée sur laquelle figureront les notes obtenues lors de la dernière session d'évaluation à laquelle ils auront participé, le nombre de leçons suivies ainsi que le niveau du *CECRL* atteint.

L'institution mise sur une ambiance chaleureuse et une intégration rapide de l'apprenant au sein de ses locaux. Ainsi, dès le premier jour, les apprenants sont accueillis par une réunion d'intégration présentant le fonctionnement de l'école et l'organisation des cours. Toute l'équipe vient se présenter afin que les apprenants puissent rapidement identifier leurs futurs interlocuteurs. Les étudiants prennent une part active à la vie et à l'embellissement de l'école en participant à de nombreuses activités proposées par la structure. L'établissement accorde un grand intérêt aux ressentis des apprenants sur leur expérience vécue lors de leur séjour au sein de la structure. Lorsque leur séjour s'achève, il peuvent remplir un questionnaire de satisfaction disponible à la fin de leur livre. Ils sont amenés à se prononcer sur les locaux de l'école (salle de cours, foyer, ..), les différents services proposés, le matériel pédagogique, les visites culturelles, l'équipe administrative, les professeurs, etc.

Par ailleurs, tous les deux mois, lors de l'évaluation mensuelle, les professeurs leur distribuent une enquête de satisfaction et d'auto-évaluation centrée sur les cours, les activités réalisées en cours et les professeurs. Ils doivent la remplir anonymement. Les professeurs prendront connaissance de ces résultats par la suite et en discuteront entre eux. Cette initiative n'est pas perçue comme un jugement à porter sur l'enseignant mais plutôt comme une façon de soulever les points qu'il pourrait améliorer. Afin de répondre au mieux au confort de l'apprenant, l'environnement numérique d'Inflexyon est régulièrement sujet à de nombreux changements.

En ce qui concerne le matériel numérique de l'école, chaque salle est équipée d'une tablette numérique ou d'un ordinateur portable, d'un rétroprojecteur et d'une paire d'enceintes. La bibliothèque de tous les documents audios (cd manuels, podcast) est partagée sur l'intranet et est donc identique sur tous les lecteurs musicaux installés dans les sessions

⁷ L'environnement international d'Inflexyon : Annexe 4, p.114.

des professeurs. Quatre accès Internet WIFI sont disponibles dans toute l'école. Au foyer, des ordinateurs sont à disposition. Le personnel de l'école ainsi que les apprenants sont inscrits sur la plateforme *Edmodo*⁸. Il s'agit d'un réseau social où sont mis en ligne les documents et les vidéos utilisés en classe, les résultats des évaluations mensuelles ainsi qu'une rubrique intitulée « La francologie de la semaine » visant à faire découvrir des nouveautés sur la culture française. Lors de la dernière réunion qualité, nous avons pu constater que peu d'étudiants consultaient *Edmodo*. Ainsi, des réflexions sont en cours afin d'améliorer ce réseau.

Le centre propose également des cours en ligne via une nouvelle plateforme. L'apprenant peut préparer son arrivée en France et accélérer la maîtrise de la langue française avec un support e-learning intuitif et efficace. L'interface de cet outil en ligne est disponible dans de nombreuses langues (anglais, français, espagnol, japonais, etc.), le guidage se fera ainsi dans leurs langues maternelles. Les résultats sont affichés en temps réel après chaque exercice afin que les apprenants aient toujours une synthèse immédiate de leurs progrès. Par ailleurs, Inflexyon met à disposition de ses apprenants un nouvel outil pour connaître son niveau en français mais également ses points forts et faibles. Il s'agit du test de positionnement élaboré par le *Centre International d'Études Pédagogiques (CIEP)*⁹ Ev@lang¹⁰. Basé sur le *CECRL*, il permet à l'apprenant d'avoir un résultat rapide et le guide sur son choix de futurs examens ou de formations en FLE. Les apprenants auront des notes en grammaire, en compréhensions écrite et orale qui figureront sur leur attestation.

Le désir d'effectuer ce stage au sein de cette institution est motivé par diverses raisons. Tout d'abord, le fait que l'établissement ait auparavant accueilli de nombreux stagiaires de l'université Grenoble-Alpes signifiait que l'équipe avait déjà une bonne connaissance de ce qui était demandé par l'université en terme de conditions de stage (le projet ingénierie, le nombre d'heures consacrées à celui-ci et à l'enseignement, etc.). Par ailleurs, l'environnement était favorable à la mise en œuvre du projet ingénierique. En effet, les outils pouvaient être testés à tous les niveaux (de A1 à C1). Les heures d'enseignement sont réparties entre la directrice pédagogique et moi, soit un total de 350 heures (175 h de préparation et 175 h d'enseignement). Ce nombre important d'heures était propice pour tester ces différentes pistes. La diversité du public a permis d'observer si les problématiques relevées en grammaire dépendait de la langue maternelle, donc si la langue maternelle était un facteur déterminant dans les difficultés rencontrées dans l'apprentissage de la grammaire.

8 Edmodo : <https://new.edmodo.com/home> [consulté le 07/11/2020]

9 En Juin 2020, le CIEP devient *France Éducation Internationale*.

10 <https://www.ciep.fr/evalang> [consulté le 03/01/2020]

Ce premier chapitre présentant le contexte de stage a mis en exergue quelques difficultés observées (le roulement des professeurs chaque jour de la semaine et le manque de succès de la plateforme *Edmodo*). Les observations de classe, les heures d'enseignement et les différents échanges avec l'équipe pédagogique et les apprenants ont favorisé l'émergence de divers questionnements. Nous allons à présent exposer les différentes phases de la mise en place du projet ingénierique et la problématique qui en découle.

Chapitre 2. Le projet ingénierique

2.1. Présentation du projet d'ingénierie

Ce projet ingénierique ne répond pas à une commande émanant de la structure d'accueil de stage. Il est plutôt le fruit d'une série de questionnements et d'observations réalisés tout au long des années d'enseignement en tant que professeure de FLE.

La commande initiale s'inscrit dans un souci de répondre à des difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants de la langue française, dans un contexte de classe plurilingue. Elle fait suite à un problème observé depuis longtemps. En effet, pendant sept années d'expérience d'enseignement, il a été observé que nombre d'élèves se décourageaient vite lorsque nous abordions certains points de grammaire comme par exemple le genre des noms, les pronoms ou bien les articles. La pratique de la notion grammaticale dans une situation communicative semble ne pas suffire à certains apprenants amenant l'enseignant à redoubler d'imagination pour concevoir des outils spécifiques. Afin de répondre à cette demande, nous avons donc soumis un projet à la directrice pédagogique (également tutrice de stage), en expliquant de façon détaillée les raisons qui le motivaient. Elle a très vite exprimé son souhait de nous voir travailler sur ce sujet.

Le projet ingénierique consiste à concevoir des outils, à proposer des pistes d'exploitation sur un point grammatical précis pour lequel les élèves rencontrent le plus de difficultés, afin d'en faciliter son enseignement et son apprentissage en classe de FLE. Pour mener à bien ce projet, il a fallu avant tout identifier les besoins institutionnels et pédagogiques, cibler les objectifs généraux et opérationnels et définir la stratégie à mettre en place (échancier, chronogramme, méthodes). C'est-à-dire mettre en évidence les missions et les tâches à accomplir incombant à la réalisation du projet.

2.1.1. L'analyse des besoins

Il est essentiel de définir la démarche ingénierique pour la mise en place du projet de conception en envisageant les outils et les techniques à utiliser pour le recueil des données. Mais avant cela, il existe une étape cruciale qui doit correspondre aux objectifs de commande. Il faut anticiper les besoins. Nous allons nous concentrer ici sur les forces et les faiblesses dégagées. D'un point de vue humain, la richesse de l'équipe de professeurs vient de la diversité de leurs profils, en plus de leurs compétences et diplômes. Certains ayant enseigné une autre langue étrangère, d'autres n'étant pas natifs francophones, ils sont donc à l'écoute des apprenants et appréhendent au mieux leurs difficultés. Tous privilégient une approche inductive de la grammaire consistant en un travail réflexif de l'élève par l'observation d'un corpus menant à des hypothèses à confirmer. Les méthodes utilisées proposent un enseignement de la grammaire dans une perspective actionnelle où l'apprenant est amené à mettre en pratique ses acquis dans une situation de communication. Malgré cela et malgré un accès à une grande variété de ressources, les professeurs font face à des problématiques dans l'enseignement de certains faits de langue que les apprenants peinent parfois à intégrer. Un emploi du temps chargé ne leur laisse que peu de temps pour se pencher sur la création de nouveaux outils facilitant l'enseignement et l'appropriation de fonctions linguistiques. Les missions pour résoudre les problèmes existants sont donc souvent confiées aux stagiaires. Nous remarquons que nos interprétations recouvrent implicitement un besoin institutionnel.

D'un point de vue pédagogique, les enseignants souhaiteraient rendre la grammaire moins complexe aux yeux des apprenants, diversifier les activités afin d'augmenter les chances de compréhension du fait de langue. On répond ainsi à des besoins pédagogiques, besoins des publics concernés par le mandat (les enseignants et les apprenants). L'institution souhaiterait que les difficultés rencontrées trouvent réponse par l'apport d'outils innovants à exploiter en classe de FLE. Nous allons à présent voir les objectifs généraux et opérationnels.

2.1.2. Les objectifs généraux et opérationnels

Rappelons dans un premier temps les buts de l'institution : Proposer un enseignement le plus qualitatif possible, diversifier et renouveler ses outils pédagogiques suite aux résultats de la démarche d'investigation auprès des apprenants et des professeurs et enfin proposer des pistes d'exploitation innovantes à destination de ces apprenants. Les objectifs généraux et opérationnels se déclinent de la façon suivante :

1. Étudier et évaluer les méthodes d'enseignement de la grammaire en classe et dans les méthodes FLE : observer les pratiques de classe et étudier la démarche d'enseignement de la grammaire privilégiée par les enseignants ; analyser les approches d'enseignement de la

grammaire dans les différentes méthodes de FLE, en étudier la pertinence, soulever des omissions possibles.

2. Concevoir et proposer des activités pédagogiques : mettre en place la première phase de la démarche d'investigation afin de cibler les points grammaticaux les plus problématiques auxquels les étudiants sont confrontés ; réaliser la deuxième phase dans le but d'affiner les difficultés et d'identifier le point grammatical sur lequel va porter la conception des outils ; analyser ces résultats, traiter les données et mettre en exergue les besoins ; concevoir des activités pédagogiques adaptées ; tester ces outils en classe, les évaluer et proposer des pistes de remédiation.

3. Favoriser l'autonomisation des apprenants dans leur apprentissage de la langue : Réutiliser ces outils régulièrement en milieu guidé et non guidé.

4. Proposer ces outils aux enseignants, accessibles à tous les niveaux : permettre aux enseignants de pouvoir réinvestir ces outils en classe ; créer une fiche de consigne et de déroulement des activités, accompagnée du matériel nécessaire à leur mise en place ; communiquer ces outils aux enseignants lors de la réunion pédagogique ; les adapter à tous les niveaux (établir une progression dans la complexité par niveau). Une fois ces objectifs déterminés, nous allons établir la stratégie mise en place (échancier, chronogramme, méthodes) pour conduire le projet ingénierique.

2.1.3. Les démarches méthodologiques

Il convient d'organiser concrètement le déroulement du mandat suggéré. Le découpage temporel détaillé des différentes missions et tâches sur les 5 mois de stage se trouve en annexe de ce mémoire¹¹. Nous allons donc présenter simplement les grandes phases.

Du 04/11 au 22/11, la première période du projet consiste à effectuer des observations de classe auprès des différents professeurs de l'équipe pédagogique. L'objectif est d'identifier les besoins pédagogiques et institutionnels, de déterminer l'approche de l'enseignement de la grammaire privilégiée par les professeurs (établir des points de comparaison, etc.). Dès la troisième semaine, de nombreux cours m'ont également été confiés. La deuxième période qui a lieu en décembre est consacrée à la conception des questionnaires visant à identifier les trois principales difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants. Ces derniers sont consultés et validés par la directrice pédagogique. Les questionnaires sont transmis aux professeurs pour qu'ils puissent prendre connaissance du contenu et poser d'éventuelles questions. Les modalités de leur déroulement en classe sont

¹¹ Échancier, chronogramme, méthodes : Annexe 5, p.115.

également exposées. Puis ils sont distribués aux apprenants de chaque groupe de niveau. Les données de cette première enquête sont recueillies, analysées et transmises aux professeurs afin de recueillir leurs retours via un entretien dirigé réalisé auprès de chacun d'eux. Du 06/01 au 09/02, une deuxième démarche d'investigation consistant à proposer des tests est alors mise en place afin d'apporter des précisions sur le point grammatical qui fera l'objet du projet ingénierique. Les résultats de cette deuxième collecte de données sont également analysés. Un deuxième entretien dirigé est conduit auprès des enseignants. Cela permet d'affiner la compréhension et le contour de la problématique. Le mois de février est dédié à la conception des outils. Du 02/03 au 29/03, ces derniers sont testés en classe, puis ils sont évalués et des pistes de remédiation sont proposées. Du 30/03 au 05/04, les outils sont présentés à l'équipe pédagogique. Malheureusement, suite à la pandémie qui a touché le monde entier, les cours en classe se sont arrêtés le 16 mars, les outils n'ont pas pu être testés entièrement. Les analyses se baseront donc sur ce qui a pu être réalisé.

2.2. Démarche d'investigation

Elle se compose de deux phases interdépendantes. La démarche se base sur un axe quantitatif/qualitatif. Plus précisément, elle repose à la fois sur les méthodes du questionnaire, du test et de l'entretien, trois outils essentiels pour cette recherche.

2.2.1. La première phase d'investigation

Il s'agit donc de mener une enquête par niveau auprès des étudiants de chaque classe et des professionnels, de constater les problèmes grammaticaux récurrents auxquels ils sont confrontés dans l'apprentissage de la grammaire.

2.2.1.1. Le questionnaire

Nous avons donc créé deux questionnaires distincts (A1-A2¹² et B1-B2-C1¹³) sur le traitement de texte en ligne « Google Drive ». En effet, même si le sens reste le même, la formulation des questions diffère dans le but d'éviter des problèmes de compréhension. Ils ont été proposés à un échantillon de 36 apprenants sur 71 inscrits lors de la troisième semaine de la nouvelle session de décembre afin qu'ils aient le temps d'étudier un certain nombre de notions grammaticales, notamment pour le niveau débutant A1.

Les niveaux A1 et A2 comptabilisent respectivement 4 et 10 apprenants ; les niveaux B1, B2 et C1 ont respectivement 9, 11 et 2 apprenants, soit un total de 36 apprenants. Ces

12 Questionnaire pour les niveaux A1-A2 : Annexe 6, p.122.

13 Questionnaire pour les niveaux B1-B2-C : Annexe 7, p.123.

questionnaires, remis à chaque professeur, ont été distribués et remplis manuellement par chaque étudiant. Chaque point du questionnaire a été expliqué aux apprenants afin de s'assurer de la bonne compréhension des questions et d'éviter des biais dans les résultats. Les apprenants de niveau A1 étant débutant, les questionnaires n'ont pas été auto-administrés, nous leur avons directement posé les questions et rédigé les réponses données.

Chaque questionnaire comprend deux parties : l'une concernant les déterminants sociaux (âge, origine, etc.), l'autre s'intéressant plus explicitement à l'objet d'enquête. Les déterminants sociaux n'ont pas été recueillis à des fins statistiques pour cette étude mais par respect des pratiques institutionnelles. Ils ont toutefois permis de répondre à l'interrogation suivante : Y a-t-il un lien entre la langue d'origine et la nature des difficultés grammaticales des apprenants ? Le traitement des données est ici quantitatif, il se fait sous forme d'analyses statistiques. Les pronoms sont indiqués en italique afin de faciliter la lecture de ce mémoire.

On constate que pour les niveaux A1 et A2, les trois principales difficultés grammaticales qui prédominent sont la conjugaison, les pronoms et les prépositions. Viennent ensuite à égalité le genre des noms et les articles¹⁴. On aurait pu penser que les apprenants de langue maternelle latine, déjà familiarisés à ces points de langue, rencontreraient moins de difficultés que les apprenants dont la langue maternelle est le chinois ou le japonais, ces notions grammaticales citées n'existant pas dans leur langue source. Or, les résultats démontrent que peu importe la langue source parlée, tous rencontrent les mêmes difficultés. Elles sont donc inhérentes à la langue française. Relevons que pour les apprenants de niveau A2, les prépositions, les pronoms COD/COI ainsi que le subjonctif ont été les difficultés majeures. Pour les niveaux B1, B2 et C1, l'enquête révèle très clairement que les pronoms constituent un frein à l'apprentissage, ils sont suivis du subjonctif et à égalité des prépositions et des articles¹⁵. Le questionnaire ne permet pas de déterminer s'il s'agit de prépositions de lieu, de prépositions en lien avec les pronoms (pronom COI, pronom *y*, etc.). Là aussi, quelle que soit la langue source parlée, les prépositions et les pronoms posent problèmes à tous les apprenants. On présume que les résultats de ces questionnaires ont fortement été influencés par les points grammaticaux fraîchement étudiés au regard de la programmation pédagogique. C'est le cas du subjonctif tout récemment étudié en B1.

Pour conclure, au regard du résultat général comprenant tous les niveaux, les pronoms, les conjugaisons et les prépositions constituent les trois principales difficultés grammaticales rencontrées par les étudiants. Cependant, les deux points importants communs

14 Graphiques représentant les résultats des tests des niveaux A1-A2 : Annexe 8, p.124.

15 Graphiques représentant les résultats des tests des niveaux B1-B2-C1 : Annexe 9, p.125.

à tous les niveaux sont les pronoms suivis des prépositions (pour les niveaux B1, B2 et C1, les prépositions viennent en 2^e position). Et ce, même s'ils ne constituent pas les difficultés grammaticales principales des niveaux A1-A2 (les A1 n'ont appris que peu de pronoms et découvrent la conjugaison). Selon les apprenants, les trois activités principales les aidant à mieux intégrer un fait de langue sont la production orale, les exercices d'entraînement et la production écrite. Autre résultat, les étudiants apprennent le français principalement pour le plaisir, les études ou des motivations professionnelles¹⁶.

2.2.1.2. Le premier entretien dirigé

À la suite de cela, le premier entretien dirigé est mis en place selon les modalités suivantes : il a été réalisé auprès des 4 enseignants FLE, individuellement, en face à face, dans une salle de classe. Les données orales ont été écrites à l'ordinateur, puis transcrites intégralement. Il est non directif et consiste à poser quelques questions de départ, puis à ne pas intervenir dans le monologue. Afin de préserver l'anonymat, le nom du professeur est remplacé par « sujet interrogé ». Une couleur est attribuée à chaque professeur¹⁷. Quelques relances ont été nécessaires afin d'amener le sujet interrogé à approfondir tel ou tel point de son discours. Les résultats des questionnaires avaient été au préalable transmis aux professeurs afin qu'ils puissent y réfléchir.

L'entretien s'articule autour de trois réflexions : les parcours des enseignants, leurs impressions sur les résultats des questionnaires et leurs retours sur les difficultés rencontrées par les élèves. Chacune des réflexions comprend plusieurs questions que nous pouvons retrouver en annexe de ce mémoire¹⁸.

Les retours recueillis sont très instructifs. Dans un premier temps, il est vérifié que tous les sujets interrogés ont une expérience significative dans l'enseignement du FLE en contexte homoglotte et hétéroglotte. Aucun n'a été surpris par les résultats de ce questionnaire car ils avaient déjà fait ces constats au cours de leurs parcours professionnels, que ce soit auprès d'un public unilingue ou plurilingue, quelle que soit la langue source de l'apprenant. Les explications à ces difficultés fournies par les enseignants seraient l'inexistence de ces deux notions grammaticales (pronoms et prépositions) dans la langue source de l'apprenant, certains s'accordent à dire que les apprenants ont naturellement tendance à se référer à une langue qu'ils connaissent afin de mieux comprendre le point grammatical étudié en classe. Un

16 Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux A1-A2 : Annexe 10, p.126.

Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux B1-B2-C1 : Annexe 11, p.129.

17 Premier entretien dirigé auprès des professeurs : Annexe 12, p.132.

18 Premier entretien dirigé auprès des professeurs : Annexe 12, p.132.

autre professeur fait remarquer qu'il est parfois plus facile de partir d'une base vierge pour s'appropriier un fait de langue inexistant dans leur langue source. Nous développerons ces points de façon plus détaillée dans la deuxième et dernière partie de ce mémoire.

À l'unanimité, les professeurs ne rencontrent pas de difficulté dans l'enseignement des pronoms, leur difficulté résidant surtout dans leur appropriation et acquisition par les apprenants. À l'inverse, l'enseignement des prépositions en lien avec les verbes prépositionnels avec *à* ou *de* reste laborieux, il n'y a pas vraiment de règle ni de logique. Il est également complexe de faire le lien entre le verbe prépositionnel et le pronom. Pour les professeurs, la stratégie d'enseignement utilisée pour les prépositions se base sur la distribution d'une liste donnée aux apprenants puis sur un travail de mémorisation de leur part, ce qui est contraire à la démarche inductive d'enseignement généralement utilisée par les enseignants. Par ailleurs, il n'y a pas de règle fournie par les diverses méthodes de FLE. On constate donc une réelle demande de la part des professeurs de trouver des solutions afin de faciliter l'enseignement de ces verbes prépositionnels en classe de FLE.

Une longue hésitation s'est imposée quant à la décision à prendre concernant la principale source de données. Est-ce que ce sont les résultats du test qui semblent les plus importants ou les propos des enseignants ? Plus explicitement, est-il plus pertinent de travailler sur les pronoms (résultats de l'enquête destinée aux apprenants) ou bien de tenir compte d'un réel besoin exprimé par les professeurs à savoir trouver des outils pour faciliter l'enseignement des prépositions pour les verbes prépositionnels ? Après réflexion, le choix s'est porté sur le résultat de l'enquête car l'étude des pronoms amène à se pencher sur les prépositions, soit les pronoms liés aux verbes prépositionnels. Toutefois, une deuxième démarche d'investigation a permis d'affiner ces difficultés. En effet, nous sommes amenés à nous poser diverses questions : Tous les pronoms posent-ils problèmes ? Est-ce la place ou l'ordre des pronoms ? Quel est le rôle des prépositions pour l'emploi des pronoms ? Etc.

2.2.2. La deuxième phase d'investigation

Partant de ce premier résultat, une investigation plus complète des problématiques initialement identifiées a été conduite.

2.2.2.1. Les tests

Nous avons créé un test différent pour chaque niveau se basant sur la programmation pédagogique du mois de janvier jusqu'au cours 2 de la semaine 3 car il est important que les

étudiants aient étudié un large éventail de pronoms¹⁹. Il s'agit de concevoir des tests utilisant plusieurs pronoms dans les fonctions syntaxiques les plus variées pour cibler plus précisément les formes les plus problématiques pour les apprenants. L'objectif étant de répondre à un certain nombre d'interrogations vues *supra*. Par ailleurs, pour créer ces tests, il a fallu faire un inventaire des pronoms étudiés pour chaque niveau, les répertorier et identifier les difficultés à mettre en évidence (la place des pronoms, etc.)²⁰. Une fois conçus, tous ont été consultés et validés par la directrice pédagogique. Ils ont été effectués en classe au milieu de la troisième semaine de la nouvelle session de janvier, soit du 20 au 26/01. Les méthodes de FLE utilisées pour le mois de janvier sont les suivantes : *Entre Nous 1* (A1), *L'atelier A2* (A2), *Cosmopolite 3* (B1), *Cosmopolite 4* (B2), *Tendances C1* (C1).

Au niveau B2, on remarque que la programmation pédagogique jusqu'au 2^e cours de la semaine 3 ne contient que les pronoms relatifs²¹. Les pronoms *en* et *y*²² ne sont abordés qu'en fin de la semaine 3. Ainsi, pour la conception de ce test, nous avons repris les pronoms étudiés en B1 en les complexifiant, notamment en proposant des exercices sur la double pronominalisation. Au niveau C1, la programmation ne comporte pas de grammaire mais les exercices ont été conçus en fonction de ce qu'ils sont censés avoir acquis à ce niveau-là. On retrouve donc certains exercices déjà proposés en B2. On cherche ici à vérifier si les apprenants rencontrent toujours des difficultés à ce niveau avancé et si celles-ci sont similaires aux autres niveaux. À ce stade de la programmation (semaine 3 – cours 2), on note l'absence des pronoms indéfinis ou autres, et l'omniprésence des pronoms compléments. Le test se base uniquement sur les pronoms vus en cours et non sur les acquis des élèves car, tous les mois, voire toutes les semaines, les apprenants se renouvellent.

Les tests ont été réalisés sur un échantillon de 43 apprenants : 5 apprenants en niveau A1, 8 en A2, 15 en B1, 8 en B2 et 7 en C1, et ont fait l'objet d'une correction individuelle envoyée par mail à chaque apprenant. Chaque test commence par une activité de repérage, un travail d'observation à partir d'un corpus de texte, suivi de quelques exercices visant à : identifier ce que les pronoms remplacent ; trouver le pronom qui convient ; déterminer la place du pronom dans une phrase comprenant un temps simple ou un temps composé ; et enfin connaître l'ordre des pronoms dans une phrase construite avec une double pronominalisation. Des exemples sont proposés afin de s'assurer de la bonne compréhension

19 Programmes pédagogiques de janvier des niveaux A1, A2, B1, B2 et C1 : Annexes 13 à 17, p.135.

20 Inventaire des pronoms contenus dans les tests par niveau : Annexe 18, p.139.

21 Programmation pédagogique de janvier niveau B2 : Annexe 16, p.137.

22 Rappelons que, dans ce mémoire, nous avons choisi de distinguer les pronoms par la mise en italique.

de la consigne²³. Certains exercices ont été entièrement conçus, d'autres sont extraits de la méthode *La grammaire des premiers temps B1-B2*.

Pour le niveau A1²⁴, afin que le métalangage ne soit pas une contrainte à l'exercice, nous avons défini ce qu'étaient les différents pronoms à repérer et à identifier dans la consigne de l'exercice 1. Ce dernier était donné séparément du test complet car l'exercice suivant présentait le même corpus pour que l'apprenant n'ait pas à effectuer à nouveau un travail de compréhension du texte, restant ainsi concentré sur l'objet grammatical.

Exercice 1.

Lisez le texte suivant. Repérez les différents pronoms : les pronoms toniques (moi, toi, ...), les pronoms personnels sujets (je, tu, il, ...), les pronoms réfléchis (me/m', te/t', ...).

« D'habitude, je me réveille tous les matins à 06 h 30. Mais aujourd'hui, mon mari et moi, on se réveille plus tôt parce que c'est l'anniversaire de notre fils. On va faire les magasins pour trouver un joli cadeau. Ce soir, nous allons faire une fête surprise. Tous ses amis vont venir pour fêter son anniversaire avec lui. On va danser et chanter ! J'espère qu'il va être content. »

Figure 2 : Annexe 18 – Test A1, exercice 1.

Puis, une fois l'exercice 1 effectué et remis au professeur, nous avons remis le test complet. Les exercices suivants consistent en un travail de reconnaissance, de classification d'identification et de trouver le pronom qu'il convient.

Au niveau A2²⁵, l'exercice 1 consiste à repérer les pronoms COD, COI, *en* et *y* dans un corpus de texte, comprendre leurs fonctions et trouver ce qu'ils remplacent. La consigne ne mentionnait pas ce que sont les pronoms compléments COD et COI. En accord avec la directrice pédagogique, nous avons estimé que les apprenants comprenaient le métalangage car ces notions avaient été fraîchement étudiées en classe.

Exercice 1.

Lisez ce texte. Repérez les pronoms compléments COD, COI, les pronoms EN et Y. Soulignez-les.

« Je vais vous présenter mon amie Camille. C'est une personne qui compte beaucoup pour moi et que j'admire énormément. Tout d'abord, Camille est très dynamique, elle fait de nombreuses activités, elle en fait même tous les jours. Elle travaillait comme vendeuse dans une boutique de vêtements mais un jour elle en a eu marre, alors elle a décidé d'arrêter. Elle est maintenant vendeuse dans une épicerie fine où on peut trouver plein de produits bios et locaux. La musique classique, elle l'adore et elle s'y intéresse depuis qu'elle est toute petite. Elle est bénévole dans une association qui développe le commerce équitable, elle y participe régulièrement et organise des campagnes d'information dans toute la ville. Elle est passionnée par cela et elle nous en parle très souvent. Elle aime faire découvrir aux gens le concept du commerce équitable, leur montrer les projets qui ont été mis en place. Nous nous sommes rencontrés il y a quelques années pendant une soirée. Je l'ai tout de suite admirée, je garde un très beau souvenir de notre rencontre et je pense qu'elle aussi s'en souvient. »

Figure 3 : Annexe 19 – Test A2, exercice 1.

Le deuxième exercice montre s'ils ont compris le rôle des pronoms compléments, *en* et *y*, et des pronoms relatifs. Puis, ils doivent identifier ce qu'ils remplacent. Dans les

23 Tests A1, A2, B1, B2 et C1 : Annexes 19 à 23, p.140.

24 Test A1 : Annexe 19, p.140.

25 Test A2 : Annexe 20, p.142.

exercices qui suivent, l'élève doit trouver le pronom approprié, placer correctement les pronoms dans une phrase avec un temps composé ou une phrase négative et dans une phrase à l'impératif. Face aux résultats, il semble que ce test pour le niveau A2 ait été trop complexe, certains exercices contenaient trop de contraintes et cela a bien naturellement été pris en compte lors de leur analyse.

Relatif au niveau B1²⁶, les différents exercices amènent l'apprenant à effectuer un travail de repérage, de trouver le pronom qu'il convient, de savoir les utiliser dans un temps composé, de comprendre leurs rôles et un travail sur la maîtrise des relatifs. Le dernier exercice était plus complexe, il demandait à utiliser un pronom dans une négation. Il a tout de même été proposé car ce point avait été traité en classe une semaine auparavant.

En ce qui concerne le niveau B2²⁷, il s'agit à nouveau d'un travail de repérage des pronoms, d'indiquer ce qu'ils remplacent et de trouver le pronom approprié. La double difficulté réside dans l'utilisation des mots de la négation (*ne... jamais*) pour l'exercice 2 et la double pronominalisation pour l'exercice 4.

Pour le niveau C1²⁸, le premier exercice est identique à celui de B2 et le deuxième est le même que l'exercice 3 de B2. L'objectif du dernier exercice est de travailler sur la double pronominalisation. Il n'est pas indiqué dans la consigne que l'apprenant doit utiliser deux pronoms. Nous considérons qu'à ce niveau avancé, l'élève est censé les identifier rapidement. Toutefois, un exemple montre aux élèves que deux pronoms peuvent être utilisés dans une phrase. Cet exercice invite l'apprenant à imaginer la suite des phrases.

Les tests sont transmis aux professeurs une semaine avant de les soumettre aux apprenants au cas où certains relèveraient des incohérences ou des erreurs. Ils sont distribués en classe, une lecture de chaque activité est nécessaire afin de nous assurer que les consignes soient comprises de tous. La durée estimée était comprise entre 45 min et 1h.

Les résultats²⁹ montrent que les apprenants présentent majoritairement peu de difficulté dans le repérage des pronoms et la reconnaissance de leurs catégories. La plupart ont bien compris leur rôle et leur fonction. En effet, ils ont réussi à trouver ce que remplaçaient les pronoms compléments COD, COI, les pronoms *en* pour la quantité et *y* pour le lieu. Les pronoms relatifs semblent avoir été bien acquis. Les problèmes rencontrés résident surtout dans les pronoms liés aux verbes prépositionnels et dans la confusion manifeste entre tous ces pronoms, les apprenants sont clairement perdus. Les pronoms compléments COI sont

26 Test B1 : Annexe 21, p.145.

27 Test B2 : Annexe 22, p.148.

28 Test C1 : Annexe 23, p.151.

29 Résultats détaillés des tests pour les niveaux A1, A2, B1, B2 et C1 : Annexes 25 à 29, p.156.

moins bien intégrés que les pronoms COD probablement à cause de la préposition *à*. Le fait que le nom d'un lieu soit précédé d'une préposition ne représente pas une contrainte pour les apprenants peut-être parce qu'il y a une logique, nous sommes dans le concret « Le livre est sur la table. ». Il est bien moins évident pour les apprenants de penser à une préposition en complément de certains verbes, rien de concret n'étant désigné par celle-ci. La place du pronom dans une phrase avec un temps composé et dans une phrase négative est complexe à intégrer, de même pour la place et l'ordre des éléments dans la double pronominalisation, surtout quand les pronoms COD et COI sont dans une même phrase. On remarque un mélange dans l'utilisation des pronoms à fonction objet entre *le, la, les, l'* et *en*. La dernière partie du mémoire présentera une analyse plus détaillée et une interprétation de ces résultats. Nous allons à présent passer à l'entretien dirigé, dernière partie de la démarche d'investigation.

2.2.2.2. Le deuxième entretien dirigé

Dans le cas de ce deuxième entretien auprès des enseignants de FLE, l'objectif est à nouveau d'obtenir un retour sur les résultats de la deuxième phase d'investigation et de cerner leurs pratiques enseignantes. Il est intéressant de croiser ces deux dimensions : discours et pratique. Ce deuxième entretien non directif est réalisé dans les mêmes conditions que le précédent mais sur une période de deux semaines. Tous les enseignants ont reçu les questions au préalable pour qu'ils puissent y réfléchir avant d'engager l'entretien. Cette méthode d'enquête se base sur un recueil de productions orales, le traitement des données est d'ordre qualitatif, il se fait sous forme d'analyses de contenu. Ce choix de méthodologie qualitative vise à une compréhension en profondeur des phénomènes sans se préoccuper des aspects chiffrés et des validations statistiques. C'est un des outils privilégiés de la recherche à visée qualitative dans le cadre de notre démarche ingénierique.

Pendant l'entretien, les réponses sont écrites à l'ordinateur sous forme de prise de note. S'ensuit rapidement un travail de retranscription afin de rester fidèle aux propos des enseignants, les échanges étant encore frais dans la mémoire. L'entretien comporte 5 questions que nous pouvons trouver en annexe du mémoire³⁰.

Voici une synthèse de ces réponses, déterminantes dans la conception des outils du projet. Les exercices écrits et les activités de production orale occupent une place importante pour s'approprier une notion grammaticale. Tous s'accordent à dire qu'il est bien normal que les pronoms liés aux verbes prépositionnels constituent un véritable problème pour les raisons évoquées lors du premier entretien, il n'y a pas vraiment de logique, de règle à proprement

30 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

dite. Les pronoms COI posent plus de difficultés que les pronoms COD à cause des prépositions. Un professeur explique qu'il est difficile de savoir pour eux quelle préposition utiliser et après quel verbe. Tous les enseignants affirment à l'unanimité qu'il y a clairement un manque de pratique orale lors des cours de FG le matin. À l'inverse, les apprenants ayant choisi la formule intensive de cours peuvent plus pratiquer l'oral car ils ont des ateliers oraux l'après-midi, deux fois par semaine. Comme tous n'y assistent pas, chacun ayant choisi des formules différentes, on observe donc un décalage et surtout une réaffirmation que la pratique orale est ce qui manque le plus. Par ailleurs, il faudrait leur faire comprendre l'utilité des pronoms, certains apprenants les utilisent peu dans la vie quotidienne. Par exemple, un professeur fait remarquer, je cite : « S'ils sont dans un café et que le serveur leur demande 'vous voulez un verre d'eau ?', ils vont répondre 'oui' et non pas 'Oui, j'en veux' ». Les enseignants affirment que les activités liées aux exercices écrits sont essentielles pour que les apprenants puissent mieux s'approprier le point grammatical étudié, notamment car certains ont une mémoire visuelle : « L'écrit aide à mémoriser ». Un autre professeur souligne l'intérêt de faire un travail sur l'ordre des mots, la construction des phrases.

À la suite de ces observations de classe, des résultats d'enquête et des échanges avec les professeurs, l'objectif du projet ingénierique se formule ainsi : Concevoir et proposer des outils à exploiter en classe de FLE afin de faciliter l'enseignement et de favoriser l'appropriation de ces pronoms par les apprenants.

De ce projet en découle la problématique suivante : Quelles pistes d'exploitation pédagogique innovantes pouvons-nous proposer afin de faciliter l'enseignement et l'appropriation des pronoms compléments en classe de FLE ? Une analyse plus approfondie des résultats sera alors présentée dans la partie 3 de ce mémoire, nourrie par les réflexions menées dans la partie 2 « Cadrage théorique » afin de justifier le choix de la création de pistes d'exploitation pédagogiques mises en œuvre.

Partie 2. Cadrage théorique

À la suite de cette démarche d'investigation, diverses interrogations émergent : Par quel processus un apprenant acquiert-il le langage ? Quels sont les différents stades d'acquisition et d'appropriation de la grammaire en langue seconde ?

Afin de mieux comprendre les résultats de ces tests et d'en effectuer une analyse pertinente justifiant la création de pistes d'exploitation pédagogique proposées en dernière partie de ce mémoire, il est indispensable de se pencher sur les processus d'appropriation et d'acquisition de la grammaire en langue seconde. Nous verrons qu'il existe quelques variables à prendre en compte favorisant l'appropriation et l'acquisition puis nous nous concentrerons sur les différents stades acquisitionnels d'appropriation et d'acquisition de la grammaire. Le deuxième chapitre de cette partie sera consacré à une étude de l'enseignement de la grammaire dans les méthodes FLE ainsi qu'en classe de Français Langue Étrangère et le dernier chapitre fera place à la didactique des pronoms et aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Chapitre 1. Appropriation d'une langue étrangère et de la grammaire

1.1. Les processus d'appropriation d'une langue étrangère et les facteurs d'influence

Nous avons choisi de définir les notions d'appropriation, c'est-à-dire d'acquisition et d'apprentissage, avant de traiter des différents stades d'acquisition de la grammaire. Ces notions nous permettront de mieux appréhender les enjeux de l'apprentissage de la grammaire d'une L2.

1.1.1. Appropriation et acquisition

Pour Cuq et Gruca (2017) dans *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, l'« appropriation est un terme hyperonyme qui domine deux hyponymes. » (2017 : 102), autrement dit la notion d'appropriation sert d'hyperonyme à celles d'acquisition et d'apprentissage. Les auteurs expliquent qu'il existe « deux processus distincts : l'acquisition, qui serait un processus d'appropriation naturel, implicite, inconscient, qui impliquerait une focalisation sur le sens, et l'apprentissage, qui serait, à l'inverse, artificiel, explicite, conscient, et qui impliquerait une focalisation sur la forme. » (2017 : 102). La notion d'appropriation peut donc être subdivisée, elle recouvre les termes d'acquisition et d'apprentissage. L'apprentissage serait un processus d'appropriation conscient et l'acquisition un processus d'appropriation inconscient. Ces distinctions et précisions sont confirmées par Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (2001) dans son

chapitre 6, dans la rubrique consacrée aux opérations d'apprentissage des langues (2001 : 108).

Dans cette partie nous allons beaucoup nous appuyer sur l'ouvrage *L'acquisition de la grammaire, du français langue étrangère*, rédigé sous la direction de Véronique (2009). Ce dernier apporte la définition de l'appropriation linguistique suivante :

Processus social et cognitif d'appréhension, d'analyse et de mémorisation des éléments d'une langue cible en vue d'en maîtriser le fonctionnement. [...] L'usage d'appropriation comme terme couvrant implique que les mécanismes sociaux et cognitifs de l'apprentissage et de l'acquisition sont identiques, aux circonstances sociales près. (2009 : 365)

Nous voyons que l'environnement social est également une variable à prendre en compte. L'apprenant va donc intérioriser ce qu'il perçoit de la langue des locuteurs natifs et cette intériorisation va à son tour modifier sa perception de la langue. C'est cet aller-retour qui forgera son acquisition : « L'ensemble de ces divers facteurs internes et externes, médiatisés par le travail cognitif de l'apprenant, façonne le parcours du procès d'appropriation » (2009 : 21). Nous allons à présent développer les facteurs favorisant l'appropriation d'une langue étrangère.

1.1.2. Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation

Les recherches sur l'appropriation et l'acquisition du français langue étrangère vont s'intéresser à trois moments importants selon Véronique : le processus acquisitionnel, les mécanismes d'appropriation et le traitement de l'*input*. (2009:1). L'auteur indique que l'apprenant « fonde son apprentissage sur les représentations qu'il se fait de la langue elle-même mais aussi du groupe social où elle est en usage. » (2009 : 22). Il distingue les facteurs d'influence suivants développés ci-après : les savoirs et savoir-faire, l'influence des autres langues dans la langue cible, la prise en compte de l'âge des apprenants ainsi que les contextes d'appropriation d'une langue étrangère, plus précisément les modes d'exposition à la langue cible (2009 : 22).

1.1.2.1. Les savoirs et les savoir-faire

L'étude des connaissances langagières de l'apprenant revient à examiner ses productions verbales, à s'intéresser aux représentations métalinguistiques de l'apprenant. Ces dernières peuvent être construites de la façon suivante : les connaissances concernant les langues étrangères apprises antérieurement et mémorisées en classe de langue étrangère, les connaissances élaborées quand il est en contact avec la langue cible et les connaissances dont il se sert sans pouvoir en formuler les règles (Véronique, 2009 : 24). Ce facteur d'influence

montre l'hétérogénéité et la variété des savoirs et savoir-faire mobilisés qui se nourrissent mutuellement dans le processus d'apprentissage.

1.1.2.2. L'influence des autres langues en contact

Les travaux des recherches sur l'acquisition des langues étrangères (RAL) ont permis de démontrer l'influence des langues ressources (langues antérieurement acquises) sur l'élaboration des connaissances en langue cible. L'influence de la langue source se traduirait par un transfert linguistique, positif ou négatif, en langue cible, d'après Selinker (1969) (Véronique, 2009 : 26). Certains chercheurs comme Krashen (1981) minimisent l'influence de la L1 sur l'apprentissage de la L2. Lorsqu'il existe une proximité linguistique entre la langue maternelle et la langue seconde, Véronique précise que les apprenants de même langue source ne vont pas tous utiliser ce rapprochement interlinguistique de la même façon, les influences ne seront pas les mêmes selon le niveau de maîtrise de la langue cible : « [...]des apprenants de même langue source n'usent pas tous de la même façon de la proximité interlinguistique. » (2009 : 27).

1.1.2.3. L'âge

Un autre facteur d'influence dans le procès d'appropriation de la langue cible est l'âge selon Véronique (2009 : 22). Pour l'auteur, les avis divergent concernant le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une langue étrangère (2009 : 30). La plupart des réflexions vont s'articuler autour de la notion de « période critique » du langage établie par Lenneberg (1967). Il présuppose que la période critique, favorable à l'acquisition du langage commence vers l'âge de deux ans. La fin de la période critique pour l'acquisition de la L1 coïnciderait avec la puberté, selon Lenneberg, au-delà, toute acquisition linguistique serait impossible (Véronique, 2009 : 30). Bartning (1997) remet en cause ces affirmations en évoquant les chercheurs Palmen, Bongaerts et Schils ; ils montrent que certains apprenants adultes peuvent vaincre les difficultés posées par l'âge et atteindre un niveau natif dans le domaine de la prononciation (1997 : 2). Véronique (2009) ajoute que d'autres facteurs sont à prendre en compte pour élaborer l'hypothèse de la période critique : « la quantité et la qualité de l'*input* (l'information linguistique disponible) (Singleton 2003) et l'utilisation de la langue cible doivent également être évoqués. » (2009 : 32). Nous allons voir à présent que le contexte constitue un autre facteur d'influence important.

1.1.2.4. Le contexte

On distingue deux types de contexte d'après Véronique (2009 : 34), celui en milieu naturel (non guidé) et celui en milieu institutionnel (guidé). En effet, l'étude du processus d'acquisition d'une langue étrangère passe par la prise en compte du contexte d'appropriation de la langue cible (2009 : 22). En milieu naturel, l'apprenant est exposé à la langue cible et l'acquiert en échangeant directement avec des locuteurs natifs dans des contextes communicatifs sociaux différents : le travail, les amis et les loisirs. À l'inverse, l'acquisition en contexte institutionnel s'effectue de façon guidée avec l'aide de l'enseignant, de manuels et autres supports didactiques. En contexte mixte, c'est-à-dire lorsque l'apprenant en langue française est à la fois étudiant et employé dans le pays, ce dernier expérimente le contexte guidé et non guidé.

Véronique (2009) établit une différence de contexte en fonction de trois moments du procès d'acquisition : l'*input*, son traitement, et l'*output* (2009 : 34). En contexte naturel, les situations communicatives où l'apprenant utilise ses fonctions linguistiques constitue l'*input*, à la différence du contexte guidé où il s'agit du programme choisi par l'enseignant, du manuel et des échanges guidés au sein de la classe où l'apprenant est amené à user d'un certain métalangage. Véronique considère que l'appropriation et l'acquisition d'une langue passent par un traitement d'un ensemble de données et d'informations que l'apprenant va recevoir en langue cible, l'*input* (2009 : 11). Comment l'apprenant va-t-il traiter son *input* pendant le processus d'appropriation et d'acquisition de la langue cible ? Pour Griggs (2010) : « Dans un cours de langue étrangère, l'*input* destiné à alimenter les activités langagières se constitue souvent pendant des interactions orales de la classe entière, dirigées par le professeur et entraînant la reprise et la reformulation de données linguistiques d'un texte source oral ou écrit. » (2010 : 1). Dans le cadre d'un contexte mixte, Véronique rappelle que « l'apprenant peut apprendre la langue cible d'abord en milieu guidé, puis dans un milieu naturel ou l'inverse. » (2009 : 36).

On différencie également deux contextes d'apprentissage, homoglotte ou hétéroglotte, tous deux en milieu guidé. En contexte hétéroglotte, l'apprentissage s'effectue au sein d'une institution ou d'un établissement scolaire, où la langue étudiée n'est pas la langue officielle du pays. Dans un contexte homoglotte, l'apprentissage se fait en immersion, le français en France par exemple. À présent, nous allons aborder les différents stades d'acquisition dans l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère pour comprendre comment l'apprenant d'une langue étrangère acquiert la grammaire.

1.2. Les parcours acquisitionnels dans l'apprentissage de la grammaire en L2

Cette dernière partie du chapitre traite des démarches d'appropriation de la langue cible, elle précise les différents types de variables explicatives de son acquisition et des stades d'acquisition dans l'apprentissage de la grammaire en langue étrangère.

1.2.1. Les démarches d'appropriation de la langue cible

Selon Véronique (2009), que ce soit en milieu guidé ou en milieu non guidé, dans les premiers temps de l'appropriation de la langue cible, l'une des démarches de l'apprenant consiste à régulièrement partir de ce qu'il maîtrise dans sa langue pour mieux appréhender l'inconnu dans la langue cible : « L'apprenant part souvent d'une fonction connue de lui à cause de son expérience langagière antérieure ou repérée ultérieurement pour rechercher la forme de la langue cible qui lui correspond. » (2009 : 302). Pour les apprenants adultes, que ce soit en milieu guidé ou non-guidé, l'auteur expose un phénomène important dans l'appropriation de la langue cible, l'apprenant va « juxtaposer des items lexicaux dans un ordre bien précis, sans les relier par une marque grammaticale explicite. » (2009 : 303). Véronique (2009) donne l'exemple de « carte séjour », « deux mots reliés sans marque explicite [...] » (2009 : 303). Puis, l'apprenant va avoir recours à des mots dont la forme ne varie pas ou peu comme les adverbes, les adjectifs, plutôt que de se risquer dans l'usage des conjugaisons ou des pronoms par exemple (2009 : 304). Et enfin, l'apprenant va user d'énoncés préfabriqués, appris par cœur ou bien assembler des mots juxtaposés que l'auteur appelle l'« agrégat de mots » (*chunks*) (2009 : 304). Par exemple « Salut, ça va ? » que certains apprenants pensent n'être qu'un seul mot. Certains d'entre eux se basent sur des patrons syntaxiques, c'est-à-dire un modèle de structure de phrases qu'ils vont reproduire pour construire leurs énoncés. L'apprenant peut également repérer des formes et leur donner une fonction « idiosyncrasique », c'est-à-dire propre à lui-même (2009 : 304).

Il existe toutefois quelques différences dans les démarches d'appropriation de la langue cible pour les apprenants en milieu guidé et non guidé. Par exemple, pour les apprenants en milieu non guidé, Véronique (2009) indique qu'ils vont dans un premier temps intégrer ce qui ressort dans la langue parlée, ce qui est récurrent dans l'*input*. L'apprenant va s'approprier ce qu'il utilise le plus fréquemment dans les situations communicationnelles de base fréquentes « Comment tu t'appelles ? » (2009 : 306), « Comment ça va ? » « C'est quoi ? ». L'auteur ajoute que les recherches ont également montré que l'appropriation de certaines fonctions linguistiques s'opérait principalement en milieu non guidé, l'apprenant étant exposé à un nombre important d'occurrences et à une grande variété de situation de communication permettant l'emploi de ces occurrences : « c'est le cas des pronoms *on* et

nous, de la cliticisation des pronoms [...]. » (2009 : 312). L'auteur ajoute : « pour l'oral, il n'existe pas de différence fondamentale dans l'ordre des acquisitions entre les apprenants du milieu guidé et ceux qui sont non guidés [...]. » (2009 : 311). Toutefois, pour les apprenants en milieu guidé, outre l'influence de la langue source, les conditions d'enseignement sont à prendre en compte dans l'appropriation d'une langue étrangère, notamment l'ordre, le rythme, la fréquence d'enseignement des points grammaticaux (Véronique, 2009 : 311). Le rythme d'acquisition dépend du rythme d'enseignement (autre paramètre de l'apprentissage), Véronique (2009) le justifie par l'utilisation de l'écrit : « Il semble néanmoins que certains paramètres d'apprentissage comme le rythme d'acquisition de certains secteurs, varient sous l'influence du milieu guidé, ceci étant probablement lié à la présence de l'écrit dans l'enseignement. » (2009 : 311). Nous allons exposer les différents stades acquisitionnels établis selon différents programmes de recherche.

1.2.2. Les différents stades acquisitionnels

Des études menées par la fondation européenne de recherche ainsi que celles de Klein & Perdue (1992), Véronique (1995), et Bartning & Schlyter (2004), ont permis de dégager de grandes tendances dans le développement de l'appropriation de la grammaire, s'appuyant sur diverses enquêtes et données dans les recherches sur l'acquisition des langues étrangères. Nous allons nous intéresser aux résultats de l'étude du programme *European Science Foundation* (ESF) et aux stades d'acquisition définis par Bartning & Schlyter (2004). Nous avons choisi ces deux études car celles-ci sont largement développées par Véronique (2009) et qu'elles permettent de mettre en évidence des régularités dans les stades d'acquisition : « Ces enquêtes ont tenté de faire apparaître des régularités dans les séquences d'acquisition d'un éventail plus ou moins large de langues étrangères. » (2009 : 43).

1.2.2.1. Le programme de recherche ESF

Le vaste programme de recherche de la Fondation européenne de la science désormais ESF, consiste en une étude sur l'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel par des adultes immigrés peu scolarisés. Selon Véronique (2009), le projet ESF (1981-1987) a mis en évidence trois grandes étapes de développement : Au cours de la première étape, les apprenants vont s'appuyer sur les ressources lexicales disponibles de la langue cible pour construire des énoncés afin de pouvoir communiquer, il y a donc en premier un travail sur le système nominal. Lors de la deuxième étape, l'apprenant va avoir recours à différents moyens linguistiques, parfois idiosyncrasiques (appelés *variété de base* ou *variété*

d'interlangue) pour exprimer le temps et l'espace. Les constructions au niveau du syntagme sont ici limitées et la langue source influe faiblement. Véronique atteste que le programme ESF « a montré que la variété de base constitue un système linguistique efficace, qui permet de communiquer dans les situations quotidiennes. » (2009 : 48). Il ajoute que « cette variété d'interlangue peut perdurer, d'où une éventuelle fossilisation des moyens de communication linguistique. » (2009 : 48). Le développement se réalisant en fonction de divers critères sociaux et linguistiques, on estime que cette variété de base sera en constante évolution afin de répondre à de nouveaux besoins communicationnels. Cette évolution est importante pour ne pas que la fossilisation se fasse au détriment de la maîtrise future de la langue. Le programme ESF nomme la dernière étape, l'étape « post-basique », comme le souligne Véronique (2009) : « [...]la flexion verbale se met en place. Dès lors, à ce stade nommé post-basique, les constructions syntaxiques se diversifient et, avec le développement grammatical, l'influence de la langue source se fait sentir. » (2009 : 48). Les pronoms font partie de cette catégorie constituant cette variété d'interlangue.

1.2.2.2. Les parcours développementaux

Nous allons observer ces parcours à partir du programme d'étude de l'appropriation du français langue étrangère, réalisé en Suède par deux équipes de recherche. Le recueil de données est tiré de deux corpus différents :

a) Le premier corpus appelé *InterFra* est dirigé par Inge Bartning (Université de Stockholm). Il est constitué d'enregistrements d'apprenants universitaires suédois effectuant donc leur apprentissage de la langue française en milieu institutionnel, ils sont de tous âges et de compétences en français variées.

b) Le deuxième corpus, le corpus de Lund et FIFI sont menés par Suzanne Schlyter (Université de Lund), des observations et comparaisons sont réalisées entre le processus d'acquisition en milieu institutionnel et en milieu non guidé. Ces deux corpus ont fait l'objet d'une étude conjointe Bartning & Schlyter (2004). Le corpus *InterFra* comporte des productions d'apprenants (semi-)guidés et le corpus de Lund surtout des productions d'apprenants non-guidés. L'objectif de ce programme est de mettre en évidence des séquences d'acquisition de la langue française, comme le souligne Véronique : « Depuis 1997, Bartning tente de dégager des stades de développement dans l'appropriation du français, fondés sur des séquences d'acquisition. » (2009 : 315). Ce programme a révélé une grande variété de phénomènes linguistiques présentant des itinéraires qui ont été regroupés en six stades développementaux, appelés aussi *parcours développementaux* par les chercheuses Bartning &

Schlyter (2004) allant « des débuts de l'acquisition jusqu'à la production d'apprenants quasi-natifs. » (2004 : 281). Chaque stade est fondé sur des séquences d'acquisition caractérisant le profil grammatical typique d'un apprenant à un moment précis de son développement « dans des situations orales spontanées où elle/il doit avoir recours à ses connaissances automatiques. » (2004 : 281). Or, il est fort intéressant de constater que les stades et les itinéraires acquisitionnels semblent valoir pour les apprenants en milieu guidé ou non guidé. Il existe donc bel et bien des structures dans l'apprentissage de la langue. L'établissement de ces itinéraires s'inspirent de différentes sources dont l'étude du programme ESF dont nous avons parlé *supra*.

Ainsi, les chercheuses ont mis en œuvre un regroupement de phénomènes linguistiques en vue d'établir des itinéraires d'acquisition pour constituer ces *profils* qui vont leur permettre de placer les apprenants dans six stades de développement : Stade 1 – initial ; Stade 2 – post-initial ; Stade 3 – intermédiaire ; Stade 4 – avancé bas ; Stade 5 – avancé moyen ; Stade 6 – avancé supérieur. Les auteures indiquent que ces stades sont similaires à ceux du programme ESF (niveau basique, etc.). Nous ne nous attarderons pas à citer chaque point contenu dans les différents stades, en revanche il est intéressant de relever les éléments en lien avec le sujet de notre mémoire, au niveau du syntagme nominal.

Dans un premier temps, pour Bartning & Schlyter (2004), le premier stade se caractérise par une structuration de l'énoncé, l'apprenant va se servir d'une structuration nominale, employer des formules telles que *je (ne) sais pas* et *je m'appelle*. Au niveau du syntagme nominal, le pronom utilisé ici est le pronom personnel *je*. Au stade suivant (post-initial), on observe l'apparition de pronoms objets généralement postposés au verbe. Nous pouvons donner l'exemple suivant : *Je fais LE*. Ce stade correspond au niveau de *variété basique*. Au stade intermédiaire, l'étude de Bartning et Schlyter (2004) montrent que le développement de l'interlangue va être plus systématique et régulier. Relatif au syntagme nominal, les pronoms objets sont placés devant le verbe lexical pour les temps composés et simples, souvent de façon incorrecte après l'auxiliaire *est/a*. L'exemple donné par les auteurs est : « *J'ai LE vu*. » (2004 : 290).

Le stade avancé se subdivise en trois niveaux, cela s'explique par la variété d'interlangue caractérisant ce stade. La subjectivité de l'étudiant semblant prendre le pas sur les itinéraires d'apprentissage communs. Bartning et Schlyter (2004) justifient ce choix en expliquant qu'« au fur et à mesure que l'interlangue se développe, cette évolution crée une richesse d'expressions qui permettent un choix dans le répertoire » (2004 : 296). Au quatrième stade apparaissent des structures plus complexes et variées : le pronom clitique est placé avant

l'auxiliaire. La cliticisation de l'article est acquise ainsi que celle du pronom sujet. Au stade suivant, la morphologie flexionnelle est bien développée, on remarque l'usage de propositions relatives avec le pronom relatif *dont*. Au dernier stade, la morphologie se stabilise.

Pour résumer, les chercheuses en concluent que l'apprenant va dans un premier temps construire des énoncés en se servant « des structurations d'énoncés différentes : nominale, verbale non fléchie et fléchie. » (2004 : 297). Il va utiliser des énoncés complexes (la subordination) avec *c'est*. Puis, il va développer le système Temps-Mode-Aspect (TMA) pour se référer aux temps du passé, futur et subjonctif (2004 : 286). Au niveau du syntagme nominal, l'apprenant va traiter la fonction primordiale du langage, soit la fonction référentielle : il va user des déterminants, des adjectifs et de leur morphologie, pour ensuite acquérir de plus en plus de lexèmes. La subordination et les connecteurs vont lui permettre d'argumenter, de nuancer, de complexifier sa pensée. Les auteurs pensent que ces stades vont permettre aux chercheurs et aux enseignants de déterminer le niveau grammatical de certains apprenants (2004 : 297).

1.2.2.3. Comparaison entre les différentes études

On constate de nombreux points de similarité entre Klein & Perdue (1992) et Véronique (1995) d'une part, et Inge Bartning & Schlyter (2004) d'autre part. Les apprenants suivent un même parcours d'acquisition : un travail sur le syntagme nominal en première phase, puis des bases verbales non fléchies. Ensuite, la présence de marqueurs grammaticaux faisant référence aux temps du passé, de pronoms clitiques déictiques et anaphoriques (distinction pronom sujet / pronom objet et leur place par rapport au verbe) constitue la seconde phase, dite à verbe non fléchi. Et enfin, sont acquis en troisième phase les verbes fléchis, l'apparition et la maîtrise des pronoms objets au stade intermédiaire, la constitution d'un système d'expression verbale de la temporalité, notamment de l'expression de l'irréel et la diversification des types de subordonnées (relatives et complétives). Véronique aborde ces rapprochements en disant : « Les séquences relevées indiquent des cheminements communs à tous les apprenants, quel que soit leur âge ou leur mode d'exposition dominant à la langue cible. » (2009 : 318). Toutefois, comme nous l'avons vu *supra*, des éléments variables viennent nuancer la complexité des parcours d'acquisition comme le rythme d'apprentissage, l'enseignement et la constitution du bagage linguistique lorsque l'apprenant est mis en contact avec la langue cible.

Pour conclure, les études sur les processus d'appropriation de la grammaire en langue étrangère ont permis de dégager les étapes fournissant des outils à prendre en compte

dans les analyses des productions d'apprenant conduisant à l'élaboration du projet. Nous allons à présent observer l'approche d'enseignement de la grammaire en milieu institutionnel ainsi que dans les différentes méthodes de FLE. Puis nous nous intéresserons à la didactique des pronoms, à leur stade d'acquisition et aux difficultés rencontrées par les apprenants.

Chapitre 2. Démarches d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire langue étrangère

Une étude de l'approche d'enseignement de la grammaire dans les méthodes FLE ainsi que des démarches et techniques d'enseignement de la grammaire dans les pratiques de classe s'avèrent indispensables pour concevoir les outils du projet ingénierique.

2.1. Les démarches d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE

Nous allons avant tout nous intéresser à l'approche d'enseignement de la grammaire préconisée par le *CECRL* afin de compléter notre analyse.

2.1.1. L'approche d'enseignement de la grammaire préconisée par le CECRL

Nous avons vu qu'en classe de langue, le processus d'appropriation et d'acquisition d'une langue étrangère réside entre autre dans la capacité de l'enseignant à apporter de nombreux outils à l'apprenant. Les auteurs Cuq & Gruca (2017) soulignent :

L'objectif est de donner à l'apprenant les moyens de créer puis de développer au maximum son interlangue, c'est-à-dire la faire ressembler le plus possible à la langue cible, il faut trouver un équilibre entre des activités communicatives (taille) et des activités sur la forme (précision). De façon traditionnelle, c'est à la grammaire que revient l'essentiel du travail sur la forme. (2017 : 343).

Le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL)*, outil établi par le conseil de l'Europe en 2001 pour définir la maîtrise d'une langue étrangère selon différents critères, privilégie une approche actionnelle d'enseignement de la grammaire, comme l'attestent Cuq & Gruca (2017 : 343) ainsi que Bento (2019). Aucune méthodologie n'est préconisée dans le *CECRL* mais Bento indique qu'il fournit toutefois quelques orientations didactiques de type actionnel. Cuq & Gruca (2017 : 343) et Bento évoquent quelques précisions apportées par les auteurs du *Cadre* où il ne s'agit pas d'apprendre par cœur ni de répéter :

Il n'appartient pas au Cadre de référence de porter un jugement ni de promouvoir l'usage de l'un en particulier. Il lui revient, en revanche, d'encourager les utilisateurs à déclarer leur choix et ses conséquences sur leur pratique. (Conseil de l'Europe, 2001 : 89).

L'approche communicative de la grammaire est favorisée, les compétences linguistiques s'élaborent et s'accomplissent à travers la réalisation de différentes tâches. Le *CECRL* découpe la compétence communicative en activités de communication langagières. Parmi les compétences de communication, la composante pragmatique renvoie à l'approche actionnelle et au choix de stratégies discursives pour atteindre un but précis (organiser, adapter, structurer le discours). Elle fait le lien entre le locuteur et la situation. Le deuxième chapitre du (*CECRL*) comporte une définition de l'approche dite « actionnelle », sous-jacente à l'ensemble du document publié par le Conseil de l'Europe :

La perspective privilégiée ici est (...) de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des « tâches » (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (...). Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. (2001 : 15).

La perspective actionnelle invite l'apprenant à réaliser des tâches en utilisant aussi bien les capacités linguistiques, sociales, voire culturelles et les savoir-faire. Il est considéré comme un acteur social devant réaliser des tâches dans un contexte communicatif spécifique. L'enseignant peut ainsi proposer à ses élèves de réaliser des actions concrètes ou de résoudre des problèmes (organiser un voyage, etc.). Toutefois, Cuq & Gruca (2017) constatent qu'« en France, même si le discours est généralement favorable à une méthodologie de type communicatif ou actionnel, la réalité de la classe et des manuels montre des pratiques beaucoup plus nuancées. » (2017 : 344). Ainsi, on est amenés à se demander si l'enseignement de la grammaire dans les méthodes FLE suit les préconisations du *CECRL*.

2.1.2. Les démarches grammaticales dans certaines méthodes de FLE

2.1.2.1. Quelques notions sur les approches prises en compte dans les méthodes de FLE

Nous avons vu que la programmation pédagogique du lieu de stage, Inflexyon, changeait chaque mois et que le nombre de méthodes de FLE utilisées était conséquent. Les tests de la démarche d'investigation étant conçus sur la base des méthodes de FLE du mois de janvier, il est choisi de cadrer l'analyse du matériel didactique sur ces méthodes, afin de garder une cohérence : *Entre Nous 1 (A1)*, *L'atelier A2 (A2)*, *Cosmopolite 3 (B1)*, *Cosmopolite 4 (B2)*, *Tendances C1 (C1)*.

Selon Bento (2019), l'arrivée de l'approche communicative a conduit à diversifier les ressources et à privilégier l'utilisation de documents dits « authentiques » dans l'enseignement du FLE en Europe (2019 : 2). Christian Puren (2010), professeur émérite de l'université de Saint-Étienne, montre que l'apprenant va développer des compétences de compréhension à partir de documents oraux, écrits ou iconiques (2010 : 6). Comme l'indique Bento, ces derniers vont avoir pour fonction de permettre à l'apprenant de « trouver les règles grammaticales nécessaires pour accomplir des tâches. C'est ce qui permettra à l'apprenant de prendre une posture d'acteur social [...] ». » (Bento, 2019 : 2).

Pour réaliser l'étude comparative, nous nous baserons sur les critères auxquels Bento (2019) fait référence pour observer la nature de l'enseignement de la grammaire : approche explicite/implicite et une démarche inductive/déductive de la grammaire. Une approche explicite d'enseignement de la grammaire sous-entend que les règles grammaticales vont être énoncées, soit par l'enseignant en amont, soit de façon induite par l'apprenant via des activités de conceptualisation. L'élève doit donc réaliser un travail de réflexion sur la langue. À l'inverse, l'approche implicite ne vise pas à ce que l'enseignant ou l'apprenant énonce une règle grammaticale à proprement dite, évitant ainsi l'usage du métalangage.

La démarche déductive invite l'apprenant à une application stricte de la règle à travers des exercices tandis que la démarche inductive implique l'apprenant dans une posture réflexive où il doit proposer des hypothèses et dégager la règle grammaticale à partir de l'observation d'un corpus de texte ou d'un ensemble de phrases et d'exercices comportant l'élément grammatical visé. Ces modes peuvent se combiner entre eux. Bento explique :

Dans une grammaire inductive et explicite, les apprenants sont invités à comprendre le fonctionnement d'une règle grammaticale à partir d'un ensemble de phrases comportant le point à travailler. Les élèves aboutissent à la formulation de la règle par le biais d'activités de réflexion sur la langue. (2019 : 3).

L'étude comparative des manuels contient des réflexions comparatives dans les domaines suivants : la démarche d'enseignement, les types d'activités, la place des séquences grammaticales et la formulation de la règle grammaticale, le choix des exercices et leur formulation. Nous avons préféré opter pour une présentation succincte de la méthode afin de nous concentrer essentiellement sur l'approche de l'enseignement grammatical.

2.1.2.2. Étude comparative de la démarche d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE

En ce qui concerne la progression, les méthodes FLE analysées offrent un apprentissage grammatical progressif et en spirale. *Entre nous 1*³¹, une méthode publiée en 2015 par les éditions *Maison des langues* a bénéficié des conseils du linguiste Christian Puren. Elle répond aux préconisations du *CECRL* en favorisant une approche actionnelle par une progression construite autour de la réalisation de tâches finales originales et motivantes. Le manuel *Tendances C1*³², des éditions *CLÉ international* est aussi axé sur une approche résolument actionnelle, il est construit en unités correspondant chacune à un scénario actionnel ancré dans la vie quotidienne. L'apprenant est amené à interagir et à réagir sur divers sujets en classe de FLE. Tout comme la méthode *L'atelier A2*³³ publiée par les éditions *Didier* en 2019 et qui propose des « missions » du quotidien pour répondre à des besoins concrets, correspondant à une tâche confiée à un groupe de personnes ayant un but précis et commun. De même, pour *Cosmopolite 3* et *4*³⁴, les supports et les tâches proposées permettent aux apprenants d'appréhender des situations variées de la vie quotidienne. Ainsi, pour ces méthodes, l'enseignement de la grammaire s'exerce dans une perspective communicative, s'articulant autour de tâches à accomplir. La découverte de la règle grammaticale s'inscrit dans un enseignement explicite de la grammaire de façon induite, l'apprenant réalise une démarche inductive de compréhension des situations, d'acquisition de compétences langagières (conceptualisation grammaticale et lexicale) et de savoir-faire. Il doit dégager la règle de l'observation d'un petit corpus de phrases et la compléter ou la trouver à partir de questions posées amenant à la réflexion. On retrouve les principes de la démarche maïeutique où l'on conduit l'interlocuteur à s'interroger, puis à découvrir et à formuler des notions qu'il a en lui. Le *CNRTL*³⁵ en apporte la définition suivante : « Méthode socratique reposant apparemment sur l'interrogation et se proposant d'amener un interlocuteur à prendre conscience de ce qu'il sait implicitement, à l'exprimer et à le juger. ». La démarche méthodologique se résume donc à l'observation, la conceptualisation et le réemploi.

Concernant les tâches, les micro-tâches dans *Entre nous 1* et *L'atelier A2*, des tâches pratiques concrètes sous forme de projet final dans *Tendances C1* permettent de pratiquer les productions orale et écrite en proposant des situations communicatives du quotidien. Dans le

31 <https://www.emdl.fr/produit/entre-nous-1-livre-de-leleve-cahier-dactivites-cd-audio/> [consulté le 04/01/2020]

32 <https://tendances.cle-international.com/9782090385373> [consulté le 04/01/2020]

33 <https://didierfle.com/produit/latelier-niv-a2-ed-2019-livre-dvdrom/> [consulté le 05/01/2020]

34 <https://www.hachettefle.com/grands-ados-et-adultes/cosmopolite-3/cosmopolite-3-livre-de-leleve-dvd-rom> [consulté le 05/01/2020] et

<https://www.hachettefle.com/grands-ados-et-adultes/cosmopolite-4/cosmopolite-4-livre-de-leleve-dvd-rom-audio-video> [consulté le 05/01/2020]

35 Centre national de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) : <https://www.cnrtl.fr/> [dernière consultation le 30/05/2020].

cadre de ces situations, l'apprenant va remobiliser les connaissances acquises lors des leçons étudiées et contenues dans les unités. Les méthodes favorisent un travail en autonomie, en groupe-classe et enfin un travail collectif avec la classe où les apprenants échangent pour conceptualiser et produire collectivement. Certains points sont à nouveau étudiés mais dans des contextes différents et en enrichissant les outils linguistiques. Une première exposition à la langue française s'effectue à partir de documents déclencheurs riches et authentiques, accompagnés d'activités de compréhension écrites ou orales, ces documents conduisent les élèves à une découverte de la culture française et francophone (*Cosmopolite 3, Cosmopolite 4*), la grammaire est donc étudiée en contexte. Les éléments grammaticaux à travailler sont très souvent surlignés ou mis en caractère gras. Les supports sont variés (écrits, audios).

Les méthodes proposent des moments de réflexion grammaticale collective à travers des situations communicatives. L'enseignement de la grammaire se décline généralement en trois temps : observation, réflexion et application. Les méthodes *Cosmopolite 3* et *4* adressées aux niveaux B1 et B2 et publiées en 2018 consacrent une page appelée « Focus Langue » pour un travail approfondi sur la langue, cette dernière contient des tableaux linguistiques clairs facilitant la mémorisation. En encart coloré, la règle de grammaire est certes présente dans la leçon mais partiellement car généralement il appartient à l'apprenant de la compléter. Les règles grammaticales sont fixées dans un précis grammatical à la fin du livre ou à la fin de chaque unité comme pour *L'atelier A2* appelé « Mémo », ou bien « Outils » pour *Tendances C1*. Il s'agit d'un mémo grammatical, lexical et phonétique se présentant sous la forme d'encadrés récapitulatifs pour réviser, mémoriser et réemployer les outils.

Les exercices d'entraînement sont globalement assez variés dans les manuels sauf pour *L'atelier A2*. La règle est à compléter par l'apprenant puis celui-ci s'exerce via un exercice à trou. Nous pouvons le trouver en annexe³⁶. Toutefois, la plupart des cahiers d'exercices invitent l'apprenant à rédiger des phrases, à écrire des dialogues et à réinvestir les pronoms en contexte, comme pour le pronom *en* au restaurant. Ces exercices contextualisés auraient éventuellement eu plus d'intérêt s'ils avaient été joués en classe par les apprenants car nous sommes face à une situation de la vie quotidienne concrète. Les cahiers d'activités se trouvent soit à la fin du manuel, soit séparément, et contiennent des exercices complémentaires de compréhension orale, écrite, de grammaire/conjugaison, de lexique et de phonétique.

À partir d'un fait de langue traité, observons plus attentivement la démarche d'enseignement grammatical de la méthode *Entre nous 1*, nous choisissons ici les pronoms

36 *L'atelier A2*, le pronom *en* (page 20) : Annexe 32, p.176.

COD afin de rester dans la thématique du projet ingénierique³⁷. Le document en contexte contient un encart jaune présentant la règle de grammaire incomplète, nous sommes ici dans la phase de la construction de la règle grammaticale. La méthode invite l'apprenant à effectuer un travail d'observation et de réflexion sur un fait de langue à partir d'un corpus de texte afin d'émettre des suppositions et de construire la règle. C'est la phase de conceptualisation. Elle est suivie d'exercices d'entraînement visant à s'approprier la règle et à la réemployer sous des formes différentes. L'activité C se porte sur la production orale, elle permet de réinvestir la règle apprise dans une situation de communication concrète que l'enseignant est parfois amené à modifier afin de prolonger la pratique. On remarque peu d'activités de production orale. La procédure est la même pour *L'atelier A2*. Prenons deux faits de langue traités récemment en classe de FLE, le pronom COD et le pronom *en* dans la première unité de la méthode³⁸. Les encadrés reprennent les phrases vus dans les documents des unités en mettant en caractère gras le point grammatical à étudier. Les phrases inscrites dans le contexte sont également tirées des documents. L'apprenant ne doit pas compléter la règle mais dégager des hypothèses induites par les questions de la partie « Réfléchissez » qu'il applique dans la partie « Appliquez ». La même démarche méthodologique est opérée dans la leçon 3 du dossier 3 de *Cosmopolite 3*. Un des points linguistiques étudiés est consacré aux pronoms *en* et *y* pour remplacer un lieu, une chose ou une idée³⁹.

En conclusion, les rédacteurs se conforment aux préconisations du *CECRL*, pour reprendre les propos de Bento (2019) : « [...] la leçon de grammaire est utilisée comme un outil que l'apprenant doit maîtriser non pas comme une fin en soi, mais pour accomplir une tâche finale. » (2019 : 4). Ils optent pour des méthodologies similaires dans la découverte de la règle de grammaire avec quelques nuances. Ils reprennent certains exercices de grammaire proposés par le Conseil de l'Europe (2001 : 116) mais ceux-ci sont assez peu diversifiés (textes lacunaires, exercices de substitution, etc.). Les méthodes analysées proposent toutes une grammaire explicite et inductive dans le cadre d'activités contextualisées souvent en lien avec des tâches communicatives. La séquence type serait : repérage, reconnaissance, conceptualisation des faits de langue, application et entraînement. On observe que les règles sont fournies dans la leçon de façon plus ou moins tôt, même si les apprenants sont amenés à

37 *Entre nous 1*, les pronoms COD (page 145) : Annexe 30, p.174.

38 *L'atelier A2*, les pronoms COD (page 19) : Annexe 31, p.175.

L'atelier A2, le pronom *en* (page 20) : Annexe 32, p.176.

39 *Cosmopolite 3*, les pronoms *en* et *y* pour remplacer un lieu, une chose ou une idée » (Dossier 3, leçon 3, page 58) : Annexe 33, p.177.

comprendre par eux-mêmes les règles grammaticales. À présent, nous allons nous pencher sur les approches de l'enseignement de la grammaire en classe de FLE.

2.2. Démarches d'enseignement de la grammaire en classe de FLE

De nombreuses recherches et interrogations soulevées ont permis de déterminer à titre indicatif les étapes et techniques d'enseignement de la grammaire.

2.2.1. Recherches amenant à définir ces différentes étapes et techniques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE

Quelques-unes des étapes et techniques d'enseignement de la grammaire sont mentionnées par Germain et Séguin (1995). Ils ont en effet rassemblé quelques recherches basées sur les observations de l'enseignement de la grammaire en classe de L2 en se concentrant sur les principales techniques et le discours grammatical utilisés par les enseignants. Germain et Séguin (1995) font par exemple référence aux recherches de Peck (1988) et de Faerch (1986). Celles de Faerch ont permis de dégager une séquence typique, pratiquée par les enseignants, qui se découpe en quatre phases : la formulation d'un problème, une induction faite par l'apprenant (suscitée par des questions), la formulation d'une règle et l'exemplification (1995 : 159). On retrouve ces phases dans les manuels FLE vus *supra*, et elles vont être utilisées en classe de FLE. Pour Fougerouse (2001), l'enseignement de la grammaire se fait selon une démarche contenant les étapes suivantes, à partir d'un corpus : Corpus → Réflexion collective → Règle → Exercices d'application → Production (orale/écrite) (2001 : 170). Elle ajoute que « la règle (énoncée par les apprenants et/ou les enseignants) est un passage obligé. » (2001 : 171).

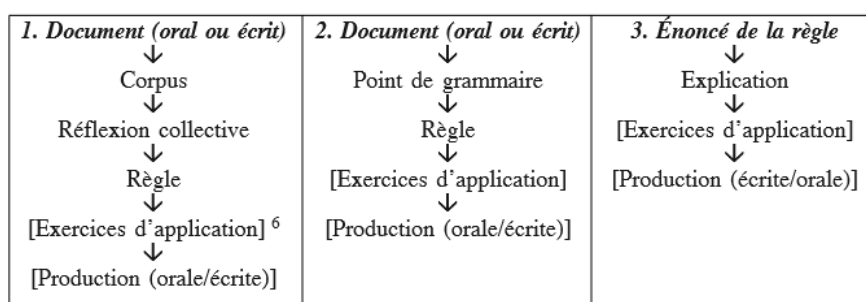


Figure 4 : Les étapes de la démarche d'enseignement de la grammaire avec trois variantes (1, 2, 3), extraits de « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère » Fougerouse (2001 : 171).

2.2.2. Étapes et techniques d'enseignement possibles dans certaines pratiques de classe

Pour Fougerouse (2001) : « Actuellement, il s'avère bien difficile de se faire une idée précise des pratiques en usage dans les classes de FLE en ce qui concerne l'enseignement de la grammaire. » (2001 : 165). Voilà pourquoi nous avons fait le choix de ne mentionner que certaines pratiques en lien avec la démarche préconisée par le *CECRL*. Certains professeurs, en France ou à l'étranger, privilégient l'approche communicative suivant ainsi les préconisations du *CECRL* car elle favorise l'acquisition de la grammaire. Selon l'auteure (2001), les enseignants « appliquent le principe de l'approche communicative selon lequel l'apprentissage de la langue passe par des pratiques communicatives en langue cible, mais avec de la grammaire. » (2001 : 166). Par ailleurs, l'apprenant s'approprié mieux les faits de langue s'il les contextualise dans des situations de la vie quotidienne, comme nous l'avons évoqué précédemment. Dans le cadre de cette démarche, les techniques reposent donc sur plusieurs phases.

2.2.2.1. La conceptualisation

Selon Bourdet & Fouillet (2018), la notion de conceptualisation a été introduite par Besse dans un article paru en 1974, dans le bulletin de liaison et d'information trimestriel « Voix et images du CREDIF », sous le titre « Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 » (2018 : 2). Les auteurs (2018) se sont intéressés à l'évolution de la conceptualisation suite à l'émergence de l'approche actionnelle dans l'enseignement de la grammaire. Besse donne la définition suivante de conceptualisation (cité par Bourdet & Fouillet, 2018) : « C'est l'idée qu'on se fait d'un certain fonctionnement de la phrase, idée qui peut s'appliquer à nombre d'autres phrases quand aucune contrainte ne vient limiter ce fonctionnement. » (1974 : 38). On donne la priorité à la réflexion grammaticale. La conceptualisation devient un levier permettant de faire remonter à la surface ce qui est inconscient chez l'élève : des structures grammaticales et du vocabulaire qu'il a fait sien à force de répéter et de mémoriser des dialogues. » (2018 : 3). À travers ces exercices de conceptualisation, on amène les élèves à :

verbaliser, conscientiser, valider, invalider, modifier les règles de fonctionnement qu'ils ont inconsciemment élaborées pour pouvoir produire des énoncés acceptables par les locuteurs natifs, le matériau de base des exercices de conceptualisation est constitué de leurs productions mêmes. Celles-ci reflétant un état de la grammaire qu'ils sont en train de construire. La phrase est l'unité de base à partir de laquelle l'observation est menée. (2018 : 4)

Ces exercices ont fait l'objet de nombreuses critiques. Bourdet et Fouillet indique que selon Besse (1974), ils ne s'adressent qu'à « des élèves ayant été scolarisés et ayant reçu un enseignement grammatical dans leur langue de départ » (2018 : 9) et sont plus destinés à

des élèves de niveau 2. Bourdet & Fouillet (2018) estiment que « plus les élèves connaissent la langue étrangère, moins les aspects syntaxiques et sémantiques abordés apparaissent dans les ouvrages de grammaire, la crainte de ne pas être capable d'accompagner les élèves dans leur mise en mots du fonctionnement d'un microsystème pouvant alors freiner les professeurs dans leur élan pour adopter une telle approche de la grammaire. » (2018 : 9). Cela demande une certaine connaissance du métalangage selon les niveaux, une des raisons pour lesquelles certains enseignants n'ont pas systématiquement recours aux exercices de conceptualisation comme l'atteste Fougerouse : « Ceux qui n'en font pas évoquent le manque de temps et le faible niveau de connaissances métalinguistiques de leurs apprenants en langue maternelle. Ils n'en nient pas la pertinence mais ils s'adaptent à des contraintes et à leur groupe. » (2001 : 170). Cependant, la conceptualisation semble nécessaire et essentielle à la mémorisation, elle constitue un moyen de s'assurer de ce qui a été compris par l'apprenant. Outre ce constat, il a été observé que cette phase posait plus de problèmes aux apprenants de niveau débutant pour diverses raisons : l'aspect culturel, certains apprenants sont habitués à un enseignement laissant peu de place à la réflexion, où les règles sont données et ils doivent appliquer. Ils se retrouvent donc en situation inconnue et difficile dès qu'on leur demande de se poser pour réfléchir. Autre complication, les apprenants n'ont pas un niveau de connaissance de la langue suffisant pour pouvoir échanger entre eux ou émettre des hypothèses, ils ont parfois une idée de la règle mais ne peuvent l'exprimer.

Une fois la règle dégagée, une phase de pratique collective se réalise au sein du groupe-classe. Selon Cuq & Gruca (2017), elle permet de développer les capacités argumentatives. Cette pratique résonne avec la culture scolaire de très nombreux apprenants étrangers. Elle en devient rassurante, ils sont en demande de cette phase. Tandis que ceux « issus de cultures scolaires peu grammaticalisées se prennent souvent à cette sorte de nouveau jeu et en apprécient les résultats, y compris sur la perception de leur langue maternelle. » (2017 : 348).

Lors de cette première phase d'observation d'un fait de langue à partir d'un document authentique ou d'un ensemble de phrases, Fougerouse voit l'enseignant comme un médiateur dans l'apprentissage de la grammaire (2001 : 170). Il pose les bonnes questions aux apprenants afin qu'ils adoptent une attitude réflexive, restent centrés sur le sujet, focalisent leur attention sur tel point de langue et reçoivent les pistes conduisant à la règle. L'objectif étant de susciter l'intérêt des élèves et de captiver leur attention en leur donnant un rôle actif. En contexte homoglotte, ces réflexions se déroulent en groupes pour que les apprenants échangent dans la langue cible.

2.2.2.2. La systématisation et le traitement de l'erreur

Les enseignants proposent des exercices aux élèves pour systématiser ce qui vient d'être étudié comme le souligne Fougerouse « Les exercices visent à mettre en application la règle pour systématiser les formes et mesurer la compréhension. » (2001 : 170). Ce sont au départ des activités de manipulation, non contextualisées, pour mieux intégrer la règle du fait de langue (2001 : 179). Cette phase passe également par une reformulation de la règle si besoin est, le discours grammatical auquel l'enseignant a recours est ici important. Germain et Séguin font ressortir quelques points essentiels basés sur quelques recherches empiriques sur le sujet : « l'enseignant de langue énonce la règle en la simplifiant, donne des phrases types, propose des situations exemples, commente l'emploi de la forme enseignée et recourt à des explications reposant sur l'éclectisme. » (1995 : 160). Les situations exemples demandent une part d'implication importante des apprenants. Une reformulation de la règle en la simplifiant s'avère fréquemment indispensable pour les niveaux débutants afin que le métalangage ne constitue pas un frein à l'apprentissage et ne décourage ainsi les élèves. L'enseignant doit aussi prendre en considération que tous ne disposent pas du même bagage grammatical et tenir compte de leur degré de connaissances grammaticales en L1. Il use donc parfois d'un « langage paragrammatical » pour expliquer la règle. Pour Germain et Séguin, c'est : « le langage utilisé par l'enseignant de langue pour traiter de la grammaire en classe de langue. » (1995 : 163). Cela se traduit par l'emploi de mots-clés, d'images, de comparaisons, de simplification, etc. (1995 : 163). Il arrive également que les professeurs émettent des commentaires d'ordre pédagogique sur l'emploi du fait de langue, afin de mieux comprendre une explication grammaticale ou bien pour en tester la compréhension (1995 : 164).

Une question s'impose. À quel moment l'intervention grammaticale de l'enseignant a-t-elle lieu ? Doit-on intervenir *a priori* avant que l'élève produise un discours, ou travailler *a posteriori* sur sa production ? Pour les auteurs Cuq & Gruca (2017), un travail *a posteriori* respecte mieux l'idée d'une approche communicative mais cela « demande beaucoup de disponibilité et de capacité » chez l'enseignant (2017 : 349). En travaillant sur le discours produit par l'apprenant, on attache une attention particulière à la conduite de son raisonnement, apportant des explications aux difficultés. Ils précisent : « Il est intéressant d'utiliser les productions mêmes de l'apprenant comme support de son raisonnement, ou au moins comme terme de comparaison avec d'autres productions attestées. Elles permettent également d'avoir un témoignage avec des étapes qu'il franchit dans l'autonomie de son raisonnement. » (2017 : 349). Les enseignants de l'école de langue travaillent beaucoup sur la production de l'apprenant ce qui nous amène à évoquer le traitement de l'erreur en classe de

FLE. La correction collective permettrait de mettre en exergue les difficultés des élèves. Les auteurs Cuq & Gruca estiment que « Tout apprentissage est source potentielle d'erreur. Il n'y a pas d'apprentissage sans erreur, [...] » (2017 : 349).

En opérant la distinction entre linguistique fonctionnelle et grammaire normative, le linguiste suisse Frei (1929) s'est penché sur la question de la faute en posant comme base d'analyse la distinction entre la fonction et la norme, nous amenant à nous interroger sur la distinction entre le correct et l'incorrect (1929 : 17). Pour lui, il est tout aussi important d'identifier et de relever les fautes de français comme d'essayer de les comprendre, il appartient donc à l'enseignant de se concentrer sur les erreurs de l'apprenant. L'analyse contrastive a permis d'expliquer certaines erreurs des apprenants mais elle est guère utilisable dans le cadre d'un groupe classe hétérogène. Le traitement pédagogique de l'erreur se nomme *la correction* pour Cuq & Gruca, ou *la rétroaction négative* pour Germain et Séguin (Cuq & Gruca, 2017 : 351). Le choix des moments de correction ainsi que l'élément grammatical à corriger doivent être bien déterminés afin de ne pas décourager l'apprenant. Cuq & Gruca (2017 : 351) et Matthey (1996 : 15) s'accordent à dire que le traitement de l'erreur amène à mieux comprendre les stratégies d'apprentissage mises en œuvre par l'apprenant (1997 : 351). C'est en faisant et en testant le système linguistique que l'apprenant va apprendre de ses erreurs. Ils ajoutent qu'il appartient également à l'enseignant de favoriser les moments d'auto-correction ou de correction entre pairs pour comprendre les erreurs. Le *CECRL* émet la distinction entre « faute » et « erreur » et cite différentes mesures à mettre en œuvre dans le traitement de l'erreur et de la correction :

6.5.2 Mesures à prendre

- Les mesures à prendre eu égard aux fautes et erreurs de l'apprenant peuvent être
- a. toutes les fautes et les erreurs doivent être corrigées immédiatement par l'enseignant
 - b. la correction mutuelle immédiate devrait être systématiquement encouragée pour faire disparaître les erreurs
 - c. toutes les erreurs devraient être relevées et corrigées lorsque cela n'interfère pas avec la communication (par exemple, en séparant l'objectif de correction de celui d'aisance)
 - d. les erreurs devraient non seulement être corrigées mais aussi analysées et expliquées en temps opportun
 - e. les fautes qui ne sont guère que des lapsus doivent être ignorées mais les erreurs systématiques doivent disparaître
 - f. on ne devrait corriger que les erreurs qui interfèrent dans la communication
 - g. les erreurs devraient être acceptées comme « langue transitoire » et ignorées.

Figure 5 : Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.
CECRL (2001 : 118).

2.2.2.3. Les exercices d'entraînement

Nous avons vu que le Conseil de l'Europe propose divers exercices (2001 : 116). Les exercices dépendent souvent du point grammatical traité, de leur pertinence, leur ordre suivent une progression dans la difficulté. Les exercices lacunaires et de transformation sont les plus

privilegiés. Les enseignants complètent fréquemment les exercices du manuel. Pour Fougerouse, « des exercices sont aussi donnés à faire à la maison pour fixer les formes et pour laisser davantage de temps pour les autres activités de classe. Il s'agit vraisemblablement d'exercices de production écrite qui font appel à un effort individuel dans le réemploi guidé, et qui visent donc à dépasser la systématisation bien souvent décontextualisée des cahiers d'exercice. » (2001 : 174).

2.2.2.4. La production orale : la place de l'oral

Le souci de faire découvrir une forme contextualisée, puis de vérifier si l'apprenant l'a effectivement intégrée dans son système intériorisé démontre que la grammaire ne peut désormais être considérée comme une composante linguistique pouvant fonctionner seule. La situation de communication fait partie intégrante du processus d'apprentissage de la grammaire. Pour les enseignants, la situation de communication sert à introduire le point puis à le réinvestir. Les auteurs Germain et Séguin confirment cela en stipulant qu'il est important d'associer structures grammaticales et tâches communicatives (1995 : 166). Ils appuient leurs arguments en se basant sur l'ouvrage de Celce-Murcia et Hilles (1988) destiné aux enseignants, qui se consacre spécifiquement aux techniques d'enseignement de la grammaire, les auteurs « visent à intégrer la grammaire dans un cadre communicatif. » (1995 : 167).

Afin de faciliter la prise de conscience par l'apprenant d'une association entre une structure grammaticale et le discours, chaque association doit être mise en relation avec des ressources à exploiter, tels que des activités de simulation, des jeux de rôle, des chansons, des histoires, etc. L'objectif est donc que l'apprenant puisse réinvestir ces acquis dans des situations où il peut produire un discours communicatif contextualisé. Cuq & Gruca (2017 : 171) soulignent l'importance de l'interaction verbale accordée par le *CECRL* qui « considère l'interaction comme une véritable aptitude, étant donné le rôle central qu'elle joue dans la communication. » (2017 : 171). Le *CECRL* précise : « Apprendre à interagir suppose plus que d'apprendre à recevoir et à produire des énoncés. » (2001 : 18).

Il existe diverses activités de production orale développant de nouveaux comportements langagiers, en faisant communiquer les apprenants de la manière la plus naturelle et la plus authentique, objectif premier de tout apprentissage de l'oral. Le *CECRL* (2001) énonce quelques activités de production orale :

4.4.1.1 Production orale

Dans les **activités de production orale (parler)** l'utilisateur de la langue produit un texte ou énoncé oral qui est reçu par un ou plusieurs auditeurs. Parmi les activités orales on trouve, par exemple

- les annonces publiques (renseignements, instructions, etc.)
- les exposés (discours dans des réunions publiques, conférences à l'université, sermons, spectacles, commentaires sportifs, etc.).

Elles peuvent inclure, par exemple

- de lire un texte écrit à haute voix
- de faire un exposé en suivant des notes ou commenter des données visuelles (diagrammes, dessins, tableaux, etc.)
- de jouer un rôle qui a été répété
- de parler spontanément
- de chanter.

Figure 6 : « CECRL : apprendre, enseigner, évaluer . » (2001 : 48).

La classe « reste un lieu privilégié d'usage particulier de la langue et d'actualisation de discours divers propres à la langue et à l'apprentissage. » (Cuq & Gruca, 2017 : 173).

En résumé, l'approche communicative d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE et dans certaines pratiques de classe en France et à l'étranger est privilégiée, la démarche d'enseignement est fréquemment explicite et inductive. Les techniques d'enseignement reproduisent souvent un même schéma, sujet à quelques modifications. Nous ne pouvons toutefois nous prononcer sur la ou les meilleures façons d'enseigner la grammaire comme l'atteste Germain et Séguin (1995). Dans le chapitre suivant, nous allons nous centrer sur les itinéraires d'appropriation des pronoms et les difficultés d'acquisition de ces derniers.

Chapitre 3. Didactique des pronoms

Cette partie est consacrée à l'étude d'un fait de langue précis, objet de notre projet ingénierique, les pronoms et plus particulièrement les pronoms compléments, dans le domaine de la didactique des langues. Cuq (2003) définit ainsi la didactique du français langue étrangère et seconde (DFLES) : « Elle a pour objet l'étude des conditions et modalités d'enseignement et d'appropriation du français en milieu non naturel. » (2003 : 49). Dans le premier chapitre de cette partie, nous avons abordé les six stades acquisitionnels de la grammaire où nous avons eu une première approche de l'acquisition des pronoms à chacun de ces stades. À présent, nous allons réaliser une étude plus détaillée des différents itinéraires d'appropriation des pronoms compléments constituant une partie du syntagme nominal et les facteurs explicatifs de leur acquisition. Puis, nous traiterons d'autres difficultés récurrentes rencontrées par les élèves en lien avec les pronoms lors de leur apprentissage en milieu guidé.

3.1. Les différents itinéraires d'appropriation des pronoms

3.1.1. Quelques notions préalables

Les pronoms sont des éléments observables faisant partie du syntagme nominal. Ils appartiennent à la classe des substituts, c'est-à-dire qu'ils opèrent un phénomène linguistique de substitution au sein d'un énoncé comme le souligne Dubois (1974 : 91). Les pronoms se substituent donc aux syntagmes nominaux. Ils disposent de toutes les propriétés syntagmatiques, comme l'indique l'auteur : « Porteurs d'une partie de l'information d'un segment ou d'un ensemble segmental auxquels ils se réfèrent, ils sont en même temps un élément constitutif de la phrase, au même titre que ces syntagmes qu'ils ont fonction de remplacer. » (1974 : 99). Nous n'allons pas entreprendre une étude approfondie de l'acquisition du syntagme nominal mais plutôt nous centrer sur celle du système pronominal et son appropriation en milieu guidé et non guidé car nous allons voir que le développement de l'acquisition dans les deux milieux est presque similaire. Pour Véronique (2009), traiter de l'appropriation en milieu guidé mène à tenir compte de l'appropriation en milieu non guidé (c'est-à-dire dans des conditions naturelles, hors milieu scolaire). Car, comme nous l'avons vu, les facteurs favorisant l'appropriation de la langue française sont : « le mode d'exposition à la langue cible [...], la durée et le mode d'enseignement de la langue cible et le recours aux langues antérieurement connues, dont la langue première. » (Véronique, 2009 : 293).

Selon Véronique (2009), « L'étude des différents itinéraires d'appropriation des noms et pronoms indique que la langue source des apprenants influe partiellement sur la forme des séquences de développement. » (2009 : 75). Outre la langue source, l'auteur ajoute que l'étude montre également que la fréquence des contacts avec des locuteurs natifs constitue un facteur d'influence dans l'appropriation des pronoms comme par exemple « l'emploi approprié en contexte de *tu* et de *vous* ou de *on* et de *nous*. » (2009 : 75). Et enfin, il considère l'enseignement et les manuels comme d'autres critères d'influence (2009 : 75).

Dans le chapitre 1 de cette deuxième partie du mémoire, nous avons parlé des nombreuses recherches sur les étapes d'appropriation de la langue en milieu institutionnel et en milieu non guidé. Véronique (2009) va s'appuyer sur celles-ci pour déterminer plus en détail les itinéraires d'acquisition des pronoms : le programme ESF dont les chercheurs « se sont particulièrement intéressés à l'appropriation du système pronominal (pronoms disjoints et conjoints) du français. » (2009 : 85) ; le projet InterFra (apprenants en milieu institutionnel) ; le corpus de Lund (DURS) consistant en une « comparaison entre l'observation du processus d'acquisition en milieu institutionnel et en milieu non guidé. » (Véronique, 2009 : 50) évoqué par Granfeldt & Schlyter (2004) ainsi que les recherches d'Inge Bartning (1997) sur l'acquisition de l'apprenant dit avancé.

3.1.2. Les stades et difficultés d'acquisition des pronoms

Rappelons qu'au niveau du syntagme nominal, très vite apparaissent les noms, juxtaposés pour former des agrégats nominaux, puis liés avec des déterminants. D'autres marques grammaticales apparaissent pour relier ces noms (les prépositions, ...) (Véronique, 2009 : 294). Nous allons nous intéresser à l'appropriation du système pronominal.

Pour aborder cette variété complexe, il convient d'apporter au préalable quelques éclaircissements sur les différentes catégories de pronoms. En effet, ceux-ci sont classés par catégories en fonction de leur rôle sémantique, pour reprendre les propos de Maingueneau : « La catégorie des pronoms est faussement évidente. Elle recouvre des fonctionnements sémantiques très variés : pronoms substitués, embrayeurs personnels, pronoms autonomes. » (2001 : 265). La première distinction à clarifier est celle entre les pronoms disjoints et conjoints. Les auteurs Arrivé, Gadet, Galmiche (1986) apportent la définition suivante : « Les formes conjointes sont liées au verbe de façon étroite : elles ne peuvent en être séparées que par une autre forme conjointe, les éléments *en* et *y* [...]. » (1986 : 498). Ils ajoutent : « Inversement les formes disjointes sont séparées du verbe par une pause ou une préposition. Elles sont toujours susceptibles d'être remplacées par un nom propre : *lui (Pierre), il travaille; ils se moquent de lui (Pierre), etc.* » (1986 : 499), c'est donc le cas des pronoms toniques. La seconde distinction est entre les pronoms déictiques et anaphoriques. Les déictiques ne prennent du sens que dans la situation d'énonciation dans laquelle ils sont employés. Ils nous permettent d'identifier les acteurs et les données de la situation de communication dans l'énonciation du discours. Par exemple, les pronoms personnels *je, tu, nous* et *vous* sont des pronoms personnels déictiques. Les pronoms anaphoriques nous permettent de se référer à des choses ou des personnes, soit déjà mentionnés, soit qui vont être mentionnés ; ils font partie des pronoms appelés « représentants », c'est le cas des pronoms de 3^e personne. Prenons l'exemple suivant : Julie a pris sa voiture. *Elle* conduit bien. *Elle* a une valeur anaphorique.

Pour Véronique (2009), l'acquisition du système pronominal s'opère en deux temps, les formes disjointes en premier puis les formes conjointes. Les formes disjointes peuvent remplacer les syntagmes nominaux lexicaux dans les suites nominales. Parmi ces pronoms disjointes, ce sont les pronoms déictiques qui apparaissent en premier suivis des anaphoriques (2009 : 293). Ces pronoms déictiques sont d'abord sous forme disjointe *moi, toi*, puis sous forme conjointe *je, tu* (2009 : 93). Les anaphoriques suivent le même développement : d'abord sous forme disjointe puis conjointe. L'évolution dans l'apprentissage du système verbal entraîne l'apparition de pronoms conjoints. Véronique (2009) précise : « En effet, les pronoms sujets disjointes cessent d'être employés en position sujet lorsqu'une distinction

apparaît entre les formes verbales fléchies ou finies et non fléchies ou non finies. » (2009 : 93). Puis viennent l'anaphore Ø et en même temps les pronoms démonstratifs et possessifs. Cette phase d'acquisition se caractérise ainsi par le passage de l'état initial à la *variété de base*. Selon Véronique, à partir de là, les parcours acquisitionnels vont se diversifier « selon la proximité des langues premières à la langue cible mais aussi selon le type d'exposition à la langue cible. » (2009 : 94).

En ce qui concerne les formes conjointes, il est attesté que les pronoms *je* et *tu* sont acquis avant les pronoms de la 3^e personne. Les pronoms de la 2^e personne sont utilisés pour signifier la distinction entre le singulier et le pluriel. Pour ceux de la 3^e personne, leur acquisition se déroule dans l'ordre suivant : d'abord les pronoms sujets puis les pronoms objets (2009 : 294). Ces derniers sont dans un premier temps en position postverbale. Au stade suivant, ils sont en position préverbale et « ils conservent alors une forme de pronom tonique. » (2009 : 116).

Dans le système pronominal, les pronoms constituant une difficulté pour les élèves sont les pronoms objets. Dans l'itinéraire proposé par Bartning & Schlyter (2004), au tout début, les apprenants omettent le pronom ou le remplacent par un syntagme nominal, puis elles confirment l'apparition du pronom sous forme disjointe après le verbe lexical (2004 : 290). Lors du développement du système verbal, les pronoms clitiques sujets se manifestent. Les pronoms objets sont d'abord en position postverbale : « postposé au verbe comme les syntagmes nominaux lexicaux » (Véronique, 2009 : 294). Pour Bartning & Schlyter (2004), l'apprenant place ensuite le pronom « dans une position intermédiaire, entre le verbe modal et le verbe lexical, ou incorrectement entre l'auxiliaire et le verbe lexical » (2004 : 290). Les auteurs proposent l'exemple suivant : « *Je peux LE faire. J'ai LE vu* ». (2004 : 290). Puis il est en position préverbale, conformément aux normes de la langue cible (le français). Le fait que les pronoms soient préposés aux verbes s'explique par le développement de la morphologie verbale, « notamment à l'émergence des auxiliaires et de la copule. » (Véronique, 2009 : 294). Bartning & Schlyter (2004) considèrent que « ce n'est qu'à un niveau avancé que l'apprenant place l'objet devant l'auxiliaire : *je l'ai pris / ça m'a changé*. » (2004 : 291).

Le programme ESF a exposé la séquence de développement du pronom objet suivante : les pronoms objets de la 1^{ère} et 2^e personne apparaissent en premier et leur place dans la phrase est employée de façon appropriée en langue cible ; puis vient le pronom objet de la 3^e personne qui est acquis dans l'ordre suivant : il est dépendant de la forme verbale et se présente sous la forme *le*, puis il est utilisé sous la forme conjointe (*lui*) quand il se réfère à des entités animées. (2009 : 88).

La séquence de développement du pronom observée par Granfeldt & Schlyter (2004) pour le corpus Lund corrobore celle énoncée précédemment, selon Véronique (2009 : 88). On remarque qu'après un long séjour en France, le pronom est placé de façon correcte, préposé aux verbes. Le constat est le même pour les apprenants en milieu non guidé du projet ESF, rappelons que ce dernier s'intéresse à l'acquisition du français langue étrangère en milieu naturel par des adultes immigrés peu scolarisés. Pour Granfeldt & Schlyter (2004), les deux premiers stades correspondent à des stades de développement de la morphologie verbale, sans lien causal avec le développement des pronoms dépendants ou clitiques. La position intermédiaire du pronom se réalise corollairement lorsque l'apprenant différencie les formes verbales, lors de l'utilisation de phrase au passé composé par exemple, le pronom objet se place entre l'auxiliaire et le participe passé du verbe.

Les auteurs ajoutent l'utilisation fréquente de *ça* quand le pronom est placé en position postverbale. Ce recours fréquent à ce démonstratif s'explique par le fait qu'il soit plus facile à utiliser que le pronom objet. Le choix de son utilisation fréquente serait influencée par la langue source, comme c'est le cas des apprenants anglophones (Véronique, 2009 : 105). Les résultats des études suédoises confirment ceux du programme ESF : pas de forme pronominale sujet en position postverbale ; les pronoms disjoints, *toi, lui, elle*, sont progressivement remplacés par les formes : *te*, ou *le, la* et *lui*, en position postverbale. Ils ne sont donc pas clitiques ; certains pronoms réfléchis sont en position préverbale « mais ils appartiennent vraisemblablement à des formes non analysées comme *je m'appelle, il s'appelle, je me rappelle pas.* » (Véronique, 2009 : 91).

Selon Véronique (2009), les études ont montré que les locuteurs natifs vont très tôt utiliser des formes pronominales clitiques ou conjointes. À l'inverse, nombre d'apprenants vont recourir aux pronoms clitiques et objets et à l'article indéfini qu'après un an d'immersion dans un pays francophone. C'est le cas des adultes suédophones. L'auteur (2009) indique que pour Granfeldt & Schlyter (2004), la cliticisation s'opère selon différentes étapes :

- avec les formes toniques des pronoms (formes fortes) ;
- avec les formes atones (ou faibles) et un ordre syntaxique déviant ;
- le placement du pronom objet dans une position intermédiaire.

Après le stade de la *variété de base*, les pronoms conjoints sont acquis mais ils n'ont pas la position correcte attendue en langue cible. L'étape suivante se traduit par une position dans l'énoncé conforme aux normes de la langue cible. L'apprenant est en contact avec des locuteurs natifs ce qui l'aide à réaliser cette étape (Véronique, 2009 : 110).

Muller & Kupisch (2007) publient un article intitulé « Acquisition des déterminants et des clitiques objets chez des enfants bilingues (français-allemand) » dans lequel sont étudiés, à travers 3 études longitudinales, l'omission des déterminants et l'usage des pronoms clitiques. Elles ont pu constater l'existence d'une interaction dans l'acquisition des déterminants, plus précisément de l'article et des pronoms clitiques objets. En effet, la réalisation des pronoms clitiques objets (autrement dit l'apparition du pronom au niveau de la phrase) commence lorsque les déterminants cessent d'être omis : « Nous avons constaté que les deux catégories sont homophones en français mais que le pronom clitique objet n'est réalisé phonologiquement qu'à partir du moment où l'omission du déterminant a presque disparu. » (2007 : 64). Voyons à présent les pronoms adverbiaux *en* et *y*.

3.1.3. Les pronoms *en* et *y*

Pour les pronoms *en* et *y*, selon Dubois, ce sont « des substituts au même titre que les autres pronoms personnels, puisqu'ils remplacent dans l'énoncé un syntagme nominal, qui peut être soit l'expansion d'un verbe, soit l'expansion d'un nom. » (1974 : 137). Véronique souligne que peu d'études se sont penchées sur l'appropriation de ces pronoms *en* et *y* et « des contractions des prépositions *à* ou *de* avec les définis. » (2009 : 108). La difficulté d'acquisition de ces pronoms provient notamment des prépositions, ce qui a été corroboré par les enseignants interrogés sur le lieu de stage⁴⁰. Mais quelle est leur position ? Ils se situent entre le syntagme nominal et le syntagme verbal et « admettent l'antéposition de la particule *ne* : *Tu n'Y seras pas demain. Il n'EN prendra pas.* » (Dubois, 1974 : 138).

Dubois (1974) définit les rôles des pronoms *en* et *y* ainsi : La fonction du pronom *en* est celle de substitution du syntagme nominal précédé de la préposition *de* (1974 :139). Prenons l'exemple suivant donné par l'auteur : « *J'aime les cerises. / J'EN mange. / Je mange des cerises.* » (1974 : 139). La fonction du pronom *y* est celle de substitution du syntagme nominal expansion du verbe précédé de la préposition *à*. L'auteur ajoute que ce pronom se distingue de *lui* / *leur* par le fait qu'il représente soit des inanimés, soit un groupe de segments, comme par exemple : « *J'Y pense / je pense à LUI.* » (1974 : 140). Les chercheuses Bartning & Schlyter (2004) indiquent que les pronoms adverbiaux *en* et *y* apparaissent dans leur corpus seulement à un niveau très avancé. (2004 : 291).

Pour les segments *me/te*, la fonction est déterminée par la position des segments les uns par rapport aux autres. Ceux-ci peuvent être complément d'objet direct ou complément

40 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

d'objet indirect. En effet, pour Dubois, leur fonction est « déterminée par la forme de l'expansion du verbe [...] : *Il TE confie au contrôleur. Il TE confie un paquet.* » (1974 : 128).

Pour conclure, selon Véronique (2009), l'acquisition du système pronominal s'exerce de la façon suivante : Dans un premier temps sont acquis les pronoms disjoints pouvant « remplacer les syntagmes nominaux lexicaux comme compléments de préposition par exemple [...]. » (2009 : 115). Dans un second temps vient l'acquisition des pronoms conjoints. Puis vient la cliticisation de ces derniers. Véronique précise que « Les pronoms objets qui reprennent un syntagme nominal sont acquis avant ceux qui sont associés à un syntagme prépositionnel. » (2009 : 116). Il existe d'autres difficultés dans l'acquisition des pronoms (l'ordre des pronoms...).

3.2. Les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants liées aux pronoms

Ces difficultés se manifestent dans l'emploi des pronoms à l'oral, de la place du pronom dans une phrase négative qui rend compliqué son insertion au sein d'un énoncé et son emploi dans le discours oral, ainsi qu'au niveau de la double pronominalisation.

3.2.1. L'emploi des pronoms à l'oral, dans la construction des énoncés

Rappelons que dans les stades d'acquisition, la structuration des énoncés commence par une mise en forme du syntagme nominal (déterminant + noms), l'apprenant va d'abord juxtaposer les items lexicaux puis les lier entre eux par des marques grammaticales explicites (prépositions, etc.). Selon Véronique (2009), le programme ESF ne dispose pas de données qui se réfèrent aux étapes ultérieures à la *variété de base*. L'auteur ajoute : « [...] les seules données disponibles proviennent de locuteurs qui ont appris le français dans un contexte institutionnel. » (2009 : 94).

Pour nombre d'apprenants, l'emploi des pronoms à l'oral est complexe, ils vont avoir tendance à recourir à des structures de facilité. Véronique (2009) explique que très souvent l'apprenant va faire usage de la forme clivée *c'est ... qui* ou *que* pour construire son énoncé. Il va développer l'emploi d'une forme qui lui est propre que nous pouvons appeler forme *idiosyncrasique*. Toutefois, certains apprenants vont rapidement développer des formes correctes de l'utilisation de la langue cible.

Inge Bartning (1997) offre un tour d'horizon pour les apprenants avancés, elle expose les domaines instables, fragiles et les difficultés rencontrées dans « L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère ». Elle dresse un portrait de cette variété avancée et en dégage quelques traits caractéristiques. Au niveau du discours, elle évoque les

résultats des études qui ont montré que les apprenants ont tendance à user de syntagmes nominaux (SN) pour assurer une meilleure compréhension et cohérence du discours, mais qu'il a été constaté « des variations individuelles parmi les apprenants dans l'emploi des pronoms et des SN [...] » (1997 : 22). Qu'en est-il de l'influence de la négation sur les processus d'apprentissage ?

3.2.2. La négation

Elle est fortement liée au développement du prédicat verbal et de sa morphologie. Les diverses recherches sur les étapes de développement de la maîtrise de la négation ont révélé certaines similitudes dans les parcours d'acquisition pour les apprenants en milieu guidé ou non guidé (Véronique, 2009 : 119). Véronique explique que la première étape commence par celle de l'emploi anaphorique de *non*. Puis vient l'acquisition de plusieurs négateurs, *ne*, *ne...pas* avec *ne* précédant le verbe non fini puis le verbe fini, le placement est donc variable. Seuls les apprenants avancés emploient les unités négatives comme *rien* ou *jamais*, conformément aux normes de la langue cible. (2009 : 119). Pour les étudiants suédois, Bartning & Schlyter (2004) précisent : « L'emploi de (*ne*) *V jamais*, (*ne*) *V rien* commence peu après : *eh je ne comprends rien, là.* » (2004 : 290). Ces étapes divergent selon la langue première de l'apprenant. Par exemple, les apprenants parlant l'arabe ne vont que très peu utiliser la forme *ne+verbe*.

L'emploi correct et l'ordre des pronoms dans une phrase négative est complexe. Pour Bartning & Schlyter (2004), à un niveau intermédiaire, on trouve un emploi assez correct de la construction (*ne*) *V pas*. La particule *ne* s'insère entre les segments *je*, *tu* et le verbe. Dubois (1974) souligne : « [...] tous les pronoms insérables admettent la présence du segment *ne* entre eux et les formes *je* et *tu*, mais seulement ce segment : *je NE LE ferai pas*, *je N'EN reviens pas*, *je NE LUI envoie pas le paquet.* » (1974 : 124). L'auteur explique que « Les segments *me/te* peuvent trouver avant eux un syntagme nominal ou son substitut qui, dans la phrase énonciative, joue le rôle de sujet ; en ce cas, les insertions possibles ne peuvent être que le seul segment *ne*, particule négative. *Pierre Ne T'a rien dit. Il NE M'écoute pas.* » (1974 : 126).

3.2.3. L'ordre des pronoms et la double pronominalisation

Ce qui détermine le fonctionnement et la cohésion des syntagmes, c'est la place des segments les uns par rapport aux autres. Dubois énonce que les pronoms personnels se présentent sous des formes diverses distribuées dans la phrase d'une manière différente, ce qui

implique une différence de fonction. Les segments *me/te* ne peuvent exister sans le verbe et « sont toujours antéposés au verbe : *Il ME voit.* [...] » (1974 : 125). Les pronoms *me, te, se, nous, vous* (pronoms de première série) se placent avant les pronoms *en* et *y* comme l'affirme Dubois (1974 : 138). Les pronoms objet de la deuxième série, *le, la, les* s'insèrent également avant les pronoms *en* et *y*. Mais pas les deux en même temps. Prenons ces exemples donnés par l'auteur : « *Il M'EN fera part. / Tu NOUS Y mèneras.* » (1974 : 138). Les pronoms *lui, leur* sont exclus du pronom *y*. À l'inverse, *en* les admet, comme par exemple : « *Il LUI EN parlera.* » (Dubois, 1974 : 138). L'insertion n'est nullement possible entre *en* et *y* et le verbe. Mais à l'impératif, ces deux pronoms admettent entre le verbe et eux-mêmes l'insertion des pronoms *me, te, le, nous, vous*. L'auteur ajoute : « [...] pour *en* seul, *lui, leur* : *Envoie-LUI-EN. Donne-M'EN. Donne-NOUS-EN. Dissuade-L'EN. Mène-NOUS-Y.* » (1974 : 138).

Dubois présente le schéma suivant si « l'on dispose tous les pronoms sur une ligne qui simule le déroulement de l'énoncé » (1974 : 142) :

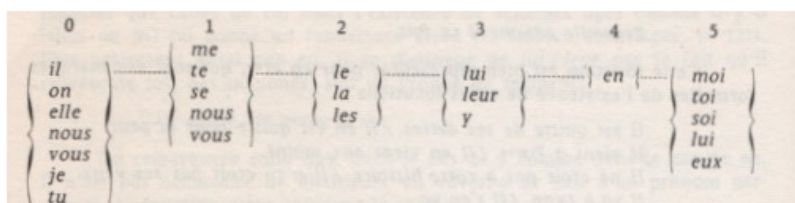


Figure 7 : Les suites possibles des pronoms selon Dubois, extraits de « Grammaire structurale du français : nom et pronom » (1974 : 142).

Les diverses réflexions relatives aux stades d'acquisition de la grammaire en L2, aux démarches d'enseignement de la grammaire préconisées par le *CECRL*, puis celles concernant les itinéraires d'acquisition des pronoms compléments et aux difficultés qui leur sont liées, vont permettre d'analyser les erreurs constatées dans les tests effectués par les apprenants et d'établir une interprétation de leurs difficultés rencontrées. Cette analyse des erreurs vise à justifier la création des pistes d'exploitation pédagogique proposées dans le cadre du projet d'ingénierie.

Partie 3. Mise en œuvre du projet ingénierique

Cette partie du mémoire se compose de deux chapitres, l'un est consacré à l'analyse des résultats et à la conception des outils, l'autre vise à proposer des pistes de remédiation.

Chapitre 1. Conception et élaboration des outils

Dans ce chapitre, nous allons décrire et analyser les résultats de la deuxième phase de la démarche d'investigation, des tests réalisés en classe de FLE par les apprenants de chaque groupe de niveau. L'analyse va se nourrir des diverses réflexions théoriques, des entretiens dirigés et des observations des pratiques de classe réalisées en début de stage. L'objectif est d'apporter une interprétation éventuelle des difficultés rencontrées par les élèves sur les pronoms compléments : Est-ce un problème de compréhension de leurs rôles ? Est-ce un manque de pratique ? Etc. Cette étude approfondie vise à justifier les pistes d'exploitation pédagogique proposées que nous exposerons dans la deuxième partie de ce chapitre.

1.1. Analyse et interprétation des résultats des tests par niveau

Les résultats de l'analyse sont présentés par niveau. Rappelons que ce test a été effectué en milieu de deuxième semaine de la session de janvier auprès d'un public d'apprenants de nationalités variées, dans un contexte homoglotte. Les pronoms proposés dans les tests sont ceux contenus dans la programmation pédagogique de janvier⁴¹. Ces résultats mettent en évidence les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants : une confusion entre certains pronoms, la place et l'ordre des pronoms dans la phrases, les pronoms liés aux verbes prépositionnels et la construction de la phrase négative.

L'analyse vise à proposer une explication des erreurs produites par les apprenants dans l'acquisition des pronoms compléments en français langue étrangère. Une présentation détaillée des résultats des tests de chaque apprenant pour chaque niveau se trouve en annexes⁴². Afin de préserver l'anonymat des apprenants, leurs prénoms et noms ont été remplacés par « Sujet ». Il est à rappeler que les productions ont été réalisées sur un échantillon de 43 apprenants : 5 pour le niveau A1, 8 en A2, 15 en B1, 8 en B2 et 7 en C1.

Pour tous les niveaux, les apprenants n'ont pas rencontré de difficulté dans les activités de repérage et d'identification des pronoms compléments et semblent tous avoir bien compris leurs rôles et leurs fonctions. La plupart d'entre eux comprennent ce que les pronoms remplacent mais les erreurs sont plus fréquentes lorsqu'il s'agit de trouver le pronom qui convient. Nous allons voir que les problèmes soulevés sont plus spécifiques. Pour cela, nous

41 Inventaire des pronoms par niveau contenus dans les tests : Annexe 18, p.139.

42 Résultats détaillés des tests pour chaque niveau : Annexes 25 à 29, p.156.

allons procéder à une analyse des erreurs relevées dans les productions des apprenants dont la langue maternelle diffère. Nous n'avons pas opté pour une analyse contrastive car même si celle-ci permet d'expliquer certaines erreurs, nous avons vu qu'on ne peut l'utiliser dans le cadre d'un groupe classe hétérogène (Frei, 1929).

1.1.1. Une confusion récurrente entre certains pronoms

Pour le test de niveau A1, la tâche du 3^e exercice du test consistait à compléter le texte avec le pronom qui convient (personnel sujet ou réfléchi)⁴³. Il y avait 10 pronoms à mettre, soit 50 réponses au total (5×10). Cet exercice a révélé différents points que nous allons exposer. Dans un premier temps, on observe des confusions entre les pronoms toniques et les pronoms réfléchis. Sur 50 réponses, 27 étaient correctes, soit 54 % et 23 incorrectes, soit 46 %⁴⁴. Dans un second temps, on remarque quelques erreurs dans l'utilisation des pronoms personnels *on* et *nous*, toutefois les apprenants ont réussi à identifier ce que remplace le pronom *on*. Celui-ci ayant été étudié en classe de FLE la semaine précédente, un temps d'assimilation était donc nécessaire. Les pronoms personnels *on* et *nous* représentaient 4 réponses de l'exercice, au total 20 réponses (5×4), on comptabilise 75 % de réponses correctes et 25 % de réponses fausses. On observe que la langue source de l'apprenant n'influe pas dans la compréhension de l'usage des pronoms. En effet, les productions des deux apprenants, anglophone et sinophone sont correctes. Celles des apprenants espagnol, japonais et coréen sont fausses⁴⁵.

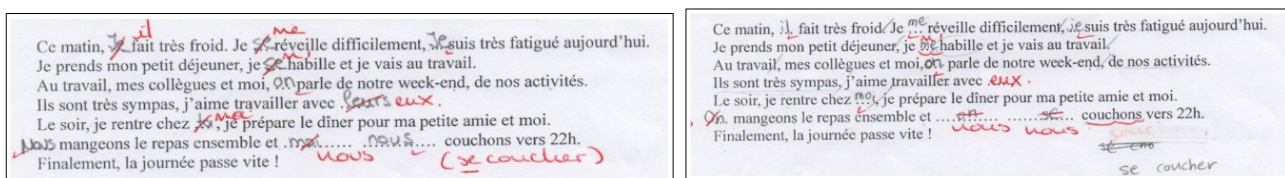


Figure 8 : Test A1- exercice 3. Productions de deux sujets, espagnol et coréen.

Par ailleurs, les apprenants semblent avoir compris à quel moment utiliser les pronoms toniques (ici, après une préposition), mais ils n'usent pas du pronom qui convient.

Ces erreurs confirment les résultats des recherches de Bartning & Schlyter (2004) et de Granfeldt & Schlyter (2004) sur les itinéraires d'acquisition des pronoms vus dans le chapitre précédent : les formes disjointes sont acquises en premier lieu parmi lesquelles on trouve les pronoms déictiques suivis des anaphoriques (sous forme disjointe puis conjointe).

43 Test A1 : Annexe 19, p.140.

44 Résultats détaillés du test niveau A1 : Annexe 25, p.156.

45 Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

Viennent ensuite les formes conjointes. En effet, nous venons de voir qu'au niveau A1, bien que le pronom disjoint tonique proposé par l'apprenant ne soit pas le pronom approprié, il est mieux intégré que le pronom réfléchi.

Au niveau A2, l'exercice 3 du test consistait à remplacer les éléments soulignés par des pronoms compléments⁴⁶. Les résultats de l'exercice⁴⁷ montrent que nombre d'apprenants vont utiliser le pronom *en* avec le verbe *avoir besoin de + personne* au lieu du pronom tonique. En effet, sur un échantillon de 8 apprenants, la phrase 6 par exemple ne contient aucune bonne réponse, soit 100 % de réponses fausses. Un mélange s'opère donc entre le pronom *en* remplaçant *de + quelque chose* et le pronom tonique à utiliser après la préposition *de* quand il est suivi d'une personne.

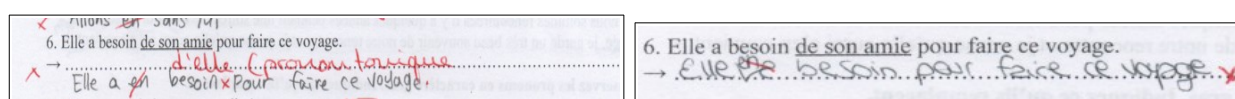


Figure 9 : Test A2, exercice 3, phrase 6. Deux apprenants : coréen et italien.

En revanche l'utilisation du pronom *en* remplaçant une quantité semble intégrée. Par exemple, pour la phrase 1 il fallait remplacer l'élément souligné « beaucoup de fromage », une seule erreur a été constatée soit 87,5 % de bonnes réponses et 12,5 % de réponses fausses, l'erreur observée est surtout la place du pronom dans la phrase que nous verrons par la suite.

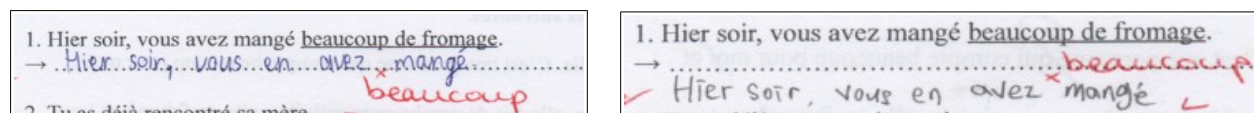


Figure 10 : Test A2, exercice 3, phrase 1. Deux apprenants : coréen et thaïlandais.

Globalement, au niveau A2, on constate une confusion évidente entre tous les pronoms, même si certains ont récemment été étudiés en classe. Une autre confusion s'ajoute, celle entre les deux pronoms à fonction COD, le pronom *en* et les pronoms compléments COD. Prenons par exemple la phrase 2 du 3e exercice, sur 8 mauvaises réponses, 4 sont des erreurs liées à une confusion entre les pronoms à fonction COD, soit 50 %.

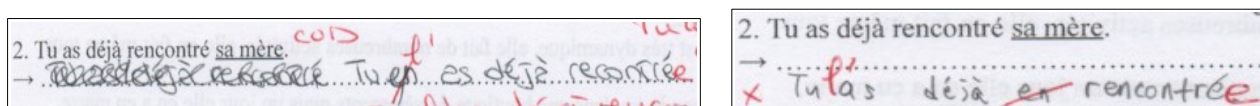


Figure 11 : Test A2, exercice 3, phrase 2. Deux sujets : italien et coréen.

46 Test A2 : Annexe 20, p.142.

47 Résultats détaillés du test niveau A2: Annexe 26, p.158.

On a pu remarquer une prédominance dans l'utilisation des pronoms COD de la 3^e personne prouvant qu'ils sont bien intégrés mais pas tout le temps utilisés correctement.

Dans l'exercice 4 du test A2, la consigne était de répondre aux questions en utilisant le pronom qui convient afin d'éviter les répétitions, l'élément n'était pas souligné ce qui compliquait la tâche⁴⁸. Pour la deuxième phrase, on observe que lorsque l'apprenant est amené à utiliser un pronom réfléchi et un pronom complément dans une même phrase, cela constitue une difficulté supplémentaire. Sur 8 productions, 7 erreurs ont été constatées⁴⁹ soit 87,5 % de réponses incorrectes et 12,5 % de réponses correctes, principalement parce que l'apprenant usait d'un seul pronom, *m'* ou *y*. Cependant, ce fut clairement une erreur de notre part de proposer des constructions syntaxiques appelant à une double pronominalisation. Cette erreur a été prise en compte dans l'analyse des résultats. Voici l'exemple : *Tu t'habitues à cette nouvelle vie ? Oui, je m'y habitue.*

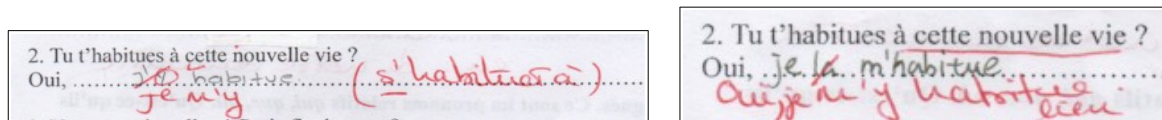


Figure 12 : Test A2, exercice 4, phrase 2. Deux sujets : chinoise et colombienne.

À l'instar du niveau A2, les principales difficultés au niveau B1 se manifestent à travers une confusion évidente entre les pronoms COD, COI, *en* et *y*⁵⁰. Dans le 2^e exercice, il fallait réécrire les phrases en utilisant le pronom qui convient. L'élément à remplacer n'était pas souligné. Observons la phrase 1 : « Vous avez téléphoné à Sylvie. ». Nous avons relevé 10 mauvaises réponses (soit 66,7 % et 33,3 % de réponses justes) dont 7 sont liées à une confusion entre le pronom COI et le pronom *y*, soit 70 %. Nous en reparlerons plus loin. Dans un souci de gain de place, les résultats illustrant ces propos se trouvent en annexe, dans l'illustration intitulée « Test B1, exercice 2. 4 sujets : taïwanais, anglais, russe et ukrainien. »⁵¹.

Outre ce constat, pour les pronoms ayant la fonction COD, les apprenants utilisent les pronoms COD de la 3^e personne du singulier (*le, la, ...*) au détriment du pronom *en* et inversement. Nous le constatons dans les phrases 3 « Paul et Vincent ont envie d'une glace. » et 6 « Ne regardez pas trop la télé ! » du 2^e exercice de ce test B1⁵². Sur un échantillon de 15

48 Test A2 : Annexe 20, p.142.

49 Résultats détaillés du test niveau A2 : Annexe 26, p.158.

50 Test B1 : Annexe 21, p.145.

Résultats détaillés du test niveau B1 : Annexe 27, p.162.

51 Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

52 Test B1 : Annexe 21, p.145.

personnes, 7 ont fait des erreurs dans le choix du pronom à fonction COD en utilisant le pronom COD pour la phrase 3 et le pronom *en* pour la phrase 6, soit 40 % des apprenants. Ce constat pourrait s'expliquer au regard de la séquence de développement du pronom objet du programme ESF : en premier lieu apparaissent les pronoms objets de 1^{ère} et 2^e personne, suivis de la 3^e personne, *le*, qui est dépendant de la forme verbale. Puis, il est utilisé sous la forme conjointe pour se référer à des entités animées. Mais dans les productions d'apprenants, la position du pronom objet est toute autre lorsqu'il est utilisé pour se référer à des entités non animées. Nous avons vu que les recherches du programme ESF ont montré que les pronoms disjoints, *toi, lui, elle*, sont progressivement remplacés par les formes : *te, ou le, la* et *lui*, en position postverbale. Ils ne sont donc pas clitiques.

Les mêmes erreurs sont mises en exergue à travers les résultats des tests de niveau B2⁵³ mais elles sont bien moindres, il y a une confusion dans les pronoms à fonction COD, les apprenants n'utilisant pas le pronom approprié *en* mais préfèrent utiliser les pronoms COD *le, la, l', les*. On remarque donc que cette confusion peut perdurer jusqu'à un niveau avancé même si elle est peu fréquente. Nous allons illustrer ces propos en se basant sur des productions d'apprenants de l'exercice 2, il consiste à répondre à des questions en utilisant la négation et le pronom qui convient. Observons les résultats de la phrase 3 : « Avez-vous parlé de cette affaire à quelqu'un ? ». Sur 8 réponses, 3 sont incorrectes, soit 37,5 % de mauvaises réponses liées au choix du pronom à fonction COD.

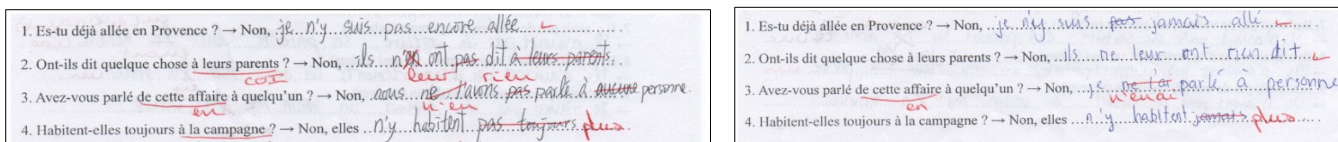


Figure 13 : Test B2, exercice 2. Deux sujets : hongkongais et vietnamien.

Il existe une confusion évidente entre les pronoms COI et *y* et entre les pronoms COD et *en*. Les erreurs se manifestent aussi pour placer le pronom dans une phrase.

1.1.2. Des erreurs sur la place des pronoms dans une construction syntaxique

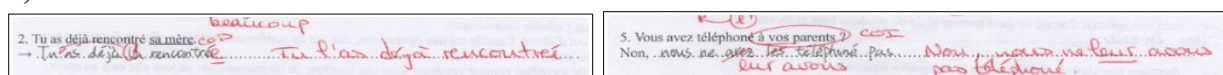
Au niveau A2, la place du pronom dans une phrase comprenant un temps simple est intégrée. De même, le pronom est bien placé lorsqu'il s'agit d'une phrase à l'impératif. À l'inverse, dans une phrase comprenant un temps composé (passé composé) ou bien dans une phrase négative, la place du pronom n'est souvent pas correcte. Nous pouvons l'observer dans

⁵³ Test B2 : Annexe 22, p.148.

Résultats détaillés du test niveau B2 : Annexe 28, p.167.

les résultats des exercices 3 et 4⁵⁴ du test A2⁵⁵. L'exercice 3 consiste à réécrire les phrases en remplaçant les mots soulignés par des pronoms, l'exercice 4 invite l'apprenant à répondre aux questions en utilisant un pronom, certaines phrases étaient négatives. Prenons comme exemple la phrase de 2 de l'exercice 3 : « Tu as déjà rencontré sa mère. » pour la place du pronom dans une phrase au passé composé, et la phrase 5 de l'exercice 4 « Vous avez téléphoné à leurs parents ? » pour la place du pronom dans une phrase négative et au passé composé. Les résultats en chiffres sont les suivants : 4 erreurs ont été constatées pour la phrase 2, 50 % des apprenants ont mal placé le pronom dans la phrase au passé composé ; 5 erreurs pour la phrase 5, donc 62,5 % des apprenants ont rencontré des difficultés. Nous constatons que la place du pronom complément dans une phrase, notamment avec un temps composé, fait l'objet d'erreurs. Il est placé après le verbe ou entre l'auxiliaire et le verbe.

a)



b)

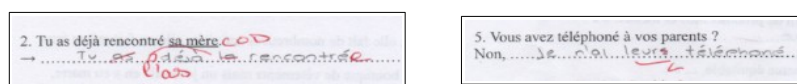


Figure 14 : Test B2, exercice 3 phrase 2 (a) et exercice 4 phrase 5 (b). Deux sujets : chinois et colombien.

Selon Bartning & Schlyter (2004), l'explication donnée serait que l'apprenant place dans un premier temps le pronom objet en position postverbale, il est donc postposé au verbe, ce qui correspond au niveau de *variété basique*. Puis il est placé entre l'auxiliaire et le participe passé. On rejoint également les différentes étapes de la cliticisation proposées par Granfeldt & Schlyter (2004) (acquisition des formes toniques des pronoms, puis des formes atones avec un ordre inapproprié, et placement du pronom objet dans une position intermédiaire).

Au niveau B1, les apprenants n'ont pas de difficulté à placer le pronom en position préverbale, comme le montrent les résultats des recherches du programme ESF. La place du pronom complément dans une phrase affirmative ou négative contenant un temps simple ne pose pas de problème. Pour la place du pronom complément dans une phrase comprenant un temps composé, qu'elle soit affirmative ou négative, les élèves maîtrisent mieux cette construction syntaxique que pour ceux en A2, bien que quelques erreurs aient été constatées. Selon Bartning & Schlyter (2004), au niveau intermédiaire, le pronom objet est placé devant

54 Résultats détaillés du test niveau A2 : Annexe 26, p.158.

55 Test A2 : Annexe 20, p.142.

le verbe lexical pour les temps composés et simples, de façon incorrecte après l'auxiliaire *est/a*. Autrement dit en position intermédiaire, donc incorrectement entre le mode verbal et le mode lexical, comme nous l'avons vu *supra*. Après le stade de *variété de base*, au niveau B1, on observe que les pronoms conjoints sont acquis mais qu'ils n'ont également pas la position correcte en langue cible. La position appropriée, c'est-à-dire préverbale, apparaît lors du développement de la morphologie verbale. Les erreurs de la place du pronom dans une phrase contenant un temps composés sont également observées. Prenons l'exemple de la phrase 1 de l'exercice 2 du test B1 : « Vous avez téléphoné à Sylvie. », nous ne constatons que 2 réponses fausses sur 15, soit 13,33 % de réponses fausses ce qui est peu⁵⁶. Ce qui nous fait penser à l'exemple de Bartning & Schlyter (2004) évoqué dans la partie précédente : « *J'ai le vu* » (2004 : 290).

Cependant, la place du pronom est maîtrisée en niveau B2 et C1 comme nous allons l'évoquer ci-dessous. Nous le confirmons au regard des résultats de l'exercice 4 du test B2 qui comporte comme consigne de compléter les phrases en les écrivant avec deux pronoms, de même pour l'exercice 3 du test C1⁵⁷. Pour les deux niveaux, 100 % des apprenants n'ont pas fait d'erreur concernant la place du pronom dans une phrase, les erreurs se retrouvent plutôt dans le choix du pronom. Cela confirmerait les propos des chercheuses Bartning & Schlyter (2004) qui considèrent que ce n'est qu'à un niveau avancé que les apprenants placent le pronom objet devant l'auxiliaire. Au stade avancé, le pronom clitique est placé avant l'auxiliaire. Les productions des apprenants sont : « Test B2, exercice 4. Deux sujets : coréen et hongkongais. » et « Test C1, exercice 3. Deux sujets : ghanéen et turc. » confirment cela.⁵⁸

Granfeldt & Schlyter (2004) précisent que la position intermédiaire du pronom se réalise quand l'apprenant différencie les formes verbales. Par exemple lors de l'utilisation de la phrase au passé composé, le pronom objet est placé entre l'auxiliaire et le participe passé du verbe. La place du pronom dans les phrases, affirmatives ou négatives, contenant un temps simple ou un temps composé est dans l'ensemble acquise au niveau B2 et bien assimilée au niveau C1, cela répond aux propos de Bartning & Schlyter (2004) vus *supra* qui attestent que la place du pronom est maîtrisée aux niveaux B2 et C1.

1.1.3. Des erreurs sur les pronoms en lien avec les verbes prépositionnels

56 Voir annexe 34 (p.178) : « Test B1, exercice 2. Quatre sujets : taïwanais, anglais, russe et ukrainien. »

57 Test B2 : Annexe 22, p.148.

Test C1 : Annexe 23, p.151.

58 Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

Aux niveaux A2 et B1, les résultats des tests montrent que dans l'utilisation des pronoms compléments, la majorité des apprenants ont saisi le rôle du pronom *en* remplaçant une quantité et le pronom *y* remplaçant un lieu. En revanche, en A2, lorsqu'il s'agit de trouver le pronom qui convient pour remplacer un syntagme nominal qui est soit l'expansion d'un verbe, soit l'expansion d'un nom, cela pose un problème majeur. Force est de constater que les pronoms liés aux verbes prépositionnels constituent une véritable difficulté pour les apprenants. Il en est de même avec les pronoms compléments COI, ces derniers posent plus de problèmes dans leur utilisation car ils remplacent un nom précédé d'une préposition. Reprenons l'exercice 3 du test A2⁵⁹, celui-ci contient 3 phrases invitant à remplacer l'élément souligné par un pronom COI, les phrases 4, 7 et 8. Sur un échantillon de 8 apprenants, il y a 24 réponses, dont 20 réponses fausses soit 83,3 % de mauvaises réponses et 16,7 % de réponses correctes⁶⁰. Trois étudiants ont utilisé le pronom *en* et d'autres le pronom *y*. Il y aurait donc un problème de compréhension dans la distinction entre le pronom *y* remplaçant *à + quelque chose* et le pronom COI remplaçant *à + personne*. Les productions sous le titre « Test A2, exercice 3. Deux sujets : coréen et brésilien » confirment ces constats⁶¹.

Au niveau B1, on observe des erreurs mais étonnamment moins nombreuses qu'attendu, l'explication serait que ces pronoms aient été étudiés la semaine précédente. Cependant, comme évoqué *supra* et montré par des exemples (phrase 1, exercice 2, test B1), l'emploi du pronom COI constitue à nouveau une difficulté ainsi que le pronom *y* lié au verbe prépositionnel. L'autre erreur remarquée est encore dans le choix du pronom pour la 3^e phrase de l'exercice 4 du test B1⁶², les résultats⁶³ mettent en évidence que les apprenants ont opté pour un pronom à fonction COD ou *y* au détriment du pronom COI, ce qui montre une nouvelle fois la non-maîtrise du pronom COI, celui-ci remplaçant un syntagme nominal précédé de la préposition *à*. On comptabilise 13 erreurs, soit 86,7 % de réponses incorrectes et 20 % fausses. Parmi ces 86,7 %, 40 % des erreurs constatées (soit 6 productions d'apprenants) résident dans le choix d'un pronom à fonction COD ou *y*. Les productions sous le titre « Test B1, exercice 4. Deux sujets : américain et russe. » illustrent ces propos.

Au niveau suivant, l'exercice 4 du test B2⁶⁴ vise à travailler la double pronominalisation en complétant les phrases avec deux pronoms.

59 Test A2 : Annexe 20, p.142.

60 Résultats détaillés du test niveau A2 : Annexe 26, p.158.

61 Extraits de productions des apprenants : Annexe 34, p.178.

62 Test B1 : Annexe 21, p.145.

63 Résultats détaillés du test niveau B1 : Annexe 27, p.162.

64 Test B2 : Annexe 22, p.148.

Les résultats⁶⁵ montrent des erreurs récurrentes dans l'ordre des pronoms lorsqu'il s'agit de pronoms COI et COD de 3^e personne dans une même phrase, les apprenants plaçant ce dernier après le COI de 3^e personne. Prenons en exemple les phrases 3 et 5 qui demandaient à utiliser ces pronoms de 3^e personne. Sur 16 réponses, une seule est correcte, ce qui équivaut à 6,25 % de bonnes réponses et 93,75 % de mauvaises réponses. Parmi ces 93,75 %, 20 % sont liées à un mauvais placement des pronoms COD et COI de 3^e personne. Les productions des apprenants mettant en évidence ces erreurs sont sous le titre « Test B2, exercice 4. Deux sujets : allemand et coréen. »⁶⁶. Par ailleurs, l'accord du participe passé avec le COD quand celui-ci est placé avant l'auxiliaire *avoir* pour un temps composé n'est que rarement réalisé, nous pouvons le voir dans les productions des phrases 4 et 5 par exemple. Là encore 93,75 % des apprenants n'ont pas fait l'accord. Il semble que ce soit plus un oubli de la règle car à ce niveau d'apprentissage, cette règle d'accord a été abordée en classe à maintes reprises. Le 3^e exercice⁶⁷ invite l'apprenant à trouver quel pronom peut remplacer les éléments en gras en cochant le pronom qui convient dans un tableau. On remarque que pour la phrase « a », le verbe prépositionnel « croire en /croire à » est celui qui a posé le plus de problème. Sur 8 réponses, 7 sont fausses, soit 87,5 % de mauvaises réponses. Parmi celles-ci, 71,4 % des apprenants ont choisi le pronom complément COD *le* à la place du pronom *y*. Il semble également que ce soit difficile pour les apprenants de concevoir que le COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif. En effet, dans la phrase « g. », nous avons relevé 4 erreurs, donc 50 % de réponses incorrectes pour le choix du pronom. Constat illustré par deux productions d'apprenants sous le nom « Test B2, exercice 3. Deux sujets : allemand et coréen. »⁶⁸.

La difficulté d'acquisition des pronoms liés aux verbes prépositionnels proviendrait notamment des prépositions. Ces pronoms ont le rôle de substitution du syntagme nominal expansion du verbe précédé de la préposition *à* ou *de*. Le pronom *y* se distingue de *lui/leur* par le fait qu'il représente soit des inanimés, soit un groupe de segments. Les recherches de Birsdong (1992) et de Bartning & Schlyter (2004) ont montré que ce n'est effectivement qu'à un niveau avancé que les pronoms *en* et *y* apparaissent et sont maîtrisés. La plupart des apprenants les maîtrisant ont effectué un long séjour en France ou y habitent. Lors du deuxième entretien dirigé auprès des enseignants, ils ont relevé un point important dans la difficulté d'appropriation et d'acquisition de ces pronoms compléments : Il n'existe pas véritablement de règle établissant pourquoi telle préposition est associée à tel verbe. Ils

65 Résultats détaillés du test niveau B2 : Annexe 28, p.167.

66 Extraits de productions d'apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

67 Test B2 : Annexe 22, p.148.

68 Extraits de productions d'apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

ont donc opté pour la démarche suivante : Proposer une petite liste de verbes prépositionnels à mémoriser, des verbes très utilisés dans la vie quotidienne afin de mieux se les approprier. Nous avons vu que l'apprenant va dans un premier temps intégrer ce qui ressort dans la langue parlée, ce qui est récurrent dans l'*input*. Il va s'approprier ce qu'il utilise fréquemment dans les situations de communication de base (Véronique, 2009 : 36).

L'autre explication fournie par les professeurs de FLE est l'absence de la notion même de pronom ou bien de préposition dans leur langue maternelle⁶⁹. De plus, les productions ont montré que même si ce fait de langue existe dans leur langue maternelle, cela ne veut pas dire que les apprenants vont en faire bon usage. Comme le souligne un des professeurs, les apprenants partant d'une base vierge sont mieux à même de comprendre cette notion que les apprenants de langue maternelle latine comme les hispanophones. Il y a un réel apprentissage à faire relatif aux verbes prépositionnels, un travail sur la connaissance de quelques-uns de ces verbes est nécessaire pour ensuite mieux appréhender la notion de pronom COI par exemple et de pouvoir l'intégrer. Selon les professeurs, il est naturel que le pronom COI soit moins bien intégré car il remplace un syntagme nominal précédé de la préposition *à*, donc cela revient une nouvelle fois à connaître les verbes avec la préposition *à*. Par ailleurs, les enseignants sont peu surpris de constater qu'aux niveaux B2 et C1, les apprenants aient des difficultés à identifier qu'un COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif car cela a été peu pratiqué en classe, les enseignants ayant déjà du mal à leur faire intégrer les bases. Cela s'expliquerait donc par un manque de pratique⁷⁰.

1.1.4. Des erreurs dans l'ordre des pronoms

Au niveau B2, rappelons que dans l'exercice 4, la difficulté principale reposait sur la construction de phrases usant de la double pronominalisation. Les erreurs récurrentes ont été constatées dans l'ordre des pronoms entre les pronoms COD et COI, vues *supra*. L'ordre des pronoms COI *me/te* de 1^{ère} et 2^e personne, chacun suivi du pronom COD de la 3^e personne, est intégré. Prenons les exemples des phrases 1 et 2 : « La police me l'a retiré », « Le chien te l'a déchiré ». Le nombre de réponses correctes sur le choix et l'ordre des pronoms est de 75 % (12 bonnes réponses)⁷¹. Nous avons vu que la fonction des segments *me/te* est déterminée par la forme de l'expansion du verbe, l'insertion d'un autre substitut comme le pronom à fonction COD *le* ou *en* entre les pronoms *me/te* et le verbe modifie la fonction des segments. Dubois (1974) en a conclu que la position et la forme des autres expansions du verbe déterminent la

69 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

70 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

71 Voir Annexe 34 (p.178), les productions « Test B2, exercice 4. Deux sujets : coréen et hongkongais. »

fonction du segment. De plus, le fait que les apprenants aient mieux intégré le placement des pronoms COI et COD de 1^{ère} et 2^e personne avant les pronoms COD/COI de 3^e personne s'expliquerait par l'utilisation de ces occurrences à l'oral. En effet, nous savons, d'après Véronique (2009), que l'appropriation de certaines fonctions linguistiques s'opérerait principalement en milieu non guidé car l'apprenant est exposé à un nombre important d'occurrences et à une grande variété de situation de communication permettant leur emploi.

1.1.5. Des erreurs dans la construction de la phrase négative avec un pronom

Au niveau A2, la place du pronom dans une phrase négative contient fréquemment des erreurs comme nous l'avons indiqué *supra*. Au niveau B1, le dernier exercice de ce test portait sur la construction de la phrase avec un pronom complément et la négation, la tâche était bien plus complexe qu'au niveau A2⁷². Il fallait utiliser les mots de la négation suivants : *ne...rien, ne...pas encore, ne...personne, ne...plus, ne...jamais*. On constate peu d'erreurs dans le choix des mots de la négation. Il y a 5 réponses par apprenants, sur 75 réponses, 40 sont correctes soit 53,3 %. Les erreurs récurrentes concernent les négateurs *jamais* et *rien*, mais elles ne sont pas si nombreuses. Ces notions grammaticales avaient été traitées en classe deux semaines auparavant. Nous choisissons les phrases 3 « Est-ce qu'ils ont dit quelque chose à leurs parents » et 5 « Est-ce que vous avez vu quelqu'un dans la salle ? » pour illustrer ces propos. Sur 30 réponses, 14 sont incorrectes, soit 46,6 %⁷³.

Au niveau B2, dans l'exercice 2 dont nous avons parlé *supra* le choix des mots de la négation *ne...rien* et *ne...plus* ont posé plus de problèmes. C'est le cas des questions 2 et 4 : « Ont-ils dit quelque chose à leurs parents ? » et « Habitent-elles toujours à la campagne ? ». Les productions sont en annexe sous le titre « Test B2, exercice 2. Deux sujets : vietnamien et hongkongais. »⁷⁴. Sur 16 réponses, 12 sont incorrectes, soit 75 %. Étonnamment, le choix du négateur *ne...personne* présente peu d'erreurs, il semble avoir été compris (75 % de bonnes réponses). Mais à ce niveau d'apprentissage de la langue, les apprenants n'ont pas de difficulté importante.

Pour tous les niveaux, les négateurs *ne* et *ne...pas* avec *ne* précédant le verbe non fini puis le verbe fini sont acquis et la construction (*ne*) *V pas* est employée correctement au niveau intermédiaire, pour reprendre ce constat de Bartning & Schlyter (2004). Cela explique le peu d'erreurs dans la construction de la phrase négative avec un pronom lorsque celle-ci

72 Test B1 : Annexe 21, p.145.

73 Voir annexe 34 (p.178), productions sous le titre « Test B1, exercice 4. Deux sujets : américain et russe. »

74 Voir annexe 34 (p.178), productions sous le titre « Test B2, exercice 2. Deux sujets : vietnamien et hongkongais. »

comporte un temps simple. Le pronom complément est bien antéposé aux verbes. Pour Véronique, « les apprenants ont tendance à employer *ne + verbe + pas* quand l'énoncé est bref, sans complément. » (2009 : 137), « Ce schème est bien attesté avec un verbe fléchi simple [...] » et « Les occurrences *ne + Aux. + pas + V* sont plus tardives. » (2009 : 137). En B1, la place du pronom dans la phrase négative avec un temps composé pose problème. Les auteurs ajoutent que pour les autres unités négatives comme *rien ou jamais*, et les (pro) nominaux à valeur négative comme *personne*, seuls les apprenants avancés les emploient, il est donc peu surprenant d'observer des erreurs aux niveaux A2 et B1. Véronique évoque Sanell (2005) pour affirmer que « [...] la négation partielle (*ne...jamais, ne...rien, ne...personne, etc.*) n'est véritablement maîtrisée que tardivement. » (2009 : 141). Nous comprenons donc qu'en B2 les négations avec *ne...rien* ou *ne...personne* restent une difficulté.

1.1.6. Quelques remarques pour le niveau avancé

Au niveau C1, Les étudiants n'ont pas rencontré de difficulté particulière. Comme pour le niveau B2, il est difficile pour l'apprenant de concevoir que le pronom COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif. La nouveauté était dans le dernier exercice, l'exercice 3 du test C1, où il devait compléter la phrase qui était soit une question soit une phrase affirmative⁷⁵. Pour chacune des phrases, il fallait trouver les deux pronoms qui conviennent. Aucun verbe n'était indiqué entre parenthèses, seulement le début de la phrase, contrairement au niveau B2. Les résultats ont montré qu'à ce niveau avancé, les apprenants maîtrisent bien la double pronominalisation⁷⁶. Les productions se trouvent en annexe sous le nom « Test C1, exercice 3. Deux sujets : ghanéen et russe. »⁷⁷.

La plupart ayant habité ou habitant en France depuis longtemps, nombre d'entre eux ont exprimé le fait qu'ils avaient répondu par habitude, par familiarisation avec la langue, aidé de la « musique » de la phrase. En effet, comme le précise Véronique (2009) : « [...] l'apprenant en milieu naturel emploie une variété de la langue cible plus proche de la langue parlée par les locuteurs de cette langue que l'apprenant guidé. Cette différence se manifeste notamment par la maîtrise d'un vocabulaire et d'expressions familiers, par des connaissances d'expressions conventionnelles à employer selon les situations, [...]. » (2009 : 36). Ce qui implique d'être à un niveau avancé de la langue. L'exercice contenant 7 phrases, il y a au total 49 réponses dont 34 sont correctes, soit 69,4 % de bonnes réponses. Toutefois, ce test aurait dû comporter plus de phrases usant de temps composés pour complexifier l'exercice.

75 Test C1 : Annexe 23, p.151.

76 Résultats détaillés du test niveau C1 : Annexe 29, p.171.

77 Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux) : Annexe 34, p.178.

En résumé, les résultats de ce recueil de données ont révélé que les apprenants maîtrisaient les pronoms compléments COD ainsi que les pronoms *en* et *y* remplaçant respectivement un lieu et une quantité. Outre ce constat, la place et l'ordre des pronoms dans la phrase semblent avoir été acquis par les élèves sauf pour les phrases comprenant des temps composés au niveau A2 notamment et dans les phrases négatives avec des temps composés pour les niveaux A2 et B1. La double pronominalisation est évidente quand il s'agit d'énoncés que les élèves en immersion ont l'habitude d'entendre ou de produire au quotidien. S'ils ne sont pas en contact fréquents avec ces énoncés, il persiste quelques erreurs. Toutefois, les pronoms compléments liés aux verbes prépositionnels constituent un problème majeur dans l'apprentissage grammatical des apprenants : les pronoms *en* et *y* et les pronoms COI. Les résultats montrent que les pronoms objets, plus spécifiquement les pronoms COI, sont une difficulté pour les apprenants, comme l'indique les recherches de Bartning & Schlyter (2004). Résultats confirmés par les professeurs⁷⁸, ces pronoms posent régulièrement problème dans le parcours d'appropriation de la langue. Pour finir, nous n'avons pas évoqué les résultats des tests sur les pronoms relatifs au niveau B1 d'une part parce qu'ils ne font pas partie du projet ingénierie, d'autre part parce qu'ils n'ont pas représenté de difficulté et ont clairement été compris (mis à part le pronom relatif *dont*). Il existe d'autres explications aux difficultés rencontrées dans les productions des apprenants relatives aux pronoms.

1.2. D'autres facteurs explicatifs aux erreurs constatées

L'interprétation des erreurs doit prendre en compte plusieurs facteurs expliquant les difficultés rencontrées par les apprenants : les facteurs d'influence, la difficulté de l'enseignement des verbes prépositionnels et le manque de pratique orale.

1.2.1. La langue source et le contexte

Parmi les facteurs d'influence évoqués précédemment, la langue source et le contexte représentent deux points importants dans l'explication éventuelle des erreurs. Nous avons vu que la langue source serait un support cognitif aidant à l'apprentissage d'une langue seconde et que le transfert linguistique d'une langue à une autre ne s'opère pas de la même façon selon la langue source mais également entre les apprenants d'une même langue source. Or, les résultats des tests montrent que les apprenants rencontrent tous les mêmes difficultés (choix ou place du pronom, ...). Par exemple, si un hispanophone va opérer un transfert linguistique pour mieux s'approprier le fait de langue, les pronoms compléments existant dans leur langue

78 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

maternelle ne signifie pas qu'il ne va pas produire d'erreurs. Il va ainsi avoir tendance à dire : « Parler sur quelqu'un ».

Pour les verbes prépositionnels, les prépositions n'existant pas dans de nombreuses langues, il y a pas ou peu d'influence de la langue source. Par conséquent, il s'agit d'un nouveau concept difficile à se représenter. Comme le souligne un des professeurs lors de l'entretien dirigé : « Pour les étudiants, il est difficile d'intégrer qu'il faut connaître les prépositions avec le verbe pour connaître la structure. Si tu ne connais pas la préposition, il est impossible de la trouver. »⁷⁹. Comme nous l'avons vu *supra*, la méthode privilégiée par les professeurs pour enseigner les verbes prépositionnels est de leur donner quelques moyens mnémotechniques mais ce n'est pas suffisant. Nombre d'apprenants essaient de trouver des comparaisons avec leur langue maternelle, mais si cette notion grammaticale n'existe pas, ils se retrouvent confrontés à quelque chose de nouveau qui peut rapidement devenir un blocage. À l'inverse, les hispanophones et lusophones vont essayer d'effectuer des comparaisons avec les pronoms qui existent dans leur langue maternelle mais très vite ils vont se rendre compte que les fonctions peuvent s'avérer différentes ou bien qu'ils n'existent pas une telle variété de pronoms dans leur langue maternelle. On peut conclure à une double origine possible de la difficulté dans la compréhension de ce que sont un pronom et une préposition : soit ceux-ci n'existent pas dans la langue source, soit celle-ci ne possède pas une telle variété de pronoms. Pour Véronique, l'influence de la langue première peut se manifester autrement comme par exemple à travers l'emploi fréquent du *nous* (2009 : 112). Il ajoute que les locuteurs espagnols vont avoir tendance à utiliser davantage le *nous*, celui-ci s'apparentant au *nosotros* espagnol (2009 : 113). Nous avons évoqué la confusion entre les pronoms personnels *on* et *nous* en A1.

Le contexte est également un autre élément à prendre en compte. Rappelons que l'acquisition des pronoms personnels *on* et *nous* et la cliticisation des pronoms s'opère souvent en milieu non guidé grâce à une exposition à un nombre important d'occurrences. Dewaele (2002) atteste ainsi que les apprenants vont d'abord intégrer le *nous* puis vient le *on*, la distinction entre les deux pronoms personnels sujets s'établira par la suite. Le fait que les apprenants soient en immersion pourrait expliquer le fait que la distinction se fasse à l'oral mais pas à l'écrit, car comme le stipule Mougeon et al. (2002), l'exposition à la langue en milieu naturel influence la production de l'apprenant. En effet, en milieu guidé, les discours spécifiques amènent l'apprenant à ne faire usage que du *tu* et *vous* alors que dans les dialogues, l'emploi de *nous* et *on* est bien plus fréquente. Ainsi, les apprenants en contact avec des locuteurs natifs vont plus fréquemment utiliser le *on*.

79 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

1.2.2. Les modalités d'apprentissage

Le rythme d'apprentissage et la fréquence d'enseignement vont être pris en compte dans la création des outils car ils constituent des éléments variables venant nuancer la complexité des parcours d'acquisition, comme indiqué dans la partie précédente. Les apprenants ont pour la plupart choisi la formule de cours semi-intensive ce qui représente 2 h 30 de cours tous les matins. De plus, nombre de pronoms sont étudiés en classe de FLE en un mois⁸⁰. Ce serait une explication plausible à la confusion entre tous ces pronoms et les oublis fréquents de la règle. En effet, une fois la règle apprise, celle-ci est rapidement oubliée ou bien les apprenants l'attribuent à d'autres pronoms, ils associent ainsi les mauvaises règles aux mauvais pronoms. Par ailleurs, les apprenants ayant un professeur différent chaque jour ne réinvestissent pas forcément le point grammatical d'un cours à l'autre et ce, même si les enseignants ont connaissance du contenu grammatical du cours de la veille. Comme ces derniers l'ont fait remarquer, les ateliers de l'après-midi permettent une pratique mais seuls quelques apprenants ont choisi la formule intensive. Cette confusion serait alors également expliquée par un manque de pratique orale régulière⁸¹, autre facteur explicatif des erreurs.

1.2.3. Le manque de pratique orale

Beaucoup d'apprenants ne comprennent pas l'utilité de ces pronoms compléments, nombre d'entre eux en immersion ne l'utilisent jamais dans leur vie quotidienne, même s'ils ont compris leurs fonctions, leurs rôles. Ils ne voient donc pas l'intérêt de leur usage. À plusieurs reprises, les apprenants ont manifesté ce décalage entre l'usage en classe d'un fait grammatical précis et cette incapacité à pouvoir déterminer quand le mettre en pratique. Il y a donc un réel besoin de contextualiser ce qui vient d'être acquis. Pour les professeurs, bien que tous attestent proposer au moins deux activités de production orale pendant leur séance de cours, ils affirment qu'il faudrait plus de régularité dans la pratique orale, une fois que ces pronoms sont enseignés et pratiqués en classe. Un autre professeur ajoute qu'il faudrait un travail sur la mise en ordre des mots pour former une phrase et que leur faire créer des phrases les aiderait à mieux intégrer les pronoms⁸². Ces constats confirment les propos de Véronique (2009) stipulant que pour certains apprenants, l'emploi des pronoms à l'oral est complexe, ils vont avoir tendance à recourir à des structures de facilité. Ils vont développer l'emploi d'une forme qui leur est propre pour construire leurs énoncés. On a pu constater que les apprenants faisant le choix du bon pronom dans un énoncé étaient ceux familiarisés à cet usage dans la

80 Programmation pédagogique de janvier : Annexes 13 à 17, p.134.

81 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

82 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

vie de tous les jours. Pour conclure, les résultats de ces tests ont permis d'apporter des informations explicatives sur les difficultés rencontrées par les élèves qui vont être prises en compte dans la création des outils que nous allons à présent développer.

1.3. Propositions de pistes d'exploitation pédagogique

La mise en place des outils conçus a été sujette à une concertation préalable auprès de l'équipe pédagogique. Ces outils testés en classe de FLE visent à favoriser l'appropriation et l'acquisition des pronoms compléments, donc de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE. Une analyse de leur efficacité et de leur pertinence a été réalisée par la suite, nous le verrons dans le chapitre suivant.

1.3.1. Présentation des outils conçus

Les outils sont conçus au regard de la programmation pédagogique de Janvier. Ils accompagnent les apprenants tout au long de leur parcours d'apprentissage de la langue française et sont axés sur la pratique de l'oral. Afin de créer ces outils, différents critères ont été pris en compte :

- Contextualiser les pronoms compléments afin de leur donner du sens, en les intégrant progressivement dans la vie de tous les jours (création de dialogues ou de questions que nous sommes amenés à entendre régulièrement). Faire comprendre aux apprenants leur utilité : les pronoms compléments facilitent d'une certaine manière l'expression orale et écrite, ils permettent d'éviter les répétitions ;

- Apprendre à différencier les pronoms compléments pour ne plus les confondre ;

- Favoriser une approche actionnelle où l'apprenant devient acteur dans une situation communicative ;

- Se centrer sur les activités orales, les apprenants ainsi que les professeurs ayant clairement exprimé un manque de pratique orale en classe de FLE. De même, lors de la première démarche d'investigation, les apprenants devaient indiquer les activités qui les aideraient à mieux intégrer le point grammatical acquis en classe de FLE, tous ont manifesté le besoin d'avoir recours à plus d'activités de production orale⁸³. Les outils vont donc avoir pour objectif de développer les échanges synchrones en production orale. Dans la conception des outils, nous allons établir une progression dans la complexité par niveau, les apprenants doivent disposer de ces outils à loisir afin de réaliser une pratique régulière.

83 Autres résultats sous forme graphique : Annexes 10 et 11, p.126 et p.129.

Les outils créés conviendraient mieux à un groupe-classe que l'on suit sur la durée. Dans le cadre de ce stage, les apprenants sont parfois présents en classe pour une courte durée. Toutefois, cela n'enlève rien à la pertinence de l'outil qui consiste à pratiquer l'oral en classe de FLE. Nous verrons dans le chapitre suivant qu'il peut également être exploité en cours d' « Atelier oral ».

L'outil se compose d'un kit pour les pronoms appelé « Mon kit des pronoms ». De format réduit afin de l'avoir constamment à disposition (dans son sac ou dans sa pochette de cours) et de pouvoir l'utiliser régulièrement en classe ou chez soi. Le projet consiste à concevoir ces outils et les mettre à disposition de l'équipe pédagogique afin que celle-ci puisse les réinvestir en classe de FLE. Le matériel pédagogique comprend :

a) Une pochette contenant les étiquettes plastifiées à destination des professeurs, elles sont conçues pour être utilisées au tableau, des aimants sont donc fixés au dos⁸⁴. Elles contiennent : les pronoms personnels sujets, le verbe (x2), les pronoms toniques, les pronoms réfléchis, les pronoms compléments COD, COI, *en* et *y*, et les négateurs. Chaque pronom ainsi que le sujet et le verbe se distinguent par une couleur. La couleur noire est attribuée aux mots de la négation *ne...pas* / *ne...jamais* / *ne...rien* / *ne...pas encore* / *ne... plus* / *ne...personne*.

b) La première partie du kit des pronoms se compose d'une enveloppe adressée à chaque apprenant⁸⁵. Elle comprend des étiquettes et une petite carte servant de guide de codes couleurs des étiquettes avec les abréviations. Ces étiquettes représentent les éléments grammaticaux composant une phrase (le sujet, le verbe (x2), les pronoms compléments, les unités négatives,...), ces derniers sont répertoriés sur une plaquette distincte pour chaque niveau⁸⁶. Ce sont les mêmes pour les niveaux B2 et C1. Afin de pouvoir manipuler plus aisément les étiquettes, elles ont été fabriquées sur du papier cartonné. Puis l'enseignant les découpe et les place dans chaque enveloppe. Si le fait de langue traité ne se trouve pas dans la plaquette du niveau correspondant, il peut le prendre dans les plaquettes des autres niveaux. Le code couleur attribué est le même que celui des étiquettes du professeur pour plus de clarté afin d'éviter toute confusion. Par ailleurs, il est écrit sur les étiquettes : « Sujet », « verbe », etc ; pour les niveaux avancés, seule l'initiale est indiquée : S, V, etc.⁸⁷. Les apprenants peuvent également découper eux-mêmes les étiquettes en classe, il appartient au professeur d'en prendre la décision.

84 Les étiquettes à destination des professeurs : Annexe 35, p.182.

85 L'enveloppe des apprenants : « Étiquettes pronoms » - Mon kit des pronoms 1 : Annexe 36, p.183.

86 Étiquettes et codes couleurs pour chaque niveau – Mon kit des pronoms 1 : Annexe 37 à 40, p.184.

87 Étiquettes et code couleur B2 / C1 – Mon kit des pronoms 1 : Annexe 40, p.187.

Au fur et à mesure que l'apprenant évolue dans son apprentissage de la langue française, on rajoute des étiquettes dans l'enveloppe. Par exemple, si un apprenant a reçu l'enveloppe en A2 et qu'un nouveau point grammatical est introduit en B1, on distribue en classe les étiquettes correspondantes qu'ils placeront eux-mêmes dans l'enveloppe. Notons que l'enseignant doit annoncer aux apprenants la veille du cours d'apporter leur kit des pronoms (enveloppe et livret) s'ils ont déjà eu ces outils lors des cours précédent. Pour les niveaux B2 et C1, dès le départ, les apprenants disposent de toutes les étiquettes dans l'enveloppe. Le souci de ne pas distribuer les étiquettes toutes en même temps est volontaire. On souhaite que l'apprenant se focalise sur le fait de langue à travailler et ne ressente pas d'appréhension à la vue de tous ces pronoms.

c) La deuxième partie du kit comprend un livret intitulé « Mon kit des pronoms ».

Pour le livret, l'idée de départ était que les apprenants puissent ajouter la feuille contenant la règle grammaticale du nouveau pronom appris en classe, au fur et à mesure de leurs parcours d'apprentissage. Cependant, à Inflexyon, certains étudiants restent peu de temps dans un niveau ou bien prennent des cours pour une courte durée, les feuilles du livret sont donc parfois distribuées toutes en même temps. Le livret présente une page de garde et une 4^e de couverture⁸⁸. Il contient un ensemble de feuilles A6 qui sont classées par pronom travaillé en classe de FLE. Chaque page du livret contient la règle grammaticale déjà inscrite (recto) accompagnée d'exemples concrets que nous sommes amenés à entendre dans la vie de tous les jours. Ces règles diffèrent sensiblement selon chaque niveau⁸⁹. Pour les pronoms liés aux verbes prépositionnels, une liste des verbes les plus usuels accompagne la règle. Le côté verso est intitulé « Mon quotidien. Questions-réponses ou/et dialogues », les apprenants y inscrivent les dialogues ou les questions-réponses créés.⁹⁰ Pour chaque niveau, les règles se complexifient au fur et à mesure que l'apprenant avance dans son parcours d'apprentissage et les exemples sont adaptés au niveau. Par exemple, pour le niveau B2, on y trouve des exemples de phrases au plus-que-parfait. Pour le livret A1, seuls les pronoms réfléchis et toniques sont présentés. Pour les niveaux A2 et B1, les pronoms proposés dans les feuillets sont les suivants : tonique, réfléchi, COD, COI, *en* et *y*. En ce qui concerne les niveaux B2 et C1, il n'y a pas de feuillet pour les pronoms toniques et réfléchis car on considère qu'ils sont acquis ; nous avons préféré nous focaliser sur l'ordre des pronoms et donc ajouté un feuillet consacré à la règle sur la double pronominalisation. Le livret est perforé au milieu du côté droit pour le refermer par une ficelle qui a été fournie aux apprenants avec le livret.

88 Livret - Mon kit des pronoms 2 : Page de garde et 4^e de couverture : Annexe 41, p.188.

89 Feuilletts pronoms A1 à C1 – Mon kit des pronoms 2 : Annexe 42 à 45, p.189.

90 Livret - Mon kit des pronoms 2 : Feuillet « Mon quotidien » : Annexe 41, p.188.

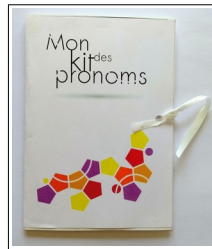


Figure 15 : Image : Livret – Mon Kit des pronoms 2.

Ce livret de format compact permet à l'apprenant d'avoir à disposition dans un même document les règles des différents pronoms compléments. Il peut à loisir le consulter, revoir la règle, relire les dialogues, les questions-réponses rédigées en classe par lui-même afin de se rappeler dans quel contexte de la vie quotidienne il peut être amené à utiliser tel ou tel pronom. L'apprenant oubliant souvent la règle ou confondant tous les pronoms, ce livret leur permettrait d'avoir plus de visibilité et de clarté sur les différents pronoms qui existent et d'effectuer un retour à la règle plus facile d'accès en cas d'oubli. Des feuilles vierges ont été rajoutées au cas où les apprenants souhaiteraient inscrire d'autres dialogues ou d'autres questions-réponses. Le kit des pronoms permet aux apprenants de travailler à la fois en milieu guidé et non guidé en pratiquant chez soi et à l'extérieur ce qui a été appris en classe de FLE.

1.3.2. Les différentes étapes de leur mise en œuvre

Voici une présentation des différentes étapes de l'exploitation pédagogique de ces outils au cours d'une séance en classe de FLE. L'objectif est de favoriser les situations communicatives. La durée de la séance correspond à celle du lieu de stage, soit 2 h 15. Le temps imparti à chaque activité est réalisé en fonction du découpage de la séance en 4 étapes-clefs que nous pouvons trouver en annexe de ce mémoire sous le titre « Le découpage de la séance et le temps imparti à chaque activité »⁹¹. Nous allons voir dans le chapitre suivant que les outils peuvent également être réinvestis dans des cours d'une durée plus courte mais cela nécessite une adaptation et des changements à apporter dans leur mise en place en classe de FLE. La méthode pédagogique d'enseignement de la grammaire choisie repose sur une démarche inductive et explicite, nous favorisons l'approche communicative car elle est privilégiée par les enseignants et pour les auteurs Cuq & Gruca (2017) : « l'intérêt de cet enseignement va permettre à l'apprenant de focaliser son attention sur tel ou tel point de la langue, misant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation ; la discussion grammaticale est formatrice et éducative ; elle permet une optimisation du temps et de la classe, les activités sont clairement identifiées. » (2017 : 348). Les compétences linguistiques s'élaborent et

91 Le découpage de la séance et le temps imparti à chaque activité : Annexe 47, p.197.

s'accomplissent à travers la réalisation de différentes tâches, nous sommes ici dans une perspective actionnelle où l'apprenant est impliqué dans les activités.

◇ Activité 1, phase de conceptualisation :

La première activité est donc une activité de conceptualisation. À partir d'un corpus de texte projeté au tableau issu de la page de la méthode FLE, le professeur invite les élèves à comprendre le rôle et la fonction du pronom complément. Le texte en question a été préalablement étudié pour ne pas ajouter la difficulté de sa découverte à la difficulté grammaticale. Cet exercice d'observation vise à mettre en évidence certains aspects du fonctionnement du phénomène étudié. La réflexion grammaticale peut se faire par un travail de comparaison et de différentes interrogations ayant pour objectif de faire émerger la règle.

Le professeur va ensuite dresser une liste de ces pronoms comme par exemple pour les pronoms COD ou COI (*me/m', te/t', ...*). Une fois la règle émergée, elle va être rédigée au tableau avec l'aide des apprenants, cette démarche favorisant leur implication. Pour les pronoms avec des verbes prépositionnels *à* et *de*, le professeur doit indiquer les verbes prépositionnels les plus usuels afin que les apprenants se les approprient plus facilement. Au niveau B2 ou C1 par exemple, l'enseignant peut opter pour un travail de « Brainstorming » consistant à recenser les verbes que les apprenants ont déjà entendus en leur posant par exemple la question suivante : « Quel verbe avez-vous déjà entendu avec *à* ? ». Cette stratégie est adoptée par la plupart des enseignants comme nous avons pu le voir dans le deuxième entretien dirigé⁹². Puis, le professeur écrit au tableau une petite liste de 4-5 verbes ou plus selon les niveaux et selon si les élèves les maîtrisent rapidement.

Une fois la règle établie, une phase de pratique collective se réalise au sein du groupe-classe. Nous avons vu que, selon Cuq & Gruca (2017), cette phase permet de développer les capacités argumentatives. L'enseignant montre ses étiquettes aux élèves, les explique et à l'aide de celles-ci, il travaille sur la construction de la phrase en donnant des exemples au tableau. Pour chaque question posée ou phrase écrite, les élèves doivent effectuer un exercice de remplacement de l'élément surligné par un pronom. Les étiquettes permettent de déplacer les éléments constituant la phrase. Les échanges sont synchrones entre les apprenants et le professeur. L'objectif est de vérifier la compréhension de la règle.

◇ Activité 2, production orale :

Elle consiste en une activité de manipulation des formes linguistiques non contextualisées pour travailler la construction syntaxique et comprendre la place et l'ordre des pronoms, que ce soit dans une phrase affirmative ou négative, avec un temps simple ou un

92 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

temps composé (cela dépend des niveaux). L'enseignant reprend la liste de verbes prépositionnels inscrite au tableau. Il peut en rajouter si besoin est. Voici les étapes :

a) L'enveloppe est distribuée à chaque apprenant. Les élèves en prennent connaissance et l'enseignant fournit des explications.

b) Un premier travail de manipulation des étiquettes se réalise. L'activité se déroule entre l'enseignant et les apprenants. Le professeur interroge oralement les élèves et leur demande de formuler la réponse à la question en utilisant un pronom. Puis, ils construisent la phrase avec les étiquettes. Cet exercice d'amorce de l'activité vise à vérifier si les élèves ont compris la consigne. Ici les apprenants sont acteurs, ils participent à la consolidation de la règle et pratiquent ce qu'ils viennent d'apprendre. Puis, à nouveau, l'enseignant rappelle la règle en la simplifiant comme l'ont conseillé Germain & Séguin (1995), afin de vérifier si cette dernière a bien été assimilée par tous les étudiants. Comme nous l'avons vu, une reformulation de la règle en la simplifiant s'avère souvent indispensable pour les niveaux débutants afin que le métalangage ne constitue pas un frein à l'apprentissage et ne décourage ainsi les élèves.

c) Le deuxième travail de manipulation s'effectue en binôme. Un apprenant pose des questions à son partenaire et essaie d'y répondre en construisant des énoncés avec les étiquettes. Et inversement. Si l'apprenant n'a pas d'idée, il peut s'inspirer de la liste de verbes écrits au tableau. Cette liste est indispensable pour les verbes prépositionnels. Il appartient à l'enseignant d'inscrire les plus usuels. Cette échange synchrone implique l'apprenant dans l'activité, favorisant ainsi son appropriation et son acquisition des pronoms. Parfois, préférant plus s'exprimer avec son partenaire qu'avec son professeur, cette activité a pour but de construire sa confiance en lui. On privilégie des activités de manipulation pour systématiser et mieux intégrer le point grammatical du cours.

Puis, les énoncés à fabriquer vont être plus contextualisés. Nous avons vu que certains avaient recours à l'utilisation d'énoncés préfabriqués, appris par cœur ou bien à un assemblage de mots juxtaposés (*chunks*) ; ou encore certains se basent sur des patrons syntaxiques, c'est-à-dire un modèle de structure de phrase qu'ils vont reproduire pour construire leurs énoncés (Véronique, 2009 : 304). Cet exercice va aider l'apprenant à se constituer des énoncés, des modèles de phrases qu'il va pouvoir intégrer avec le temps et en faire usage dans la vie quotidienne. Par ailleurs, l'apprenant est amené à corriger son partenaire si l'énoncé proposé s'avère incorrect. Ce travail d'autocorrection permet une prise de conscience des erreurs et l'évitement de leur répétition. Cette démarche est à la fois conçue pour les élèves ayant un apprentissage plus visuel et les élèves plus auditifs.

◇ Activité 3, proposition d'exercices lacunaires :

Ces exercices peuvent être fabriqués par le professeur ou provenir de manuels, ils visent à consolider ce qui vient d'être appris. Le professeur va proposer divers exercices écrits d'entraînement afin de réinvestir ce qui vient d'être appris et de fixer la règle. De plus, comme l'a précisé un des professeurs : « Les exercices écrits de systématisation permettent à nos étudiants de réfléchir et de mieux comprendre ce qui vient d'être appris. Certains ont une mémoire visuelle donc ils mémorisent mieux quand ils voient les choses à l'écrit. ».

◇ Activité 4, production orale :

Cette deuxième activité d'interaction orale favorise les échanges synchrones. Elle se déroule en binôme. L'enseignant distribue le livret et en explique son utilisation. L'apprenant prend connaissance de son contenu et de la règle se référant au pronom complément étudié en classe à ce moment-là. L'enseignant lit la règle et ses exemples en effectuant des pauses à chaque point abordé afin de s'assurer que la règle soit comprise. Il explique ensuite la consigne pour l'activité à réaliser au dos de la feuille. L'apprenant doit écrire un dialogue ou des questions-réponses en y insérant des pronoms. L'objectif est d'imaginer des situations de la vie quotidienne propices à l'utilisation de ces pronoms. Cela permet aux apprenants de contextualiser le point grammatical étudié et d'y ajouter du sens.

Plusieurs apprenants avaient exprimé le fait qu'une fois le pronom complément étudié en classe, ils ne savaient comment en faire usage au quotidien. Certes les méthodes de FLE offrent également des situations contextualisées où le pronom est réinvesti sous forme de dialogue mais ici, il appartient à l'étudiant de créer lui-même son propre dialogue ou des questions-réponses dans des situations de sa vie quotidienne qu'il aura lui-même identifiées. Pour faciliter leur implication, l'idée est de partir de leur vécu. Ainsi, chaque étudiant recense et identifie différentes situations de sa journée quotidienne dans lesquelles les pronoms compléments vont être utilisés. Il faut donc cibler des situations personnelles concrètes puis poser des questions et y répondre en utilisant des pronoms, ou bien créer un dialogue contenant deux ou trois questions en y répondant avec des pronoms. Par exemple, pour pratiquer le pronom *en*, la situation choisie est au café, c'est un dialogue entre le client et le serveur où celui-ci peut demander : « Vous voulez de l'eau ? Oui, j'*en* veux. ».

Lors de cette phase, l'intervention grammaticale de l'enseignant consiste à apporter des corrections aux productions écrites des élèves. Sans donner la correction toute faite, il s'agit d'accompagner l'élève dans son cheminement d'apprentissage. Son intervention est double : a priori avant que l'élève produise son discours et a posteriori, une fois le dialogue

réalisé. Cette attention particulière au raisonnement de l'apprenant vise à apporter des explications à ses difficultés. L'enseignant joue le rôle de médiateur.

Une fois les dialogues écrits, pour chaque binôme, l'apprenant prend connaissance du dialogue écrit par son partenaire afin d'en vérifier la compréhension, un temps d'échange et de discussion entre les deux apprenants du binôme est nécessaire. Les dialogues sont joués en binôme devant le groupe-classe. Puis un échange se réalise avec l'ensemble de la classe pour recueillir les réactions : l'apprenant sera invité à proposer des corrections à son partenaire si l'énoncé comporte des erreurs. Le groupe-classe sera également attentif aux dialogues et apportera des corrections si besoin est. Ce travail d'auto-correction permet aux apprenants de mieux comprendre leurs erreurs. Le professeur complète la correction s'il manque des choses. Il est conseillé d'alterner les dialogues usant du tutoiement et du vouvoiement, selon les situations, afin d'utiliser les pronoms personnels *tu* et *vous*. Le professeur peut changer la composition des binômes afin de dynamiser les échanges, de placer les aidants avec les plus timides par exemple ou de rompre avec une habitude d'échange entre deux étudiants pour les stimuler séparément avec d'autres. Toutefois, il appartient à l'enseignant de juger la pertinence de ce choix et s'il s'avère nécessaire. Par exemple, si l'apprenant exprime une certaine timidité, il est préférable de garder le même afin qu'il se sente en confiance et encouragé à s'exprimer à l'oral. Il est important de préciser que dans cette activité, il ne s'agit pas de phrases types à mémoriser mais des structures à réintroduire dans des situations communicatives quotidiennes. Ce ne sont pas de pures répétitions d'emploi. Cette activité de production orale implique l'apprenant, il est acteur dans l'apprentissage. Nous allons observer ces outils testés en classe de FLE et les pistes de remédiation proposées en vue de les améliorer.

Chapitre 2. Expérimentation et évaluation des outils en classe de FLE

Ce chapitre porte sur une analyse des outils testés en classe de FLE. Leur évaluation va permettre de mettre en évidence les points faibles et d'apporter quelques pistes de remédiation. Ces outils devaient être testés tout au long du mois de mars, au moins deux fois par niveau. En raison de la crise sanitaire, les cours ont malheureusement été interrompus le 16 mars. Même si la poursuite de l'enseignement des cours de FLE s'est réalisée en visioconférence, il aurait été compliqué d'adapter ces outils pour les cours en ligne.

2.1. Observation du pilotage de l'action

Pour cette mise en œuvre des pistes d'exploitation pédagogique en classe de FLE, en accord avec la directrice pédagogique, les cours sur les pronoms compléments ont été attribués au stagiaire en fonction de la programmation pédagogique du mois de mars. Les cours reposaient sur les méthodes de FLE suivantes : *Entre nous 1* (A1), *Entre nous 2* (A2), *Entre nous 3* (B1), *Entre nous 4* (B2) et *Édito C1*. La planification s'est basée sur le planning des cours pour les deux premières semaines du mois de mars que nous pouvons trouver en annexes⁹³. Les outils ont été mis en place deux fois en classe de FLE pour le niveau A2, une seule fois pour les niveaux B1, B2 et C1, sur un échantillon de 61 apprenants : 15 en A2, 24 en B1, 18 en B2 et 4 en C1. Seul manque le test de ces outils au niveau A1.

Pour les niveaux B2 et C1, la programmation pédagogique n'offrait pas de cours sur les pronoms. Par conséquent, la directrice pédagogique a proposé de tester ces outils dans un cours de FG pour le niveau C1, il s'agissait d'un cours où il n'y avait pas de fait de langue complexe à enseigner, il a donc été convenu de les tester pendant les 45 min de cours restantes, soit après la pause ; puis au cours d'« Atelier oral » l'après-midi pour le niveau B2. La mise en place des outils en classe de FLE a donc été adaptée selon le type de cours et sa durée. Pour le niveau A2, les deux séances de cours portaient respectivement sur l'enseignement des pronoms COI et du pronom complément *y*⁹⁴. Une évaluation des outils testés au niveau A2 nous a semblé plus justifiée car nous avons pu les tester à deux reprises, d'ailleurs des modifications ont été apportées entre le premier et le deuxième cours comme nous allons le voir. Pour le niveau B1, il s'agissait des pronoms COD, déjà vus en A2.⁹⁵

Le déroulement des séances suit les pistes d'exploitation pédagogiques proposées dans le chapitre précédent pour les niveaux A2 et B1. Ces pistes répondent à des objectifs communicatifs prédéfinis par la programmation pédagogique, par exemple l'utilisation du pronom *y* pour remplacer un lieu. Nous allons donc dans un premier temps décrire la mise en œuvre des outils en classe de FLE auprès des niveaux A2 et B1, et dans un second temps pour les niveaux B2 et C1. Pour tous les niveaux, les étiquettes ont été au préalable découpées et les livrets préparés dans un souci de gain de temps.

2.1.1. Outils testés en cours de Français Général

93 Planning des cours attribués sur deux semaines pour tester les outils : Annexe 48, p.198.

94 *Entre nous 2* – Pronom COI (p.24/25). Niveau A2. : Annexe 50, p.200.

Entre nous 2 – Pronom *y* (p.40/41). Niveau A2. : Annexe 51, p.201.

95 *Entre nous 3* – Pronom COD (p.22/23). Niveau B1 : Annexe 49, p.199.

Pour les niveaux A2 et B1, les pronoms sont étudiés à partir d'un corpus de texte issu du cours des méthodes de FLE⁹⁶. Au niveau B1, une majorité d'apprenants avait auparavant étudié les pronoms COD mais en avait oublié le rôle et la fonction.

La première étape relative à l'activité de conceptualisation n'a posé aucun problème puisque c'est une approche de l'enseignement de la grammaire à laquelle les apprenants étaient déjà familiarisés. La construction des phrases au tableau à l'aide des étiquettes a été perçue comme un jeu par nombre d'entre eux qui se sont impliqués activement dans cette activité. Autant pour le niveau A2 que pour le niveau B1, tous les apprenants ont aimé prendre part à l'activité car elle s'est réalisée en échange synchrone entre les élèves et le professeur.

La deuxième étape qui se déroule en binôme et vise à la construction des phrases à partir des étiquettes de l'enveloppe a suscité moins d'engouement, même si l'activité précédente était un prétexte à celle-ci et qu'elle ne devait par conséquent poser aucun problème de compréhension. Au départ l'enveloppe ne contenait pas la carte comprenant les indications des codes couleurs, ce manque d'information a beaucoup perturbé les apprenants. Certains se sont retrouvés bloqués par manque d'idée, il ne savait pas quelle question poser. On en a conclu qu'il était nécessaire qu'une liste de verbes leur soit proposée et inscrite au tableau, cela a d'ailleurs constitué un élément déclencheur dans leur prise de parole. D'autres se sont pris au jeu en dépassant cette liste et en posant de nombreuses questions. Par ailleurs, certains apprenants ont eu besoin de temps pour intégrer le principe de « manipuler les étiquettes et de réarranger les étiquettes ». La consigne était d'abord de poser des questions à son partenaire en utilisant un temps simple pour construire des phrases simples, puis avec deux verbes (futur proche, par exemple) tout en pratiquant la négation. Ensuite, une fois cette construction syntaxique maîtrisée, les apprenants étaient amenés à pratiquer les phrases avec des temps composés. Dans un premier temps les questions étaient en lien avec le thème du cours. Par exemple, pour le pronom *y* remplaçant un lieu, il s'agissait de poser des questions pour situer un objet : *Est-ce que la plante est sur la table ? Oui, elle y est*⁹⁷. Dans un second temps, les apprenants posaient des questions avec la liste de verbes prépositionnels. Cette liste contient des verbes tirés du corpus de texte et ceux ajoutés par l'enseignant.

Malgré quelques réticences à réaliser cette activité, les retours ont été positifs. Ils ont expliqué que le fait de pouvoir déplacer les étiquettes dans la phrase leur permettait de mieux saisir la place du pronom au sein de cette phrase et d'améliorer leur construction syntaxique. Par ailleurs, l'idée de pouvoir continuer à pratiquer cet exercice chez eux a fait l'unanimité.

96 Planning des cours attribués sur deux semaines pour tester les outils : Annexe 48, p.198.

97 *Entre nous 2* – Pronom *y* (p.40/41). Niveau A2. : Annexe 51, p.201.

Toutefois, comme indiqué *supra*, beaucoup d'apprenants ont exprimé le manque d'un code couleurs car ils se sentaient perdus, surtout au début de l'activité. Rappelons que le rôle de l'enseignant est d'aller voir chaque binôme, de s'assurer que les étudiants aient compris la consigne, d'écouter et de corriger leurs productions orales. Ensuite, les élèves étant nombreux, seuls les binômes volontaires se sont exprimés à l'oral devant le groupe classe.

Pour la troisième étape, tous ont effectué les exercices d'entraînement individuellement et la correction était collective. Pendant l'activité, certains apprenants utilisaient leurs étiquettes pour comprendre comment construire la phrase, puis il la rédigeait à l'écrit. La correction collective entre l'enseignant et l'ensemble du groupe-classe a donné suite à des échanges fructueux permettant à l'enseignant de mieux comprendre les stratégies d'apprentissage développées par les apprenants et de fournir une explication aux erreurs. Pour toutes les activités, le temps de correction est un élément capital.

La dernière étape concerne celle du livret. Tous ont exprimé leur enthousiasme à l'idée d'avoir en leur possession un outil qui leur appartient, qu'ils peuvent consulter et utiliser à la fois en milieu guidé et en milieu naturel. Ils ont évoqué le côté pratique de ce format réduit (A6) disponible à volonté.

Lors de cette activité de production orale, tous les binômes ont joué les dialogues ou pratiqué les questions-réponses. Les autres apprenants ont manifesté une écoute attentive et proposé des corrections qui se sont régulièrement avérées pertinentes. Le professeur devait également corriger les élèves à tour de rôle. Il a semblé que les élèves comprenaient mieux le sens du pronom étudié. Par ailleurs, les pronoms sont en général perçus comme une notion assez lourde à intégrer mais, au cours de l'activité, ce qui semblait pesant a priori s'est vu plus léger car beaucoup d'entre eux ont véritablement joué le jeu. Cette dimension ludique a permis de désinhiber certains apprenants rendant l'activité plus joyeuse et plus fluide. La surprise a été d'entendre dans les couloirs certains apprenants qui reprenaient les phrases vues pendant le cours comme par exemple « Allons-y ! » ou « Tu vas y arriver ! ».

Lors du deuxième cours avec le niveau A2, le professeur du cours de la veille avait informé les étudiants d'apporter leur kit des pronoms pour le cours du lendemain mais quelques-uns l'avaient oublié. Par précaution, nous avons prévu quelques étiquettes en cas d'oubli. Ce cours fut l'occasion de leur demander s'ils avaient pu pratiquer les phrases à l'aide des étiquettes ou bien consulter le livret et les dialogues. La majorité d'entre eux l'avaient fait et ont précisé avoir utilisé quelques pronoms au cours d'échanges avec les commerçants ou même entre apprenants au sein de l'école de langues. D'autres ont même ajouté des dialogues sur les pages de feuillet vierge du livret demandé une correction.

2.1.2. Outils testés dans les autres cours

Pour le niveau B2, l'exploitation des outils se réalisant pendant l'atelier oral, la durée de chaque activité s'est vue réduite. L'objectif de ce cours était de pratiquer la double pronominalisation. La phase de conceptualisation n'a pas eu lieu. Nous avons sélectionné un petit corpus de texte que nous leur avons distribué, il comprenait des constructions syntaxiques avec deux pronoms. Les apprenants devaient identifier ce que les pronoms remplaçaient et expliquer l'ordre des pronoms dans une phrase. Afin de réviser la règle sur l'ordre des pronoms, il leur a été distribué un livret contenant le feuillet consacré à la double pronominalisation. Nous avons pu constater que ce moment était indispensable pour rafraîchir certaines connaissances éloignées. Puis une phase d'échanges afin de répondre aux questions éventuelles des élèves s'est imposée. Toutes les feuilles contenant les règles sur les différents pronoms se trouvaient dans le livret afin que les étudiants effectuent un retour à la règle en cas d'oubli et posent des questions à l'enseignant si besoin est.

La phase de construction des phrases au tableau fut un succès, les élèves étaient tous impliqués. Lors de l'étape concernant la construction syntaxique à l'aide des étiquettes, la complexité de l'exercice s'est progressivement développée : D'abord des questions avec des temps simples, ensuite avec des temps composés (passé composé, plus-que-parfait, ...) puis à la forme négative, etc. L'investissement des apprenants n'a pas faibli, bien au contraire. Le feuillet sur la double pronominalisation leur a été très utile car ils le consultaient régulièrement avant de produire la phrase oralement. Il n'y avait pas de liste de verbes inscrites au tableau car nous étions dans un cours de révision et de pratique orale. Le groupe de l'« Atelier oral » étant en effectif plus réduit qu'en cours de FG, nous avons pu écouter chaque binôme et apporter des corrections plus détaillées. Pour l'étape suivante consistant à créer des dialogues, de nouveaux binômes ont été créés et chaque partenaire a pris connaissance du dialogue de chacun et apporter les corrections nécessaires. Cette phase d'auto-correction s'avère essentielle car nous avons constaté que les apprenants enregistraient mieux ce qui ne fonctionnait pas et ne reproduisaient plus la même erreur jusqu'à la fin du cours. Les productions individuelles furent très riches, certains dialogues étaient plus complexes et il a donc été difficile pour le professeur de répondre aux questions de chaque apprenant. Les questions étaient parfois très précises et il aurait fallu plus d'un cours pour y répondre mais ce fut des échanges très constructifs.

Au niveau C1, il n'y a pas eu non plus de phase de conceptualisation. Les outils devaient être testés sur les 45 minutes restantes du cours et visaient à travailler sur la double pronominalisation. Nous avons donc pris le temps d'expliquer l'objectif des activités que nous

allions réaliser et d'en effectuer seulement trois : le travail avec les étiquettes au tableau, la manipulation des étiquettes de l'enveloppe, puis l'activité sur la création des dialogues. 4 apprenants étaient présents, cet effectif réduit a laissé du temps pour travailler les questions-réponses. Là aussi il n'y avait pas de liste de verbes inscrite au tableau. Pour pratiquer les pronoms COI, *en* et *y*, si les élèves peinaient à trouver des verbes prépositionnels, ils pouvaient les retrouver dans la liste de la règle grammaticale contenue dans les feuillets du livret⁹⁸. Les apprenants se sont laissés porter par les activités, ils ont aimé le concept de pouvoir pratiquer chez soi les structures syntaxiques, de pouvoir régulièrement consulter les règles grammaticales et les situations communicatives s'y référant. La complexité dans les constructions syntaxiques et les dialogues s'est également réalisée de façon progressive.

2.2. Analyse de leur mise en œuvre en classe de FLE et évaluation

L'analyse et l'évaluation consistent à mettre en exergue les points faibles de ces outils lors de la mise en place et mise en œuvre en classe de FLE. La question d'évaluation se traduit ainsi : En quoi les pistes d'exploitation pédagogique proposées favorisent-elle l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments ?

2.2.1. Les critères de l'évaluation

L'évaluation va permettre de vérifier si les objectifs visés par le projet ont été atteints. Elle repose sur les indicateurs de l'évaluation suivants : Observer le pilotage de l'action (la mise en place des pistes d'exploitation pédagogique et leur mise en œuvre en classe de FLE, *voir supra*) ; Prendre en compte les retours des élèves à la fin du mois de mars/début avril, via un questionnaire administré⁹⁹ ; Évaluer la pertinence et l'efficacité, l'utilité de l'outil sur la durée. Il s'agit ici d'apprécier les résultats et les effets des actions pour les bénéficiaires ; Examiner si les objectifs sont atteints, autrement dit s'ils ont répondu à la finalité du projet.

2.2.2. Analyse et évaluation

Il est difficile d'établir une évaluation approfondie à cause de l'interruption prématurée des cours. Nous nous baserons sur les points faibles que nous venons de développer. Voici les éléments nécessitant des modifications : la durée de chaque activité, le rôle de l'enseignant, les difficultés rencontrées par les apprenants dans la réalisation de l'activité, le matériel pédagogique et l'activité de pratique orale.

98 Feuillets pronoms B2 et C1 – Mon kit des pronoms 2 : Annexe 46, p.195.

99 Questionnaire à l'attention des apprenants : Annexe 52, p.202.

La durée de chaque activité est à redéfinir selon la durée du cours. Ce sont des activités qui nécessitent une intervention grammaticale de l'enseignant importante (correction des écrits ou correction des discours produits). Avant chaque activité de production orale devant le groupe-classe, le professeur doit entendre chaque binôme pour vérifier si les apprenants ont compris la consigne, ont pu recenser des situations communicatives qui vont nourrir leurs dialogues, etc. Le professeur attache ainsi une attention particulière au discours produit par l'apprenant pour apporter des explications aux difficultés. Ainsi, un travail a posteriori reste dans l'état d'esprit d'une approche communicative mais cela demande une forte disponibilité et une forte capacité chez l'enseignant comme l'ont indiqué les auteurs Cuq & Gruca (2017). Le professeur est donc ici très sollicité.

Bien que les consignes fussent comprises de tous, certains apprenants peinaient à réaliser la dernière activité sur la création des dialogues ou des questions-réponses par manque d'inspiration. Se représenter des situations concrètes de la vie quotidienne a constitué un véritable blocage de départ. Pour les outils, les éléments des étiquettes n'étaient pas classés par couleur, ce qui a fortement perturbé les apprenants.

Il semble que les objectifs aient été atteints pour les raisons suivantes : La pratique orale est constamment présente pendant le cours lors des échanges et discussions entre élèves, entre apprenants et professeurs, puis lors des productions orales devant le groupe-classe. Ensuite, nombre d'apprenants ont mieux saisi le rôle et la fonction des pronoms compléments, ainsi que leur place et l'ordre dans la phrase. La liste de verbes prépositionnels usuels forme une sorte de bagage linguistique leur permettant de faire usage de ces pronoms dans la vie quotidienne, Par exemple : *Tu t'habitues à ta nouvelle vie en France ? Oui, je m'y habitue.* Par ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné, grâce au livret, les apprenants ont pu réaliser un retour sur la règle, beaucoup ont soulevé ce côté pratique car auparavant il était souvent difficile de retrouver le cours où le point grammatical avait été abordé.

Le questionnaire qui devait être proposé aux élèves fin mars/début avril se compose de huit questions dont des questions ouvertes¹⁰⁰. L'objectif est de recueillir leurs impressions sur les outils et d'en mesurer l'utilité sur le long terme. Les questions sont contenues dans un tableau et les apprenants doivent cocher la réponse selon un niveau d'appréciation graduel (Pas du tout, plutôt non, plutôt oui, complètement). Nous remarquons qu'à la suite des tests réalisés lors de la seconde phase de la démarche d'investigation, il y a eu une prise de conscience de la part des élèves qui s'est avérée bénéfique comme l'a fait remarquer un des professeurs : « Les apprenants ont pris conscience de quelque chose, ils m'ont demandé plein

100 Questionnaire à l'attention des apprenants : Annexe 52, p.202.

d'exercices. Il se sont rendus compte qu'il y avait un réel besoin d'un investissement personnel. »¹⁰¹. On constate qu'un vrai suivi des élèves est difficilement envisageable et qu'il est normal que les apprenants oublient les outils d'un cours à un autre, les professeurs changeant tous les jours et les élèves changeant également régulièrement. Nous proposons à présent des pistes de remédiation éventuelles en vue d'améliorer les outils créés.

2.3. Proposition de pistes de remédiation

Les pistes de remédiation proposées visent à corriger les points faibles mentionnés *supra*. Puis, nous allons voir une autre proposition d'exploitation d'outils envisageable.

2.3.1. Les points d'amélioration

Dans un premier temps, les outils créés peuvent être utilisés dans un groupe classe avec un public de tout âge, unilingue ou plurilingue, que ce soit dans un contexte homoglotte ou hétéroglotte. Les outils peuvent également être exploités dans des cours de FG ou bien en atelier oral mais cela nécessite une adaptation en fonction de la durée. Toujours relatif à la gestion du temps, lors de la dernière activité de production orale, il est important de laisser du temps à chaque partenaire du binôme de prendre connaissance du dialogue écrit par son camarade et de discuter entre eux pour éviter des problèmes de compréhension. Nous constatons que les outils sont plus adaptés à des classes contenant un effectif plus réduit, cela laisse le temps à l'enseignant de mieux se concentrer sur les productions des élèves et d'y apporter des éléments de correction. Il est ainsi disponible de tous.

Lors du deuxième cours avec le niveau A2, nous avons vu que les outils ont fait l'objet de quelques modifications, la carte contenant le code couleur a été ajoutée à l'enveloppe, elle a permis aux apprenants de mieux saisir la consigne et le sens de chaque étiquette. Toutefois, le travail est long et laborieux, le professeur devant préparer chaque enveloppe et découper les étiquettes cartonnées les contenant, cela a requis un temps conséquent. La compréhension du classement des étiquettes par catégorie grammaticale n'a pas posé de problème, on aurait pu penser que le métalangage constitue une difficulté à l'apprentissage. L'enseignant doit en effet prendre en considération que tous les apprenants n'ont pas tous le même bagage grammatical et qu'il faut également tenir compte de leur degré de connaissances grammaticales en L1. Voilà pourquoi il appartient à l'enseignant de s'assurer que le code grammatical (sujet, verbe, etc.) soit compris de tous.

101 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

Afin de remédier au blocage de départ des apprenants provoqué par un manque d'idée, le recours à des situations-exemples servant de modèle s'avère indispensable. Il s'agit de proposer des exemples de situations et de dialogues ou bien de questions-réponses. Nous avons pu tester cette remédiation au niveau A2 et l'expérience a été concluante. Avant toute activité de production orale entre apprenants, le rôle de l'enseignant est ici capital car le fait de jouer les dialogues ou les questions-réponses avec les étudiants aident ces derniers à mieux mémoriser les phrases et les inspirent dans leurs productions. Un professeur a d'ailleurs expliqué lors du 2^e entretien : « J'essaie en groupe de faire des exagérations, Je fais un dialogue avec eux où j'exagère sur les mots repères. Par exemple : *Vous voulez de la tarte ? Vous pensez à votre avenir ? On y va ! Allons-y !* ». ¹⁰²

Au sujet de la phase de conceptualisation, le professeur doit poser les bonnes questions aux apprenants afin qu'ils adoptent une attitude réflexive, restent centrés sur le sujet, focalisent leur attention sur tel point de langue et reçoivent les pistes conduisant à la règle, comme l'a mentionné Fougrouse (2001) dans la partie précédente. La même attitude est à adopter au niveau de la correction grammaticale, le professeur ne doit pas fournir directement la réponse à l'apprenant mais le guider dans ses réflexions de façon induite, pour l'amener à la réponse.

Question matériel, les étiquettes de l'enveloppe sur lesquelles sont inscrits les pronoms compléments ainsi que les pages du livret auraient dû être progressivement distribuées aux apprenants pour les niveaux A2 et B1. Pour le niveau A2, ayant eu deux cours avec eux, la distribution a pu se faire en deux temps mais pour les autres, nous avons mentionné qu'elles ont été distribuées en une fois. Pour aller plus loin, certains dialogues proposés par les apprenants peuvent être réécrits par l'enseignant et redonnés aux élèves lors de la révision ou en atelier oral.

2.3.2. Propositions d'autres outils possibles

Une autre variante de ces outils vient d'une proposition d'un des professeurs du lieu de stage, utiliser des réglettes de couleur. Chaque couleur se réfère à une classe grammaticale et chaque pronom complément a sa couleur qui lui est propre. L'idée reste dans le même esprit que les étiquettes des outils à la différence que le matériel pédagogique appartient à l'enseignant et qu'il le récupère à la fin du cours. Le schéma se trouve en annexe du mémoire : « Travailler les pronoms avec des réglettes ». ¹⁰³

102 Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE : Annexe 24, p.153.

103 Travailler les pronoms avec des réglettes : Annexe 53, p.203.

L'enseignante a eu l'occasion de les tester dans des classes de niveaux A1, A2, B1 et B2 et ses retours furent les suivants. Pour les niveaux A1 et A2, l'exercice de manipulation des réglottes a paru complexe aux apprenants et il leur a fallu du temps pour comprendre comment les manipuler. Une fois la compréhension de la tâche acquise, le temps imparti à l'activité était déjà révolu. Cependant, certains ont expliqué que cet exercice les avait aidés à donner du sens aux pronoms et à comprendre comment placer le pronom dans une phrase. À l'inverse, pour les niveaux B1 et B2, l'expérience s'est révélée satisfaisante.

D'autres activités de production orale déjà existantes peuvent être proposées pour plus de pratique orale lors d'une phase de révision par exemple, comme le jeu des devinettes ou le dialogue à défi. L'objectif du dialogue à défi consiste à écrire puis jouer un dialogue avec le maximum de pronoms. Quand les groupes jouent leur dialogue, les autres participants comptent le nombre de pronoms. Le groupe qui a placé le plus grand nombre de pronoms correctement utilisés gagne. Cette diversité d'activités ludiques est à prendre en compte, en prolongement des outils. Des vidéos contenant des dialogues sur des situations de la vie quotidienne peuvent aussi compléter les cours sur les pronoms compléments.

Pour conclure, bien que la création de ces outils ait été longue et laborieuse, les résultats et les retours des élèves furent globalement satisfaisants. Les pronoms compléments représentent des points grammaticaux complexes mais cette difficulté peut s'atténuer à l'aide de ces outils, en réalisant un apprentissage plus progressif, avec plus de pratique orale et en contextualisant les acquis.

Conclusion

Les objectifs visés par le projet ingénierique consistaient à créer et à apporter des outils innovants afin de faciliter l'enseignement et l'appropriation des pronoms en classe de FLE. Puis, au fur et à mesure de leur création, cette conception s'est étendue afin que les outils soient exploités à loisir hors du cadre institutionnel. Ce mémoire a tenté de démontrer que donner du sens aux pronoms et en comprendre leur utilité peut se réaliser grâce à des activités de production orale reprenant des situations concrètes de la vie quotidienne dans le but de les réinvestir plus facilement. Le stage fut très formateur en ce sens qu'il a mis en évidence l'appréhension compliquée de la notion de pronom complément et les nombreuses difficultés rencontrées par les apprenants. Les échanges ont permis de cibler les besoins des apprenants et des professeurs de FLE. Les pistes d'exploitation pédagogique proposées constituent bien évidemment une réponse possible parmi tant d'autres.

Cependant, certains tests sur les pronoms soumis aux apprenants lors de la deuxième phase d'investigation étaient trop complexes, notamment celui de niveau A2. À l'inverse, le test de niveau C1 n'était pas assez complexe. Avec le temps et du recul, nous aurions procédé différemment. Par ailleurs, le fait de ne pas avoir pu tester les outils en classe de FLE jusqu'à la fin du mois de mars nous donne l'impression que nous sommes passés à côté de certains éléments qui auraient pu contribuer à les améliorer. Ensuite, il aurait été intéressant de pouvoir recueillir le retour des apprenants sur la pertinence et l'efficacité des outils après un mois de test, pour mieux les évaluer.

Le sujet étant vaste et complexe, nous pourrions également continuer ce travail en se penchant de façon plus approfondie sur l'enseignement des verbes prépositionnels. En effet, comme nous l'avons évoqué, les pronoms les plus difficiles à intégrer sont ceux liés à ces verbes. Tous les professeurs de FLE ont admis manquer de ressources et souhaiteraient trouver de nouveaux outils afin d'en faciliter leur enseignement et leur appropriation.

En traitant de ce sujet, nous avons pu constater qu'il n'existe pas de solutions parfaites pour enseigner les pronoms compléments, nous sommes nombreux à avoir recours à diverses idées pour que les apprenants se les approprient plus facilement. Ce qui fait la richesse de ce métier, une évolution constante dans les pratiques de classe, dans les pistes d'exploitation pédagogique, une adaptation à chaque contexte et ce, dans le souci de répondre à des besoins émanant des professeurs de FLE et des apprenants.

Bibliographie

- Abry, D. & Chalaron, M.-L. (2015). *La grammaire des premiers temps B1-B2*. Nouvelle édition. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Arrivé, M., Gadet, F. & Galmiche, M. (1986). *La grammaire d'aujourd'hui*. Paris : Flammarion.
- Bartning, I. (1997). L'apprenant dit avancé et son acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, n°9, 9-31. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/1316> [consulté le 19/12/2019].
- Bartning, I. & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, n°14, 281-299.
- Bento, M. (2019). Enseignement de la grammaire dans les manuels de français langue étrangère et approche actionnelle. *Lidil*, n°59, 1-13. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/6465> [consulté le 15/01/2020].
- Besse, H. (1974). Les exercices de conceptualisation ou la réflexion grammaticale au niveau 2 ». *Voix et Images du CREDIF*, n° 2, Nouvelle série, 38-44.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, n°68, 706-755.
- Bourdet, J-F. & Fouillet, R. (2018). La notion de conceptualisation en didactique des langues. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, n°15-1, 1-13. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/2669> [consulté le 08/02/2020].
- Celce-Murcia, M., & Hilles, S. (1988). *Techniques and Resources in Teaching Grammar*. Oxford : Oxford University Press.
- Cocton, M-N. & al. (2019). *L'atelier A2*. Paris : Didier.
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Cuq, J-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Clé international.
- Cuq, J-P. & Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. 4^e édition. Grenoble : Presses universitaires.
- Dewaele, J.-M. (2002). Using Sociolinguistic Variant in Advanced French IL : the Case of *nous/on*. In Foster-Cohen S. Ruthenberg T. & Poschen M/L/ (eds) *EUROSLA Yearbook 2*, 205-226.

- Dubois, J. (1974). *Grammaire structurale du français : nom et pronom*. « Langue et langage ». Paris : Larousse.
- Faerch, C. (1986). « Rules of thumb and other teacher-formulated rules in the foreign language classroom ». Dans *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*, 130-144. Kasper, G. Aarhus, Danemark, Aarhus University Press.
- Fougerouse, M-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Klincksieck*, n° 122, 165-178. Article disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-2-page-165.htm> [consulté le 02/01/2020].
- Frei, H. (1929). *La grammaire des fautes*. Rennes : Ennoïa
- Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Anjou (Québec) : Centre Éducatif et Culturel inc.
- Granfeldt, J. & Schlyter, S. (2004). Cliticisation in the Acquisition of French as L1 and L2, In Prevost P., Paradis J. (eds) *The Acquisition of French in Different Learners : Focus on Functional Categories*, 333-370. Amsterdam : John Benjamins.
- Griggs, P. (2010). La structuration de l'input dans le cadre des interactions multimodales de la classe de langue étrangère. *Langage, Interaction et Acquisition*, 297-237. John Benjamins Publishing Company. Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00551065> [consulté le 10 avril 2020].
- Hirschprung, N. & Tricot, T. (2018). *Cosmopolite 3*. Paris : Hachette. Français Langue Étrangère.
- Hirschprung, N. & Tricot, T. (2019). *Cosmopolite 4*. Paris : Hachette. Français Langue Étrangère.
- Howard, M. (2004). Sociolinguistic Variation and Second Language Acquisition : A Preliminary Study of Advanced Learners of French. *SKY Journal of Linguistics*, n°17, 143-165.
- Klein, W. & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing Grammars again*. Amsterdam : John Benjamins.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford : Pergamon Press.
- Lenneberg, E.H. (1967). *Biological Foundations of Language*. NY-London-Sydney : John Wiley & Sons.
- Liakin, D., Liakina, N., Michaud G. & Olivry, F. (2019). *Tendances CI/C2*. Paris : CLE international.
- Maingueneau, D. (2001). *Précis de grammaire pour les concours*. Paris : Nathan université.

- Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne : Peter Lang.
- Mougeon, R., Nadasdi, T. & Rehner, K. (2002). État de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère (Aile)*, n°17, 7-50. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/847> [consulté le 23/03/2020].
- Müller, N. & Kupisch, T. (2007). Acquisition des déterminants et des clitiques objets chez des enfants bilingues (français-anglais). *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, n°25, 45-68. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/aile/2333> [consulté le 08 avril 2020].
- Myles, F. (1995). Interaction between Linguistic Theory and Language Processing in SLA. *Second Language Research*, vol.11, n°3, 235-266.
- Peck, A. (1988). *Language Teachers At Work : A Description of Methods*. New York : Prentice Hall.
- Pinson, C. & al. (2018). *Édito CI*. Paris : Didier.
- Provost, N. & al. (2015). *Entre nous 1*. Paris : Maison des langues.
- Provost, N. & al. (2015). *Entre nous 2*. Paris : Maison des langues.
- Provost, N. & al. (2016). *Entre nous 3*. Paris : Maison des langues.
- Provost, N. & al. (2017). *Entre nous 4*. Paris : Maison des langues.
- Puren, C. (2010). La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche. Disponible en ligne : <https://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche> [consulté le 5 avril 2020].
- Rivarol, A. (1991). *De l'universalité de la langue française*. Paris : Obsidiane.
- Sanell, A. (2005). *Parcours acquisitionnel de la négation en français L2 chez des apprenants suédophones*. Uppsats för licentiatexamen. Stockholm : Université de Stockholm.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, n°9, 67-92.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l'âge dans l'acquisition d'une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère (Aile)*, n° 18, 3-15. Disponible en ligne : URL : <http://journals.openedition.org/aile/2163> [consulté le 13 mars 2020]
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994). *Approaches to Second Language Acquisition*, Clevedon : Multilingual Matters.
- Véronique, D. (1995). Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In Chaudenson R. (ed) *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone*, 29-45. Paris : CIRELA/ACCT.

Véronique, D. (2009). *L'acquisition de la grammaire, du français langue étrangère*. Paris : Didier.

Sitographies

Centre national de ressources textuelles et lexicales. (2005). *Portail lexical*. Disponible en ligne : <http://www.cnrtl.fr/> [consulté le 08/07/2020.]

Acquisition et Interaction en Langue Étrangère. (1992). Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/aile/?lang=fr> [consulté le 08/04/2020].

Cairn.info. (2005). Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/> [consulté le 02/01/2020].

HAL-SHS - Sciences de l'Homme et de la Société. (1993). Disponible en ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/> [consulté le 10 avril 2020].

Revue de linguistique et de didactique des langues. (2017). Disponible en ligne : <https://journals.openedition.org/lidil/2652> [consulté le 15/01/2020].

Sigles et abréviations utilisés

Table des illustrations

1. Le logo de l'école « Lyon langues by Inflexyon ».....	16
2. Annexe 18 – Test A1, exercice 1.....	32
3. Annexe 19 – Test A2, exercice 1.....	32
4. Les étapes de la démarche d'enseignement de la grammaire avec trois variantes (1, 2, 3), extraits de « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère » Fougerouse (2001 : 171).....	52
5. Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. <i>CECRL</i> (2001 : 118).....	56
6. « CECRL : apprendre, enseigner, évaluer . » (2001 : 48).....	58
7. Les suites possibles des pronoms selon Dubois, extraits de « Grammaire structurale du français : nom et pronom » (1974 : 142).....	66
8. Test A1- exercice 3. Productions de deux sujets : espagnol et coréen.....	69
9. Test A2, exercice 3, phrase 6. Deux apprenants : coréen et italien.....	70
10. Test A2, exercice 3, phrase 1. Deux apprenants : coréen et thaïlandais.....	70
11. Test A2, exercice 3, phrase 2. Deux sujets : italien et coréen.....	70
12. Test A2, exercice 4, phrase 2. Deux sujets : chinoise et colombienne.....	71
13. Test B2, exercice 2. Deux sujets : hongkongais et vietnamien.....	72
14. Test B2, exercice 3 phrase 2 (a) et exercice 4 phrase 5 (b). Deux sujets : chinois et colombien.....	73
15. Image : Livret – Mon Kit des pronoms 2.....	86

Table des annexes

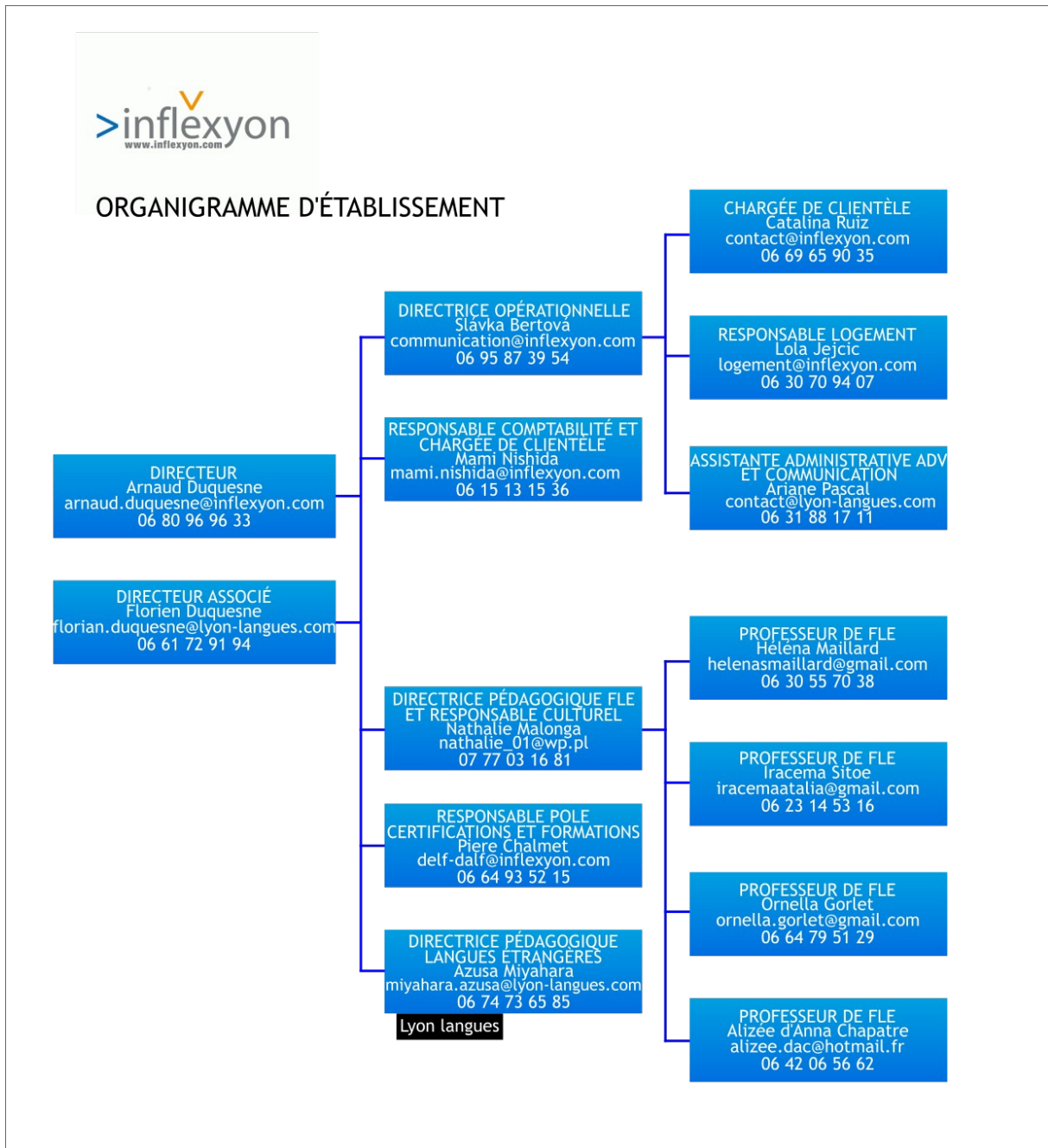
Annexe 1 : Organigramme d'Inflexyon.....	111
Annexe 2 : Exemple de grille d'évaluation des productions écrites et orales (Niveau A2)...	112
Annexe 3 : La page en miroir de la programmation pédagogique.....	113
Annexe 4 : L'environnement international d'Inflexyon.....	114
Annexe 5 : Échéancier, chronogramme, méthodes.....	115
Annexe 6 : Questionnaire pour les niveaux A1-A2.....	122
Annexe 7 : Questionnaire pour les niveaux B1-B2-C1.....	123
Annexe 8 : Graphique représentant les résultats des tests des niveaux A1-A2.....	124
Annexe 9 : Graphique représentant les résultats des tests des niveaux B1-B2-C1.....	125
Annexe 10 : Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux A1-A2.....	126
Annexe 11 : Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux B1-B2-C1.....	129
Annexe 12 : Premier entretien dirigé auprès des professeurs de FLE.....	132
Annexe 13 : Programmation pédagogique de janvier niveau A1.....	134
Annexe 14 : Programmation pédagogique de janvier niveau A2.....	135
Annexe 15 : Programmation pédagogique de janvier niveau B1.....	136
Annexe 16 : Programmation pédagogique de janvier niveau B2.....	137
Annexe 17 : Programmation pédagogique de janvier niveau C1.....	138
Annexe 18 : Inventaire des pronoms par niveau contenus dans les tests.....	139
Annexe 19 : Test A1.....	140
Annexe 20 : Test A2.....	142
Annexe 21 : Test B1.....	145
Annexe 22 : Test B2.....	148
Annexe 23 : Test C1.....	151
Annexe 24 : Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE.....	153
Annexe 25 : Résultats détaillés du test niveau A1.....	156

Annexe 26 : Résultats détaillés du test niveau A2.....	158
Annexe 27 : Résultats détaillés du test niveau B1.....	162
Annexe 28 : Résultats détaillés du test niveau B2.....	167
Annexe 29 : Résultats détaillés du test niveau C1.....	171
Annexe 30 : <i>Entre nous 1</i> , les pronoms COD (page 145).....	174
Annexe 31 : <i>L'atelier A2</i> , les pronoms COD (page 19).....	175
Annexe 32 : <i>L'atelier A2</i> , le pronom <i>en</i> (page 20).....	176
Annexe 33 : <i>Cosmopolite 3</i> , les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> pour remplacer un lieu, une chose ou une idée (Dossier 3, leçon 3, page 58).....	177
Annexe 34 : Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux).....	178
Annexe 35 : Les étiquettes à destination des professeurs.....	182
Annexe 36 : L'enveloppe des apprenants : « Étiquettes pronoms » - Mon kit des pronoms 1.....	183
Annexe 37 : Étiquettes et code couleurs A1 – Mon kit des pronoms 1.....	184
Annexe 38 : Étiquettes et code couleurs A2 – Mon kit des pronoms 1.....	185
Annexe 39 : Étiquettes et code couleurs B1 – Mon kit des pronoms 1.....	186
Annexe 40 : Étiquettes et code couleurs B2 / C1 – Mon kit des pronoms 1.....	187
Annexe 41 : Livret - Mon kit des pronoms 2 : Page de garde et 4 ^e de couverture.....	188
Annexe 42 : Livret - Mon kit des pronoms 2 : Feuille « Mon quotidien ».....	189
Annexe 43 : Feuilles pronoms A1 – Mon kit des pronoms 2.....	190
Annexe 44 : Feuilles pronoms A2 – Mon kit des pronoms 2.....	191
Annexe 45 : Feuilles pronoms B1 – Mon kit des pronoms 2.....	193
Annexe 46 : Feuilles pronoms B2 et C1 – Mon kit des pronoms 2.....	195
Annexe 47 : Le découpage de la séance et le temps imparti à chaque activité.....	197
Annexe 48 : Planning des cours attribués sur deux semaines pour tester les outils.....	198
Annexe 49 : <i>Entre nous 3</i> – Pronom COD (p.22/23). Niveau B1.....	199
Annexe 50 : <i>Entre nous 2</i> – Pronom COI (p.24/25). Niveau A2.....	200

Annexe 51 : <i>Entre nous 2</i> – Pronom y (p.40/41). Niveau A2.....	201
Annexe 52 : Questionnaire à l’attention des apprenants.....	202
Annexe 53 : Travailler les pronoms avec des réglattes.....	203

Annexe 1

Organigramme d'Inflexyon



Annexe 2

Exemple de grilles d'évaluation des productions écrites et orales (Niveau A2)



Exemple de grille d'évaluation des productions écrites et orales (Niveau A2)

production orale

Compétences communicatives	A 😊	B 😊	C 😐	D 😞
- Respect de la consigne - Prise en compte de la tâche demandée (niveau de compréhension de la situation de communication) - Correction sociolinguistique (registre, formule de prise de contact et de congé)	Compréhension avérée, tâche correctement réalisée	Compréhension partielle, d'éventuelles lacunes qui n'entraînent pas de problèmes de compréhension	Compréhension insuffisante, des lacunes importantes entraînant des problèmes de compréhension	Tâche non comprise ou non réalisée
Compétences linguistiques	A 😊	B 😊	C 😐	D 😞
Grammaire Utilisation des structures simples et des quelques structures plus complexes (rapports des temps du passé, subordonnés)	Structures bien réalisées pour la plupart	Des erreurs subsistent dans les structures plus complexes	Des erreurs subsistent dans les structures simples, mais la compréhension n'est pas gênée	Des erreurs Structurelles empêchent la compréhension
Lexique Répertoire lexical en adéquation avec le niveau (niveau de maîtrise du vocabulaire lié à la tâche et au type de production)	Maîtrise du vocabulaire lié à la tâche	Des erreurs dans l'utilisation ou les lacunes de vocabulaire qui ne gênent pas la compréhension	Des erreurs et des lacunes plus importantes gênent la fluidité de la situation de communication	Vocabulaire inconnu pour l'apprenant
Phonétique Prononciation, rythme et fluidité du discours	Bonne prononciation pour le niveau	Des erreurs ponctuelles	Des erreurs fréquentes, rythme saccadé	Compréhension difficile ou impossible

production écrite

Compétences communicatives	A 😊	B 😊	C 😐	D 😞
- Respect de la consigne - Prise en compte de la tâche demandée (niveau de compréhension de la situation de communication) - Correction sociolinguistique (registre, formule de prise de contact et de congé)	Compréhension avérée, tâche correctement réalisée	Compréhension partielle, d'éventuelles lacunes qui n'entraînent pas de problèmes de compréhension	Compréhension insuffisante, des lacunes importantes entraînant des problèmes de compréhension	Tâche non comprise ou non réalisée
Compétences linguistiques	A 😊	B 😊	C 😐	D 😞
Grammaire Utilisation des structures simples et des quelques structures plus complexes (rapports des temps du passé, subordonnés)	Structures bien réalisées pour la plupart	Des erreurs subsistent dans les structures plus complexes	Des erreurs subsistent dans les structures simples, mais la compréhension n'est pas gênée	Des erreurs Structurelles empêchent la compréhension
Lexique Répertoire lexical en adéquation avec le niveau (niveau de maîtrise du vocabulaire lié à la tâche et au type de production)	Maîtrise du vocabulaire lié à la tâche	Des erreurs dans l'utilisation ou les lacunes de vocabulaire qui ne gênent pas la compréhension	Des erreurs et des lacunes plus importantes gênent la fluidité de la situation de communication	Vocabulaire inconnu pour l'apprenant
Cohérence et cohésion Connecteurs, paragraphes, mise en page et ponctuation	Texte simple et cohérent, utilisation des connecteurs les plus simples (mais, et, parce que)	Phrases juxtaposées, peu de connecteurs.	Des structures imbriquées utilisation erronée des connecteurs simples	mise en page ponctuation et division des paragraphes incohérentes ou inexistantes

Annexe 3

La page en « miroir » de la programmation pédagogique

THE FRENCH INTERCULTURAL CENTRE

> **inflexyon**

PAR GOOGLE DRIVE

	Activités	Supports	Evaluation		
fg1	idem	Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
fg2	idem + voc par les jeux déb- En ville + Le jeu du Village - (env. AS)	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
fg3	idem + A tour de rôle itinéraire	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
fg4	idem + Jeu (les voyageurs)	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
fg5	idem avec gr prog déb - autre fiche de travail - jeu pr poser des questions	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
pr1	idem + exercices à l'oral (poser des q, jeu de l'oe...)	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
pr2	Video - Mes cinq endroits favoris à Lyon + pages de AE + PU (parler de sa ville)	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
ecr	idem - fiche de travail complète	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
voc	idem + vocabulaire en dialogues + p. 74 (Echo A4) - écoute + fiche perso	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
phs	Enchaînement technique + L'histoire de 600 ans de Roubaix AS/11 p	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours
str	à votre initiative au futur 6 semaines en dialogues p-19	Supports	Evaluation		
		Méth Audio Video	Par le prof note	Auto-éval Modèle donné	Correction exo ultérieure/indiv
		Pages Papier I-pad	conseils continue	Entre pairs mise en commun	ultérieure/coll En cours

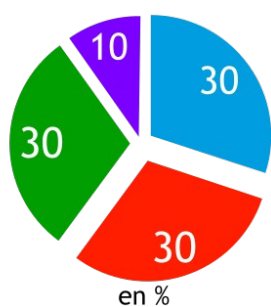
Annexe 4

L'environnement international d'Inflexyon



Un environnement international

Nos étudiants viennent du monde entier et créent un environnement réellement international



- Amérique (États-unis, Canada, Mexique, Brésil, Colombie, Venezuela)
- Europe (Allemagne, Espagne, Russie, Scandinavie)
- Asie (Japon, Corée, Taïwan, Hong-kong, Indonésie, Thaïlande)
- Reste du monde (Australie, Islande, Afrique du sud, Nouvelle-zélande, Iran, Égypte)

Annexe 5

Échéancier, chronogramme, méthodes Stratégie mise en place pour conduire le projet d'ingénierie

Action	Échéancier	Objectifs	Méthodes	Acteurs/ Interlocuteurs
Phase 1 : Observations de classe et premiers cours donnés				
<ul style="list-style-type: none"> - Entretien avec la directrice pédagogique et observations des cours effectués par les différents professeurs de l'école de langue. - Analyse des besoins de l'institution. - Observation de la démarche d'enseignement de la grammaire utilisée par les enseignants. - Attribution et enseignement des premiers cours de FLE pour ce stage, à un public plurilingue. 	Du 04/11 au 24/11	<ul style="list-style-type: none"> - Identifier les besoins pédagogiques et institutionnels. - Déterminer l'approche de l'enseignement de la grammaire privilégiée par les professeurs (points de comparaison, différences, approche commune...). - Observer comment les apprenants intègrent les notions grammaticales enseignées selon l'approche d'enseignement choisie. - Effectuer les premiers cours de ce stage, se familiariser au type de public et à un enseignement de la langue française à une classe plurilingue. 	<ul style="list-style-type: none"> - Échanges avec la directrice pédagogique et avec les professeurs lors de la réunion pédagogique. - Observations de classe des différents professeurs de l'équipe pédagogique. - Prise de note des démarches d'enseignement privilégiées par les différents enseignants (établissement de points de comparaison, similitudes ...). 	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe pédagogique (Directrice pédagogique et professeurs de FLE)
Phase 2 : Conception des questionnaires (première phase de la démarche d'investigation)				
<ul style="list-style-type: none"> - Conception des questionnaires à soumettre aux étudiants de chaque 	Du 25/11 au 08/12	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des questionnaires afin de recueillir toutes les données nécessaires à l'identification des trois 	<ul style="list-style-type: none"> - Préparation des questionnaires sur le traitement de texte en ligne <i>Google Form</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrice pédagogique (tutrice de stage)

<p>groupe de niveau, afin de déterminer les 3 principales difficultés grammaticales auxquelles les étudiants sont confrontés.</p> <p>- Validation de ces questionnaires par la directrice pédagogique.</p>		<p>principales difficultés en grammaire pour les apprenants.</p>	<p>- Modifications nécessaires à apporter à ces questionnaires selon les recommandations de la directrice pédagogique et évaluation de la pertinence des questions posées.</p> <p>- Conception de deux questionnaires distincts pour les A1-A2 et B1-B2, C1, distinction se manifestant non pas dans le contenu mais dans la formulation des questions afin que les apprenants n'aient pas de problème de compréhension.</p> <p>- En accord avec la directrice pédagogique, établissement des modalités de mise en place du questionnaire en classe de FLE (à quel moment du cours, lire les questions et écrire les réponses pour les niveaux débutants, etc.).</p>	
Phase 3 : Questionnaires soumis aux apprenants				
<p>- Transmission des questionnaires aux professeurs.</p> <p>- Questionnaires soumis aux apprenants de chaque groupe de niveau.</p>	<p>Du 09/12 au 15/12</p>	<p>- Soumettre ces questionnaires aux apprenants afin de recueillir toutes les données nécessaires à l'identification des trois principales difficultés grammaticales rencontrées par les apprenants.</p> <p>- S'assurer que les questionnaires soient bien compris par les apprenants afin que les réponses ne soient pas biaisées ?</p>	<p>- Impression puis distribution des questionnaires aux professeurs afin de prendre connaissance du contenu et de répondre à leurs interrogations éventuelles.</p> <p>- Information sur les modalités du déroulement : expliquer aux élèves pourquoi ils doivent faire le questionnaire, les rassurer, distribuer les questionnaires à chaque élève, lire le questionnaire avec les apprenants, vérifier qu'ils ont bien compris les questions.</p>	<p>- Directrice pédagogique - Professeurs de FLE - Apprenants</p>

			- Pour chaque groupe de niveau, questionnaire soumis aux apprenants, lecture des questions en classe et vérification de la compréhension des questions.	
Phase 4 : Analyse de la collecte de données et premier entretien dirigé auprès des professeurs				
<ul style="list-style-type: none"> - Analyse de la collecte de données et résultats. - Transmission de ces résultats aux professeurs. - Entretien dirigé avec les professeurs. - Décision sur l'objet du projet ingénierique. 	Du 16/12 au 22/12	<ul style="list-style-type: none"> - Recueillir, analyser et évaluer les résultats de cette collecte de données afin de cibler les 3 principales difficultés grammaticales mises en évidence. - Observer si les difficultés grammaticales relevées ont un lien avec la langue source de l'apprenant. - Transmettre les résultats aux professeurs. - Recueillir leurs réactions via un entretien dirigé. - À la suite de ces analyses et des entretiens dirigés, cibler le point grammatical sur lequel se penchera le projet ingénierique, il s'agit ici des pronoms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Les questionnaires ayant été imprimés et remplis à l'écrit, qualification de toutes les données dans le traitement de texte en ligne <i>Google Form</i> afin de les recueillir sous forme graphique (statistiques,...). - Analyse des résultats en tenant compte des derniers points étudiés dans la programmation pédagogique et des résultats de la collecte de données. - Mise en évidence des 3 principales difficultés relevées. - Établissement de points de comparaison (similitude, distinction) entre les différents groupes de niveau. - Transmission des résultats aux professeurs. - Préparation des entretiens dirigés : résultats transmis au préalable aux enseignants afin qu'ils puissent y réfléchir, création des questions au regard des résultats obtenus. 	<ul style="list-style-type: none"> - Directrice pédagogique - Professeurs de FLE

			<ul style="list-style-type: none"> - Réalisation de l'entretien dirigé auprès de chaque professeur, de façon individuelle : réponses notées sur l'ordinateur puis retranscription des échanges immédiatement après. - Établissement du point grammatical qui pose le plus de difficultés aux apprenants et sur lequel portera le projet ingénierique. 	
Vacances de Noël du 23/12 au 05/01				
Phase 5 : conception de tests pour chaque niveau (deuxième phase de la démarche d'investigation)				
<ul style="list-style-type: none"> - Conception de tests différents pour chaque groupe de niveau. - Consultation de ces tests auprès de la directrice pédagogique et validation. - Tests soumis en classe de FLE, pour chaque groupe de niveau. - En parallèle, analyse de l'approche d'enseignement de la grammaire dans les méthodes FLE et les méthodes de grammaire vis à vis des pronoms. 	Du 06/01 au 26/01	<ul style="list-style-type: none"> - Affiner les difficultés, cibler le point grammatical et les difficultés de façon plus précise : Avec quel type de pronom les élèves rencontrent-ils des difficultés ? Les pronoms personnels sujets ? Est-ce la place des pronoms qui pose problème ? Etc. - Analyser et évaluer la pertinence des approches d'enseignement de la grammaire dans les méthodes FLE et les méthodes de grammaire vis à vis des pronoms 	<ul style="list-style-type: none"> - Recensement de tous les pronoms étudiés au regard de la programmation pédagogique de janvier pour chaque groupe de niveau et les inclure dans les tests. - Création de ces tests, différents pour chaque niveau : certains exercices sont conçus entièrement, d'autres extraits de la méthode de grammaire <i>La grammaire des premiers temps</i>. Des exemples sont donnés pour chaque exercice. - Définition des objectifs visés pour chaque exercice. - Envoi de ces tests à la directrice pédagogique pour apporter les modifications nécessaires si besoin est. - Après validation, transmission de ces 	<ul style="list-style-type: none"> - Équipe pédagogique (directrice pédagogique et professeurs de FLE) - Apprenants

			<p>tests aux professeurs afin de vérifier leur compréhension. Et explication des modalités de déroulement du test en classe de FLE : distribution du questionnaire aux apprenants, expliquer dans quel but ils sont réalisés, lecture des consignes afin de vérifier la compréhension.</p> <p>- Recueil des questionnaires effectués par les apprenants.</p>	
Phase 6 : Analyse des résultats et deuxième entretien auprès des professeurs				
<p>- Traitement des données : Analyse des résultats de cette deuxième collecte de données.</p> <p>- Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs.</p> <p>- Mise en évidence de la problématique.</p>	Du 27/01 au 09/02	<p>- Recueillir les résultats de cette deuxième collecte de données, les analyser et cibler le point grammatical précis sur lequel portera le projet ingénierique. Il s'agit ici des pronoms compléments COD, COI, EN, Y, pronoms réfléchis et pronoms toniques.</p> <p>- Analyser les difficultés rencontrées par les apprenants pour chaque groupe de niveau.</p> <p>- Recueillir les impressions des enseignants sur ces résultats via un deuxième entretien dirigé.</p> <p>- Définir une problématique plus précise au regard des résultats.</p>	<p>- Pour chaque niveau, création d'un tableau contenant les résultats recueillis pour chaque apprenant.</p> <p>- Rédaction d'une analyse détaillée des difficultés rencontrées par les apprenants.</p> <p>- Transmission d'un synthèse de cette analyse aux enseignants quelques jours avant le deuxième entretien dirigé.</p> <p>- Au regard des résultats, rédaction des questions pour le deuxième entretien dirigé.</p> <p>- Réalisation du deuxième entretien dans les mêmes conditions que le premier.</p> <p>- Rédaction de la problématique.</p>	- Professeurs de FLE
Phase 7 : Conception des outils dans le cadre du projet ingénierique				

<p>Conception des outils et proposition de pistes d'exploitations pédagogiques innovantes.</p>	<p>Du 10/02 au 29/02</p>	<p>- Créer des outils qui tiennent compte de la deuxième collecte de données, de l'analyse des difficultés rencontrées par les apprenants, des observations de classe, de l'analyse de l'approche de la grammaire dans les méthodes FLE et des entretiens dirigés menés auprès des professeurs, des outils.</p>	<p>- Création des outils : justification des choix en fonction des données recueillies et analysées.</p>	<p>- Directrice pédagogique</p>
<p>Phase 8 : Outils testés en classe de FLE (malheureusement interrompu le 16/03 à cause de la pandémie)</p>				
<p>- Test de ces outils en classe de FLE pour chaque niveau, sur un mois complet.</p> <p>- Évaluation de ces outils, modifications à apporter si nécessaire.</p>	<p>Du 02/03 au 29/03</p>	<p>- Tester les outils en classe de FLE sur un mois, afin que chaque groupe de niveau puisse les tester au moins deux fois.</p> <p>- Apporter des modifications après les premiers tests pour vérifier si cela fonctionne mieux la deuxième fois.</p> <p>- Évaluer la pertinence de ces outils.</p> <p>- Réfléchir sur les faiblesses et points forts relatifs aux compétences professionnelles demandées pendant la mission de stage.</p> <p>- Observer les retours des apprenants.</p>	<p>- Outils testés pendant les cours où le point grammatical étudié traite des pronoms.</p> <p>- Attribution de ces cours pour chaque niveau par la directrice pédagogique, en fonction de la programmation pédagogique du mois de mars.</p> <p>- Test de ces pistes d'exploitation pédagogique en classe.</p> <p>- Prise de note des difficultés rencontrées, des modifications à apporter.</p> <p>- Élaboration d'une grille d'évaluation contenant une liste de critères et remplissage de la grille d'évaluation.</p>	<p>- Professeurs de FLE - Apprenants</p>

Phase 9 : Évaluation de ces outils et les faire partager aux enseignants (Cette phase n'a pas pu avoir lieu car les cours ont cessé le 16/03. Les cours ont continué en ligne mais ces outils étaient à tester en présentiel)				
- Évaluation du projet de stage. - Proposition de pistes de remédiation. - Présentation de ces outils à l'équipe pédagogique et recueil de leurs suggestions et opinions.	Du 30/03 au 05/04 (dernière semaine de stage)	- Évaluer le projet. - Présenter les outils à l'équipe pédagogique et expliquer leur utilisation afin qu'ils puissent les réinvestir en classe de FLE. - Proposer des pistes de remédiation. - Échanger avec les professeurs et obtenir leurs retours. - Suite à l'interruption des cours en présentiel, l'évaluation se porte sur les deux premières semaines de tests.	- Synthèse de la grille d'évaluation. - Présentation des outils à la directrice de stage et aux professeurs lors de la réunion pédagogiques/ - Échanges avec les professeurs et recueil de leurs suggestions, opinions éventuelles : des modifications seront à nouveau apportées, si besoin est.	Équipe pédagogique (directrice pédagogique et professeurs de FLE)

Annexe 6

Questionnaire pour les niveaux A1-A2

La grammaire et vous (niveau A1 - A2) <https://docs.google.com/forms/d/1qKtprusKDMmQuZrdBDzARLvhc...>

La grammaire et vous (niveau A1 - A2)

Quelques questions sur la façon dont vous appréhendez la grammaire en français.
(Vos données personnelles restent confidentielles)

*Obligatoire

1. **Vous étudiez le français depuis combien de temps ? ***
Une seule réponse possible.

de 0 à 6 mois
 de 6 mois à 1 an
 De 1 an à 2 ans
 De 2 ans à 3 ans
 De 3 ans à 5 ans
 Plus de 5 ans

2. **Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français ? ***

3. **Quels sont les trois points de grammaire qui vous ont paru les plus difficiles à comprendre ? ***
(Du plus difficile au moins difficile)

4. **En classe, quelles sont les activités qui vous ont permis de mieux comprendre ces points de grammaire ? ***
(Plusieurs choix sont possibles)
Plusieurs réponses possibles.

Les exercices d'entraînement
 La production orale (les situations de communication)
 La production écrite
 Les jeux
 Les chansons ou les vidéos
 Autre : _____

1 sur 2 09/12/2019 à 20:53

La grammaire et vous (niveau A1 - A2) <https://docs.google.com/forms/d/1qKtprusKDMmQuZrdBDzARLvhc...>

Un peu plus sur vous

(Vos données personnelles restent strictement confidentielles)

5. **Quel est votre prénom, quel est votre nom ? ***

6. **Vous êtes ... ***
Une seule réponse possible.

Une femme
 Un homme

7. **Quelle est votre langue maternelle ? ***

8. **Quelle est votre nationalité ? ***

9. **Quelle est votre tranche d'âge ? ***
Une seule réponse possible.

15 - 18 ans
 18 - 20 ans
 20 - 25 ans
 25 - 35 ans
 Plus de 35 ans

>inflexyon
THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER OF LYON

2 sur 2 09/12/2019 à 20:53

Annexe 7

Questionnaire pour les niveaux B1-B2-C1

La grammaire et vous (niveau B1 à C1) https://docs.google.com/forms/d/1Bac4Orb_57Y-5aUWxqjMoI0PBN...

La grammaire et vous (niveau B1 à C1)
Quelques questions sur la façon dont vous appréhendez la grammaire en français.
(Vos données personnelles restent strictement confidentielles)

*Obligatoire

1. Depuis combien de temps étudiez-vous le français ? *
Une seule réponse possible.

Moins de 6 mois
 De 6 mois à 1 an
 De 1 an à 2 ans
 De 2 ans à 3 ans
 De 3 ans à 5 ans
 Plus de 5 ans

2. Pour quelle(s) raison(s) apprenez-vous le français ? *

3. Pourriez-vous me citer trois points de grammaire qui vous ont paru les plus difficiles à comprendre ? *
(Du plus difficile au moins difficile)

4. En classe, quels sont les outils qui vous ont permis de mieux comprendre ces points de grammaire ? *
(Plusieurs choix sont possibles)
Plusieurs réponses possibles.

Les exercices d'entraînement
 La production orale (les situations de communication)
 La production écrite
 Les jeux
 Les chansons ou les vidéos
 Autre : _____

1 sur 2 09/12/2019 à 20:55

La grammaire et vous (niveau B1 à C1) https://docs.google.com/forms/d/1Bac4Orb_57Y-5aUWxqjMoI0PBN...

Un peu plus sur vous

(Vos données personnelles restent strictement confidentielles)

5. Quels sont vos prénom et nom ? *

6. Êtes-vous ? *
Une seule réponse possible.

Une femme
 Un homme

7. Quelle est votre langue maternelle ? *

8. Quelle est votre nationalité ? *

9. Quelle est votre tranche d'âge ? *
Une seule réponse possible.

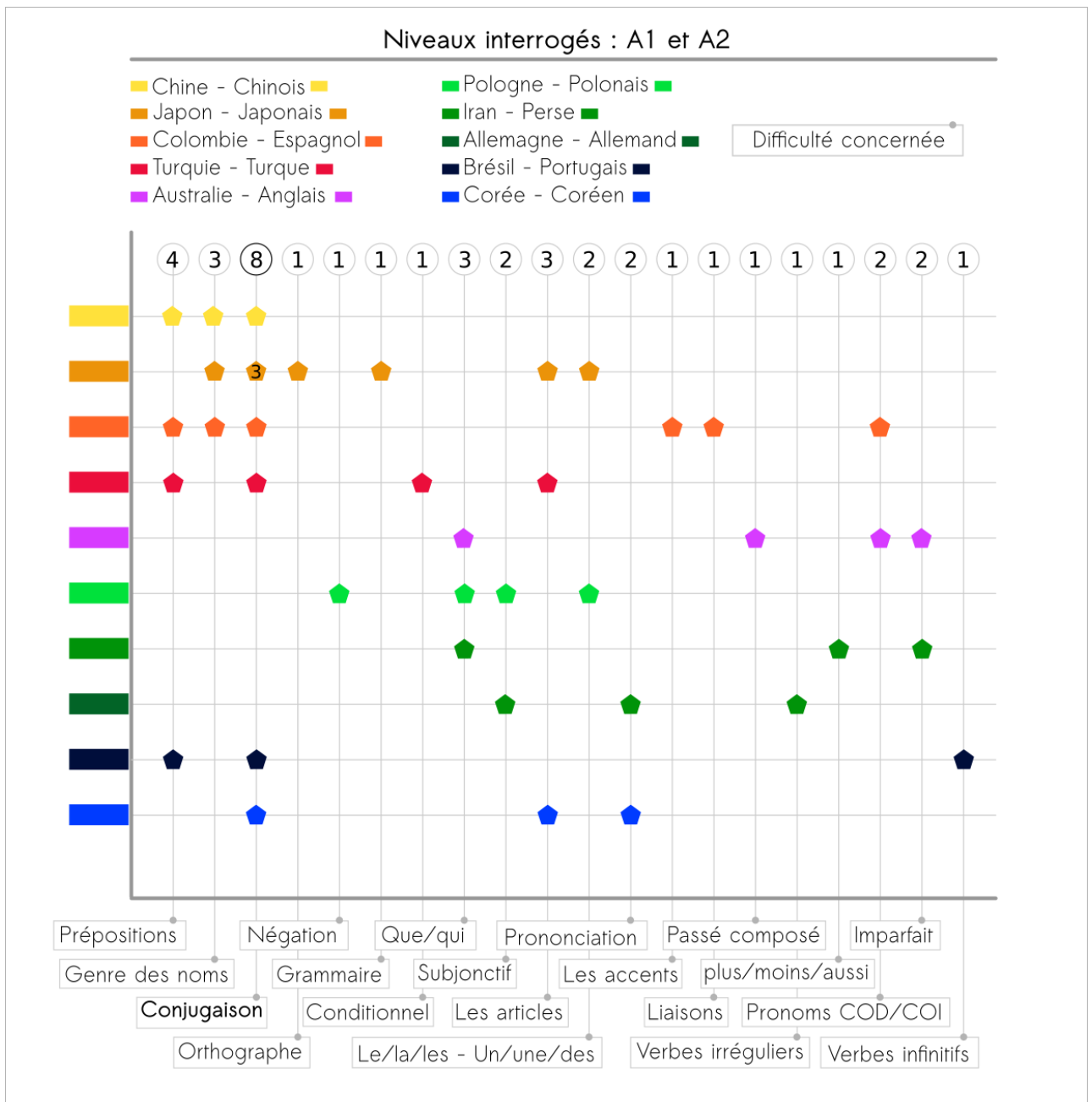
15 - 18 ans
 18 - 20 ans
 20 - 25 ans
 25 - 35 ans
 Plus de 35 ans

>inflexyon
THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER OF LYON

2 sur 2 09/12/2019 à 20:55

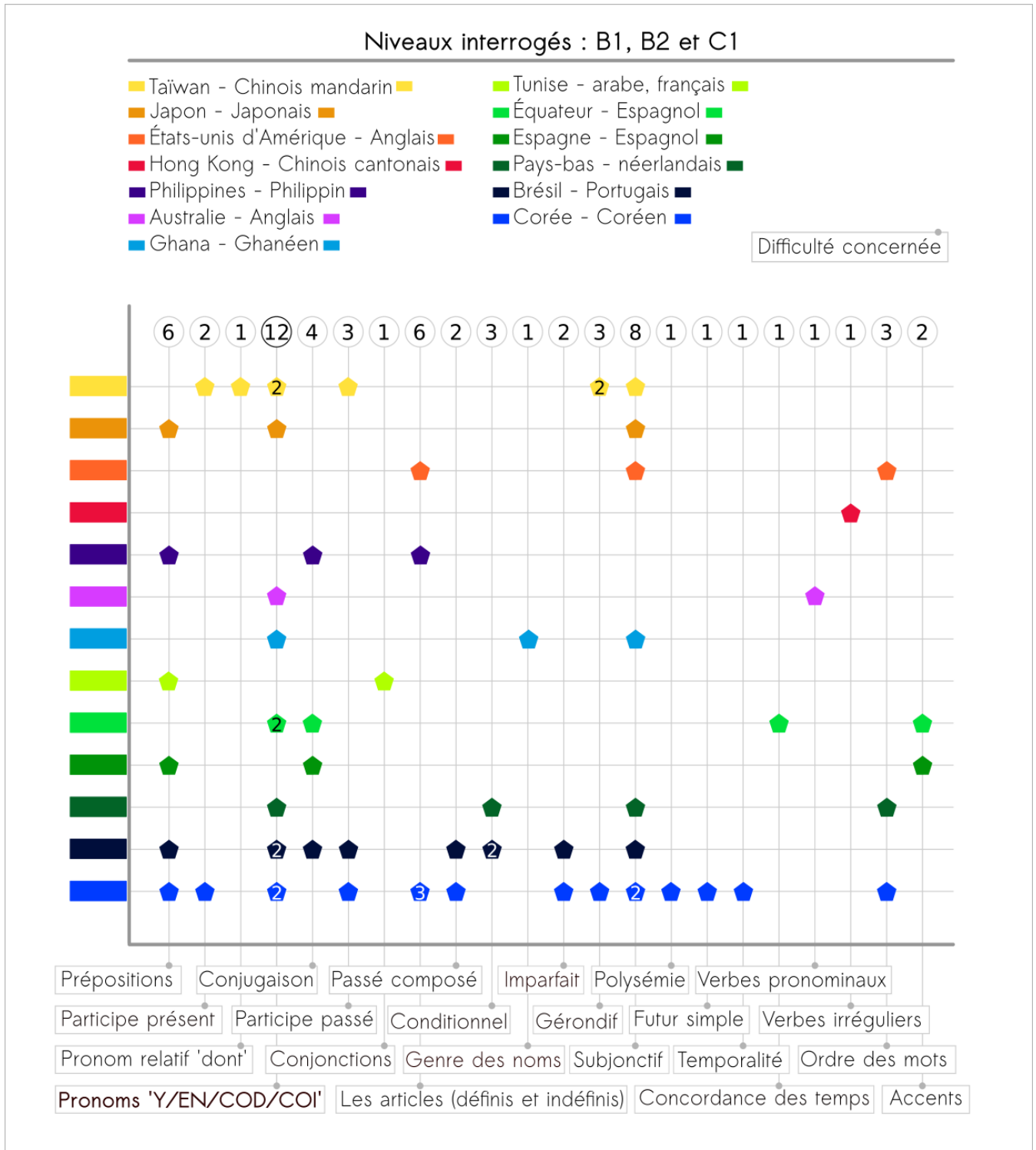
Annexe 8

Graphique représentant les résultats des tests des niveaux A1-A2



Annexe 9

Graphique représentant les résultats des tests des niveaux B1-B2-C1

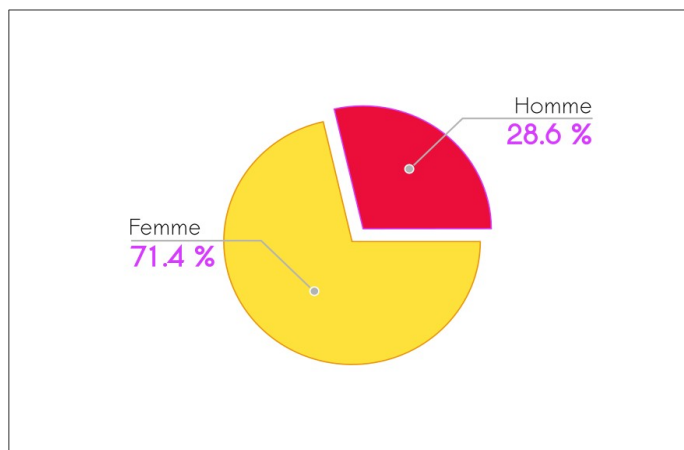


Annexe 10

Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux A1-A2

Résultats des questionnaires pour les niveaux A1-A2, soit un échantillon de 14 apprenants (4 apprenants niveau A1 et 10 apprenants niveau A2)

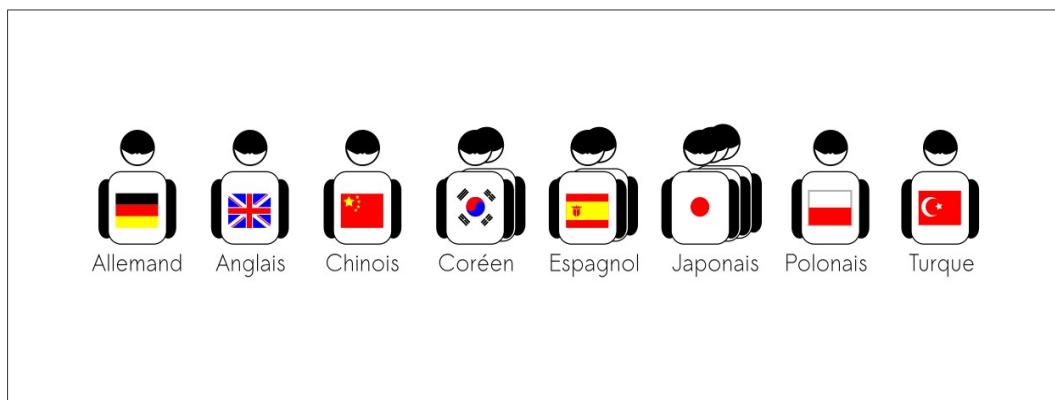
Le type de public



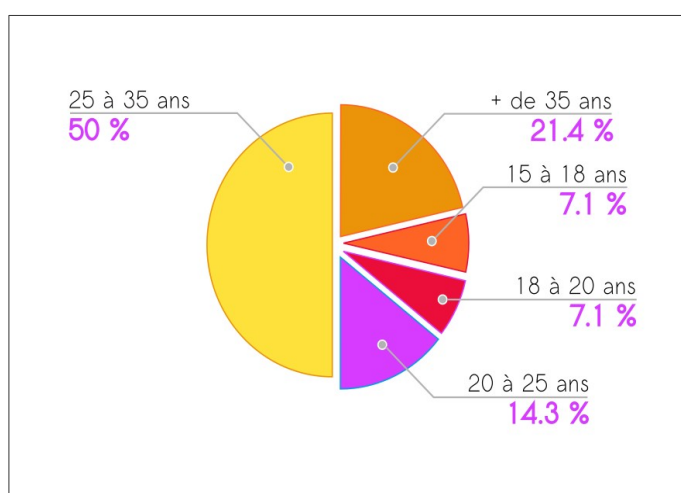
Le pays d'origine des apprenants



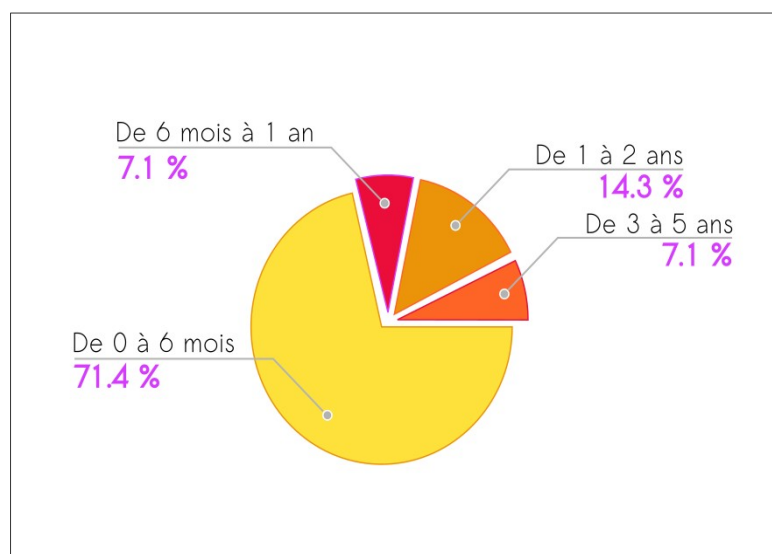
La langue maternelle (et parlée) des apprenants



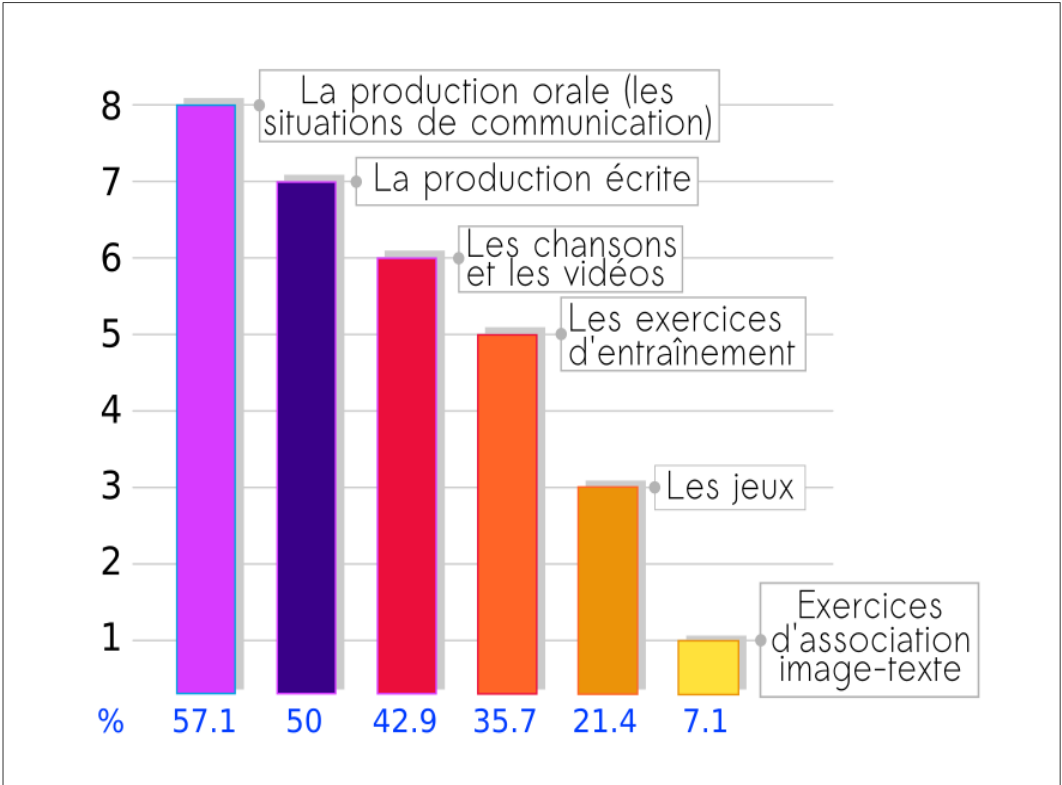
La tranche d'âge des apprenants



La durée d'apprentissage de la langue française



Les activités aidant à l'apprentissage de la grammaire

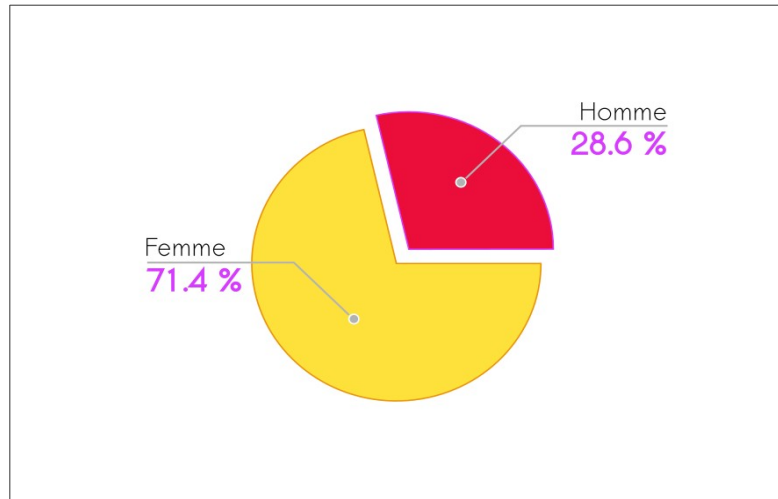


Annexe 11

Autres résultats sous forme graphique pour les niveaux B1-B2-C1

Résultats des questionnaires pour les niveaux B1, B2 et C1, soit un échantillon de 22 apprenants (9 apprenants en B1, 11 en B2 et 2 en C1).

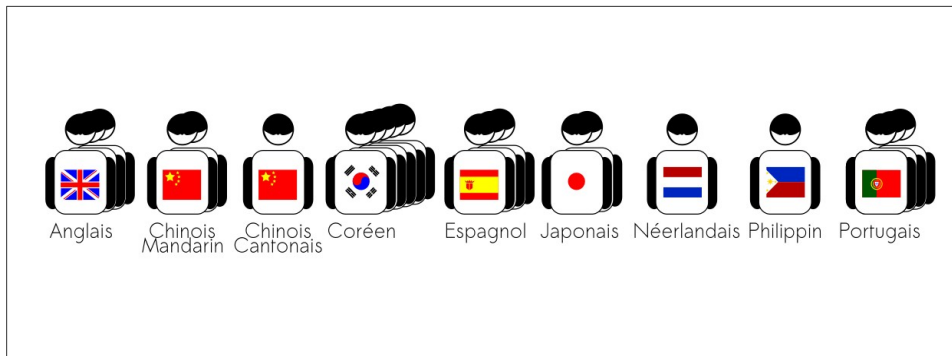
Le type de public



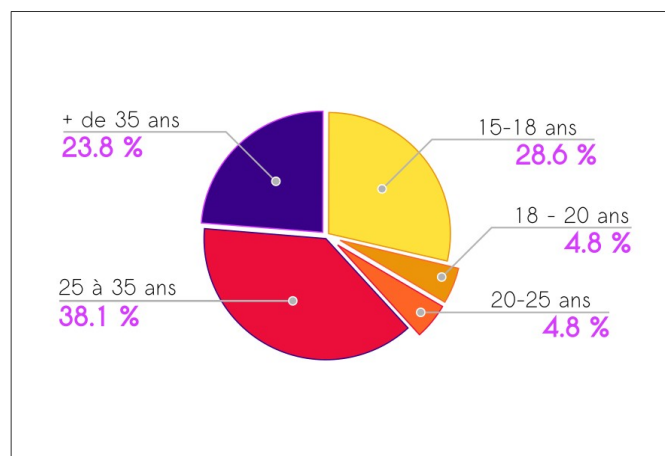
Le pays d'origine des apprenants



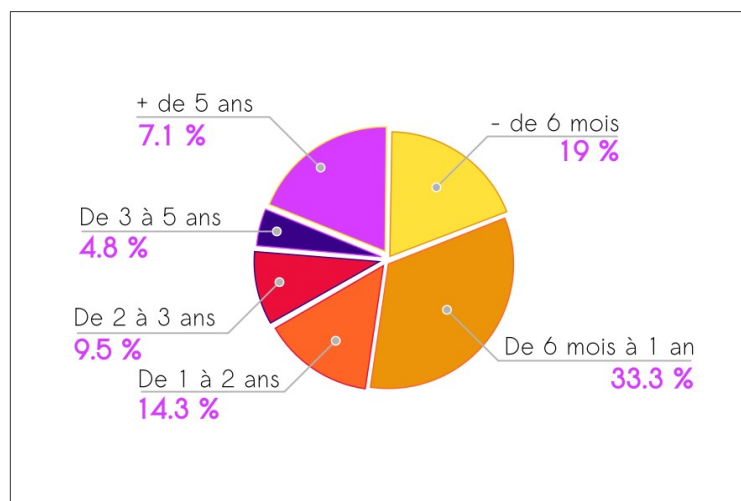
La langue maternelle (et parlée) des apprenants



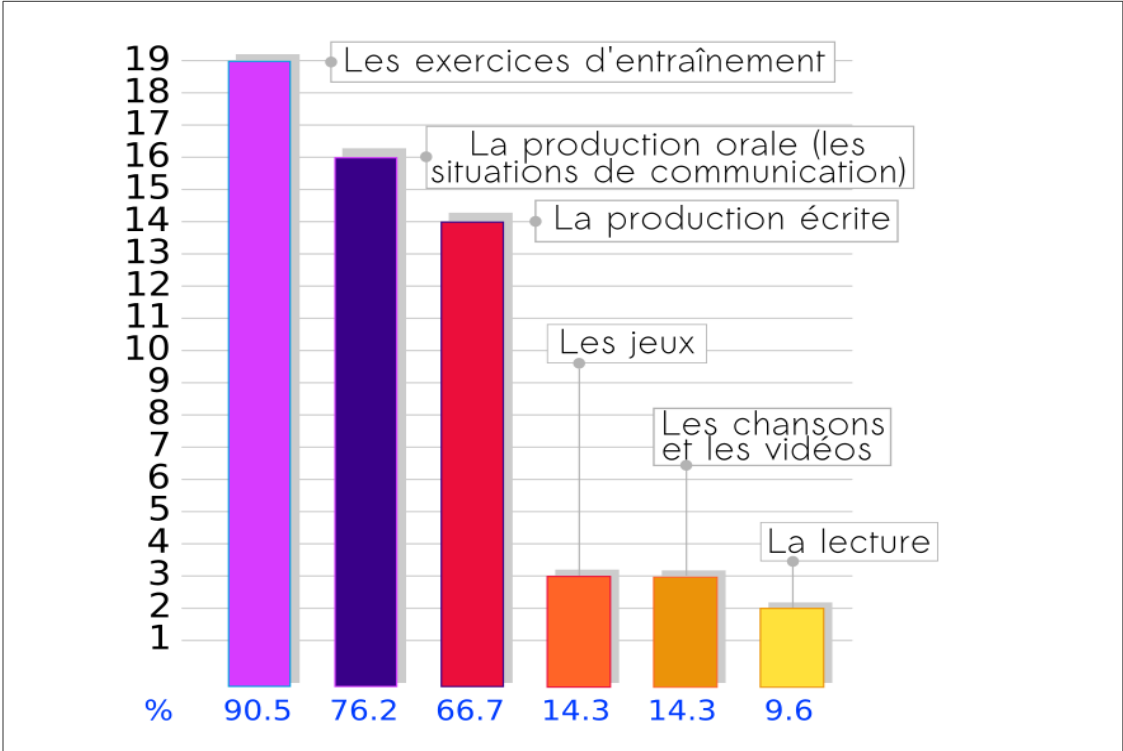
La tranche d'âge des apprenants



La durée d'apprentissage de la langue française



Les activités aidant à l'apprentissage de la grammaire



Annexe 12

Premier entretien dirigé auprès des professeurs de FLE

Questionnaire réalisé sur une semaine (du 16 au 22/01) auprès de 4 enseignants appelés « sujet ».

1. Pourriez-vous me décrire brièvement votre parcours professionnel ?
Êtes-vous plutôt familiarisé(e) à un public plurilingue ou unilingue ?

1^{er} sujet interrogé

« Je me destinais à être professeure d'allemand. J'ai obtenu une licence d'allemand puis je suis partie en Allemagne en tant qu'assistante de Français. Je suis revenue en France pour passer une maîtrise FLE. J'ai passé 7 ans en Chine, d'abord pour y effectuer un stage dans le cadre de ma maîtrise puis j'y suis restée. Je suis rentrée en Europe et j'ai travaillé en Belgique comme autoentrepreneur pendant 2 ans et demi. De retour en France en 2015, j'ai travaillé pendant 3 ans à *Lyon Bleu* puis à l'*EICLE*. Et enfin j'ai obtenu un contrat à *l'Alliance Française de Lyon* et à *Inflexyon*. Je suis familiarisée à un public plurilingue. »

2^e sujet interrogé

« Cela fait 4 ans que je suis professeure de FLE. J'ai commencé à enseigner au Japon dans le cadre de mon stage de master 2 FLE, à de petits groupes (3 à 4 personnes). Puis j'ai enseigné à distance en donnant des cours en ligne via Skype à des étudiants Japonais. J'ai ensuite travaillé à l'école de langues *Lyon Bleu*. J'ai commencé en tant que stagiaire à **Inflexyon** et je suis embauché depuis un an. Avant, j'avais le statut d'autoentrepreneur. Je suis familiarisée à un public plurilingue. »

3^e sujet interrogé

« J'ai travaillé pendant 8 ans dans le monde associatif et dans le monde de la culture. Par exemple, j'ai travaillé dans une structure spécialisée dans l'aide aux devoirs et j'ai pris de cours de théâtre. Par la suite, j'ai commencé un master FLE, puis j'ai enseigné pendant 3 ans. J'ai repris le master FLE et l'ai fini en septembre 2017. J'ai effectué un stage de 4 mois au Pérou et effectué différentes activités comme le bénévolat. J'ai été professeure de FLE au CFA. À **Inflexyon**, j'y avais effectué mon stage dans le cadre du master puis j'ai été embauchée à temps plein, cela fait maintenant 2 ans. J'ai d'abord eu un public unilingue au Pérou puis un public plurilingue en France. »

4^e sujet interrogé

« J'ai commencé à enseigner le français en 2012, au Mozambique, dans un institut privé, sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale. Le public était majoritairement unilingue, lusophones et de petits niveaux (A1/A2). Il s'agissait d'adolescents et de jeunes adultes apprenant le français pour le plaisir ou pour devenir enseignant, pas pour le travail en France. Cette expérience a duré 3 ans. J'ai étudié un master en FLE en 2015 et effectué 2 stages. C'était la première fois que j'enseignais à des niveaux intermédiaires et avancés. Découvrir les niveaux B2 et C1 a été ma première expérience avec un public plurilingue et ce fut très enrichissant. À l'issue de ce stage, on m'a proposé un poste à **Inflexyon** en octobre 2017. »

2. Pourriez-vous me faire part de vos impressions quant aux résultats de ce questionnaire ? Êtes-vous surpris(e) ? Avez-vous fait les mêmes constats au cours de votre carrière professionnelle ?

1^{er} sujet interrogé

« Je suis peu surprise car dans d'autres langues, il n'y a pas de préposition, ni de pronom. Je l'avais remarqué plusieurs fois. »

2^e sujet interrogé

« Je suis peu surprise par ces résultats car les pronoms comme les prépositions n'existent pas dans certaines langues. J'avais déjà constaté cela auparavant. »

3^e sujet interrogé

« Je suis peu surprise. Beaucoup d'asiatiques partagent ce problème des prépositions. Il n'y a pas de logique derrière. Pour les pronoms, ils n'existent pas dans certaines langues. Et pour le genre des noms, c'est très arbitraire, on peut l'expliquer pour les adjectifs, mais sinon c'est compliqué. »

4^e sujet interrogé

« Je suis peu surprise par les résultats de ce questionnaire. Une partie importante du public de notre école de langues est asiatique. En japonais ou en Chinois, il n'y a pas d'article. J'avais déjà observé cela auparavant. »

3. Comment expliquez-vous que les deux principales difficultés pour les apprenants soient les pronoms et les prépositions ? Avez-vous rencontré des difficultés dans l'enseignement de ces notions grammaticales ?

1^{er} sujet interrogé

« Ils essaient de se référer à une langue qu'ils connaissent, ils ont la logique (« je vais à chez mon ami »), l'apprentissage est différent, ceux qui parlent le mieux partent sur une base vierge. Une personne ayant une langue asiatique est plus forte qu'une personne hispanophone. Je n'ai pas rencontré de difficultés dans l'enseignement des pronoms mais plutôt dans l'enseignement des prépositions liées aux pronoms. »

2^e sujet interrogé

« Je n'ai pas rencontré de difficulté particulière dans l'enseignement des pronoms mais plutôt dans l'enseignement des prépositions. Il n'y a pas vraiment de règle pour les prépositions. Il s'agit surtout d'un travail sur la mémorisation, et ce travail-là est devenu de plus en plus difficile ces dernières années. On a des limites dans ce qu'on peut les aider à faire. On leur dit que le nom s'apprend avec l'article et le verbe avec la préposition. »

3^e sujet interrogé

« Pour les niveaux A1, les prépositions ne sont pas difficiles à enseigner car elles sont généralement associées à des noms de ville. Plus on monte en niveau, plus c'est compliqué. Comment expliquer à chaque fois ? Ce sont des subtilités de la langue. Difficile de trouver dans les manuels des explications claires et simples. Pour les pronoms, il n'y a pas de difficulté à les enseigner, j'aime enseigner les pronoms, il y a une logique. »


4^e sujet interrogé


« Pour les pronoms, l'ordre et la place des pronoms pose souvent problème, surtout quand on y ajoute les prépositions, elles sont liées aux pronoms. La distinction COD/COI est difficile. Il est difficile de faire le lien entre la préposition et les pronoms. Mais ce n'est pas difficile à enseigner. Pour les pronoms, il y a une logique, c'est moins difficile à enseigner les prépositions qui n'ont pas de logique. »


Annexe 13

Programmation pédagogique de janvier niveau A1

(jusqu'au cours 2 de la semaine 3)

 THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER OF LYON PROGRAMMATION A1 SEMAINE 1.		
Français général	Cours 1 p.18-21	TSF : Identifier des mots français / se repérer dans un milieu francophone GR : verbe être et s'appeler et avoir CPO/CPE : comprendre des mots isolés sur un texte / se présenter minimalement VOC/PHON: l'alphabet et les jusqu'à 69 (ou jusqu'à 100 selon le groupe)
	Cours 2 p.22-34	TSF : se présenter/ saluer et prendre congé GR : les pronoms sujets et quelques verbes en -er/ les articles définis et indéfinis CPO/CPE : comprendre un échange simple, une personne qui se présente VOC/PHON: les motivations pour parler français, quelques nationalités
	Cours 3 p.26-27	TSF : Identifier les lieux d'une ville/ communiquer en classe GR : renforcer les articles définis et indéfinis, les pronoms toniques CPO/CPE : comprendre une page d'avis touristiques VOC/PHON: le tourisme
	Cours 4 p.34-37	TSF : Faire une présentation complète GR : le masculin et le féminin des professions simples CPO/CPE : comprendre un cours témoignage sur un métier VOC/PHON: les professions/ la présentation personnelle
	Cours 5 p.38-39	TSF : Parler de son métier ou de celui qu'on aimerait faire GR : les questions avec quel/ les adjectifs possessifs/ la négation simple CPO/CPE : comprendre une courte interview sur un métier VOC/PHON: les passions
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.30-32	Travailler sur les salutations et sur des échanges simples (tâche 2 de la page 32)
	Cours 2 p.48	faire une enquête pour mieux se connaître, créer la carte du monde de la classe
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1	écrire un texte pour se présenter ou présenter quelqu'un
atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 p.44	les mots de la classe / les mots pour se présenter
Atelier phonétique	Cours 1 p.29	la prosodie/ quelques liaisons obligatoires importantes (nous avons, les étudiants/ la prononciation des formes en -er
Atelier structure du français	Cours 1 p.28	révision des points importants vus dans la semaine
Méthodologie : Entre Nous 1 TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		

 THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER OF LYON PROGRAMMATION A1 SEMAINE 2.		
Français général	Cours 1 p.40-41	TSF : Parler des voyages GR : les prépositions devant les noms de villes et de pays CPO/CPE : comprendre une infographie sur les habitudes de voyage des Français VOC/PHON: le voyage
	Cours 2 p.50-51+54-55	TSF : Parler de sa ville et de son quartier GR : il y a / est-ce que CPO/CPE : comprendre une interview sur son quartier VOC/PHON: les lieux de la ville
	Cours 3 p.56-57	TSF : Organiser un voyage GR : le pronom "on" / verbe aller/ les prépositions devant les moyens de transports / les articles contractuels/ quelques prépositions de lieu CPO/CPE : comprendre un programme de voyage VOC/PHON: des textes
	Cours 4 p.66-69	TSF : Parler de sa famille GR : le masculin et le féminin de membres de la famille/ revoir les possessifs CPO/CPE : comprendre une biographie simple VOC/PHON: la famille (exercices 1, 2 et 3 page 76)
	Cours 5 p.72-73	TSF : Parler de ses goûts et de ses activités/ faire des projets pour le week-end GR : aimer LE / faire DU / le futur proche CPO/CPE : comprendre un blog sur les loisirs VOC/PHON: les goûts et les loisirs (exercices 4 et 5 page 76)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.64	créer son quartier parfait (tâche 2, p 64) / ou présenter une ville - exemples, page 82-89)
	Cours 2 p.62-63	faire un plan illustré pour proposer des visites à Lyon
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p.52-53	comprendre et rédiger la présentation d'un quartier
atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1	les pièces de la maison et les meubles
Atelier phonétique	Cours 1 p.48	différencier le masculin et le féminin / l'intonation déclarative
Atelier structure du français	Cours 1	les principaux verbes irréguliers (être, avoir, aller, faire, prendre etc)
Méthodologie : Entre Nous 1 TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		

 THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER OF LYON PROGRAMMATION A1 SEMAINE 3.		
Français général	Cours 1 p.94-95	TSF : Décrire le caractère de quelqu'un GR : le genre des adjectifs qualificatifs CPO/CPE : comprendre un test de personnalité et la présentation d'un personnage littéraire VOC/PHON:ie caractéristiques physique et psychologiques (exo 4,7, 8 et 9 page 102)
	Cours 2 p.96-97+131	TSF : Parler de sa routine et de ses activités (possibilité p. 92 et 93)/donner des conseils pour être moins stressé GR : les verbes pronominaux au présent + l'impréatif CPO/CPE : comprendre un article sur la routine des Français VOC/PHON: les heures et les activités quotidiennes exercices 1, 2, 3, 5 et 6 page 102)
	Cours 3 p.98-99	TSF : Parler de ses activités de loisirs/ donner des conseils sur des activités GR : l'interrogation/ les adverbes de fréquence CPO/CPE : comprendre un planning VOC/PHON: les sorties et le sport
	Cours 4 p.126-129	TSF : Parler de son style vestimentaire GR : les verbes modaux/ l'accord des adjectifs de couleur CPO/CPE : comprendre un site de vente sur internet et une affiche pour un événement VOC/PHON: les vêtements et les saisons (exercices p. 134)
	Cours 5 p.142-144-146	TSF : Parler des repas et des aliments GR : l'article partitif et les adverbes de quantité CPO/CPE : comprendre un menu et une recette VOC/PHON: les repas et les aliments (exercices page 150)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.106	organiser sa semaine idéale / parler d'une journée dans la vie d'une super-héroïne
	Cours 2 p.154	organiser une soirée à thème/ composer un menu original pour un dîner
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p.138	Créer un quiz pour réviser le contenu de la semaine (tâche 2)
atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1	introduire le vocabulaire de la semaine: les moments de la journée, les repas, les activités quotidiennes, les objets du quotidien et les vêtements et accessoires
Atelier phonétique	Cours 1 p.77	voyelles orales et nasales / la prononciation des consonnes finales
Atelier structure du français	Cours 1	les verbes du 2e et du 3e groupe
Méthodologie : Entre Nous 1 TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		

Annexe 14

Programmation pédagogique de janvier niveau A2

(jusqu'au cours 2 de la semaine 3)

>inflexyon		THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER
PROGRAMMATION A2 SEMAINE 1.		
Français général	Cours 1 p.34-35	TSF : Raconter une anecdote GR : le passé composé (renforcer ce qui a été vu en A1) CPO/CPE : comprendre un plan de transport / comprendre une anecdote racontée à l'oral VOC/PHON : les consonnes /k/ et /g/ ; les moyens de transport
	Cours 2 p.36-37	TSF : Faire un portrait GR : l'imparfait de description CPO/CPE : comprendre un extrait littéraire VOC/PHON : décrire des situations, des personnes et des lieux
	Cours 3 p.32-33	TSF : Parler d'une rencontre GR : les relatifs QUI, QUE, OÙ CPO/CPE : comprendre la présentation d'un film/ comprendre un texte sur mesvoisins.fr VOC/PHON : la rencontre, les relations entre les personnes
	Cours 4 p.18-21	TSF : Fêter un événement/ Planifier un repas GR : Les pronoms COD et le pronom EN CPO/CPE : comprendre un menu et des affiches pour un festival VOC/PHON : les plats (NE PAS FAIRE LA PARTIE PHONETIQUE- N° 4 (p.20))
	Cours 5 p.22-23	TSF : Organiser une soirée GR : le futur simple CPO/CPE : comprendre un document sur les soirées d'entreprise VOC/PHON : les soirées
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.38-39	Parler des lieux emblématiques/faire le portrait de quelqu'un à partir de sa photo (exo sur la vidéo, p. 135) ET/OU la "Mission" de la page 43 /OU demander des précisions (page 54)
	Cours 2 p.24-25	Parler des traditions et des fêtes/ Imaginer un festival culinaire (exo sur la vidéo, p. 135) ET/OU la "Mission" de la page 29 /OU s'excuser (page 26)
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p.27 ou 41	Remercier par mail / Ecrire une annonce pour proposer un trajet
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1	les aliments et les boissons / les moyens de transport et la ville
Atelier phonétique	Cours 1 p.20 (n°4)	les nasales
Atelier structure du français	Cours 1	passé composé/ imparfait (se concentrer uniquement sur la distinction action/description)
Méthodologie : L'Atelier A2		
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		


>inflexyon		THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER
PROGRAMMATION A2 SEMAINE 2.		
Français général	Cours 1 p.62-63	TSF : Découvrir ses qualités GR : Les pronoms COI (COD et EN) vu la semaine dernière) CPO/CPE : comprendre un texte sur des recrutements originaux VOC/PHON : les qualités et les défauts d'un employé
	Cours 2 p.60-61	TSF : Raconter son parcours GR : les indicateurs de temps CPO/CPE : comprendre une interview VOC/PHON : le travail et les études
	Cours 3 p.64-65	TSF : Exprimer une obligation GR : exprimer une obligation (sans subjonctif) CPO/CPE : comprendre une quiz sur les profils de travailleur VOC/PHON : les registres de langue
	Cours 4 p.74-75	TSF : Décider de partir GR : la place des adjectifs (NE PAS FAIRE LA PARTIE PHONETIQUE) CPO/CPE : comprendre une émission sur les voyages VOC/PHON : les voyages
	Cours 5 p.76-77	TSF : Justifier un choix GR : les pronoms y et en CPO/CPE : comprendre une discussion sur les choix de vie VOC/PHON : les choix de vie
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.66-67	Reunir les métiers d'autrefois (exo sur la vidéo p.136) ET/OU la "Mission" de la page 71
	Cours 2 p.80-81	Faire un tour du monde virtuel (exo sur la vidéo p. 137) ET/OU la "Mission" de la page 85 / OU expliquer un projet (page 68)
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p. 69	Féliciter sur LinkedIn OU écrire un CV
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1	Le travail et les études
Atelier phonétique	Cours 1 p.74 (n°5)	l'enchaînement consonnantique
Atelier structure du français	Cours 1 p.78-79	La négation complexe
Méthodologie : L'Atelier A2		
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		


>inflexyon		THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER
PROGRAMMATION A2 SEMAINE 3.		
Français général	Cours 2 p.48-51	TSF : Communiquer en réseau et poser des questions GR : la place des pronoms compléments (je L'a regardé, je vais LE regarder, regarde-LE / la question inversée (à le temps le permets, sinon cela pourra être fait en atelier str) CPO/CPE : Comprendre des documents sur les différents types de média VOC/PHON : les réseaux sociaux
	Cours 1 p.46-47	TSF : Comparer des médias GR : la comparaison CPO/CPE : comprendre des témoignages sur la radio VOC/PHON : les médias (NE PAS FAIRE LA PARTIE PHONETIQUE, n°8)
	Cours 1 p.88-89	TSF : Décrire une sensation GR : le superlatif CPO/CPE : comprendre des documents sur la vue animale VOC/PHON : les sens et les sensations
	Cours 4 p.90-91	TSF : Donner une appréciation GR : les pronoms interrogatifs CPO/CPE : comprendre des documents sur des manifestations artistiques VOC/PHON : le vocabulaire de l'appréciation
	Cours 5 p.93-93	TSF : Identifier une émotion GR : les adverbess (formation) CPO/CPE : comprendre un schéma sur les sentiments et les états d'esprit VOC/PHON : les sentiments
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.52-53	Discuter du partage de cultures/ Partager sa passion sur les réseaux (exo sur la vidéo p. 136) ET/OU la "Mission" de la page 57
	Cours 2 p.82-83+99	"Mission" de la page 99 ET/OU encourager et insister (pages 82-83)
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p.55 ou 97	Echanger sur Tweeter/ Conseiller par mail
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1	les arts et les spectacles/ les médias et les réseaux sociaux
Atelier phonétique	Cours 1 p.47 (n°8)	les voyelles /a/, /u/, /y/ et /oe/
Atelier structure du français	Cours 1	l'accord du participe passé avec avoir (profiter pour refaire une révision du passé composé) ET/OU la question inversée (si ça n'a pas été vu lundi en FG)
Méthodologie : L'Atelier A2		
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.		


Annexe 15

Programmation pédagogique de janvier niveau B1

(jusqu'au cours 2 de la semaine 3)

 THE FRENCH INTERCULTURAL FLUENCY PROJECT PROGRAMMATION B1 SEMAINE 1.	
Français général	Cours 1 p. 12 et 13 + 16 (n°1 et 2) TSF : parler des atouts d'un ville ; présenter une ville ou un pays ; parler d'expatriation GR : verbes suivis des prépositions à, de, pour CPO/CPE : comprendre un article de journal sur une ville, comprendre un témoignage d'expatrié VOC/PHON : les critères pour évaluer une ville (p. 17 - n°1 et 2)
	Cours 2 p. 14 et 15 + 16 (n°3) TSF : présenter un logement, parler d'un mode de vie GR : le conditionnel présent CPO/CPE : PE : comprendre une conversation téléphonique et un échange par mail VOC/PHON : le logement et les formules pour donner des précisions (p. 17 - n°4 et 5)
	Cours 3 p. 18 et 19 + 22 (n°1) TSF : décrire un lieu, parler des loisirs GR : les adjectifs qualificatifs pour décrire un lieu (place et sens) CPO/CPE : comprendre une guide pratique pour les loisirs VOC/PHON : les loisirs
	Cours 4 p. 20 et 21 + 22 (n°5) TSF : comprendre un audio guide, présenter un ville, comprendre un récit de voyage GR : relatifs où et dont (révision que et qui si nécessaire) CPO/CPE : audio guide (vidéo) VOC/PHON : les sentiments par rapport à une ville (p. 23)
	Cours 5 TSF : parler du tourisme et des voyages GR : les structures pour proposer et conseiller un service, une activité CPO/CPE : comprendre une brochure touristique ou une vidéo ("ça bouge en France" TV5) VOC/PHON : les vacances Présenter sa ville à la manière d'un guide touristique
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 Donner des conseils et mettre en garde (p. 17 - n°3)
	Cours 2 CE DELF p. 26 + PE p. 27
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 les paysages (la mer, la montagne, l'architecture, les espaces verts, le désert, le relief) <i>Les diverses photos placées</i>
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 liaison et enchaînement consonnantique (p.16 - n°4) / les marques du français familier à l'oral (p.23 - n°4)
Atelier phonétique	Cours 1 Toutes les utilisations du conditionnel présent (attention vu en FG)
Atelier structure du français	Cours 1 Toutes les utilisations du conditionnel présent (attention vu en FG)
Méthode : Cosmopolite 3	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

 THE FRENCH INTERCULTURAL FLUENCY PROJECT PROGRAMMATION B1 SEMAINE 2.	
Français général	Cours 1 p. 30 et 31 + 34 (n°1) TSF : Comprendre une réclamation, exprimer un problème GR : le subjonctif présent pour exprimer des sentiments CPO/CPE : la lettre de réclamation ; un recommandé (attention: lettre de réclamation faite en atelier) VOC/PHON : les sentiments, l'appréciation positive ou négative (p. 35 - n°1 et 2)
	Cours 2 p. 32 et 33 + 34 (n°3) TSF : Parler d'une urgence, expliquer un problème de santé GR : l'expression de la cause et de la conséquence CPO/CPE : comprendre un texte sur la sécurité sociale VOC/PHON : la santé, les systèmes de soins (p. 35 - n°3 et 4)
	Cours 3 p. 36 et 37 + 40 (n°2) TSF : Comprendre des formalités administratives GR : Le discours rapporté au passé CPO/CPE : CE comprendre un document administratif, CE la déclaration sur l'honneur VOC/PHON : les documents d'état civil
	Cours 4 p. 38 et 39 + 40 (n°5) TSF : Parler de ses goûts et de ses intérêts, s'exprimer sur les différences entre deux pays GR : l'expression de la négation CPO/CPE : comprendre un extrait de roman ; comprendre un témoignage vidéo VOC/PHON : les nuances pour exprimer ses goûts (p. 41 - n°3)
	Cours 5 TSF : Parler des habitudes culturelles, d'un produit culturel de son pays (ex. mangas, vaîse, frites) GR : les structures comparatives et le superlatif CPO/CPE : comprendre une BD sur un produit culturel français (Bulles de France au choix p. 96-108) VOC/PHON : voc du texte (la culture, la littérature, le musique, le cinéma etc)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 Exprimer l'étonnement, la surprise, la déception
	Cours 2 Demander et proposer de l'aide (p. 41 - n°2 + p. 42 "apprenons ensemble")
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 Ecrire une lettre de réclamation ou une attestation sur l'honneur (p. 42 - NE PAS FAIRE L'ENCADRE) Attention, vu en FG
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 L'administration publique, les instances politiques
Atelier phonétique	Cours 1 L'expression du mécontentement - l'accent d'insistance (p. 35 - n°5) / les voyelles nasales (p. 40 - n°4)
Atelier structure du français	Cours 1 L'impératif et les pronoms compléments (p. 40 - n°1)
Méthode : Cosmopolite 3	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

 THE FRENCH INTERCULTURAL FLUENCY PROJECT PROGRAMMATION B1 SEMAINE 3.	
Français général	Cours 1 p. 48 et 49 + p. 52 (n°1 et 2) TSF : Parler des sorties, organiser un événement GR : la mise en relief et les structures pour conseiller (à réviser rapidement) CPO/CPE : comprendre une infographie et un programme d'événement (p. 47 en option) VOC/PHON : les sorties et événements culturels
	Cours 2 p. 50 et 51 + 52 (n°3) TSF : Choisir une sortie en groupe, convaincre et hésiter, informer sur un événement GR : l'expression du but CPO/CPE : comprendre le déroulement d'un événement VOC/PHON : les activités de groupe en contexte professionnel (p. 53 - n°3)
	Cours 3 p. 54 et 55 + 58 (n°1 et 2) TSF : Parler des fêtes de famille, comprendre des coutumes (NE PAS FAIRE "A NOUS") GR : le pronom y et l'expression de la restriction CPO/CPE : comprendre de traditions françaises et d'autres pays VOC/PHON : la famille, les événements familiaux (p. 59 - n°1 et 3)
	Cours 4 p. 56 et 57 + 58 (n°4) TSF : découvrir des nouvelles soirées, décrire des comportements (NE PAS FAIRE "A NOUS") GR : les pronoms démonstratifs et indéfinis CPO/CPE : comprendre une vidéo sur le sponsoring et un extrait de roman VOC/PHON : les comportements (p. 59 - n°2)
	Cours 5 p. 58 (n°3) <i>Acquis fêtes en FG</i> TSF : comparer des habitudes, des coutumes et des traditions GR : L'expression de l'opposition et de la concession pour montrer des différences CPO/CPE : comprendre un article de journal sur une questions de société (lien 20 minutes ordi prof) VOC/PHON : les traditions, les fêtes, les types d'union
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 comprendre un reportage (radio ou vidéo) sur une tradition ou un événement culturel francophone et parler des événements culturels de son pays
	Cours 2 p. 55 ou 57 - encadré "A Nous" - réaliser un guide des codes culturels à respecter dans son pays ou planifier une soirée originale pour la fête de la francophonie
Atelier pratique de l'écrit	Cours 1 p. 60 Organiser un événement sur les réseaux sociaux
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 Le calendrier des fêtes en France OU le commentaire de données chiffrées (p. 53 - n°1)
Atelier phonétique	Cours 1 l'hésitation et l'interrogation / variations rythmiques et mélodiques (p. 53 - n°5 et 59 - n°4)
Atelier structure du français	Cours 1 les temps du passé pour raconter une expérience
Méthode : Cosmopolite 3	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

Annexe 16

Programmation pédagogique de janvier niveau B2

(jusqu'au cours 2 de la semaine 3)

THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER	
inflexyon	
PROGRAMMATION B2 SEMAINE 1.	
Français général	Cours 1 p.10-11 TSF : Parler de mode et des tendances GR : exprimer des données chiffrées / profiter pour revoir les accords avec des mots comme "majorité" CPO/CPE : comprendre les bases de la tendance hipster et en donner son avis VOC/PHON: les accessoires et les vêtements
	Cours 2 p.12-13 TSF : Connaître une tendance vestimentaire GR : le participe présent, l'adjectif verbal et le participe composé (p.16 - n°1,2 et 4) CPO/CPE : comprendre un texte sur la sape VOC/PHON: les mots pour parler de l'apparence et du style vestimentaire (p.17-n°5)
	Cours 3 p.14-15 TSF : écrire une lettre de réclamation GR : la lettre formelle CPO/CPE : VOC/PHON: se servir des sujets de production orale présents sur la page pour proposer un autre type de production écrite éventuellement
	Cours 4 p.18-19 TSF : Parler des tendances alimentaires GR : le futur antérieur (révision rapide du futur simple si nécessaire) (p.16-n°3) CPO/CPE : comprendre un document radio sur les tendances alimentaires du futur VOC/PHON: les aliments et les tendances alimentaires (p.17-n°5)
	Cours 5 p.20-21 TSF : Parler de nouvelles tendances en vacances GR : l'expression de l'exposition et de la concession (p.22-n°1 et 2) CPO/CPE : comprendre un article et un document radio sur les voyages VOC/PHON: les vacances (p.23-n°4)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.24 argumenter à l'oral
	Cours 2 p.25 organiser un battle
CPO media	Cours 1 p.20 reportage sur la mode vintage / possibilité de prolonger sur le DIY
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 les vêtements, les styles, les accessoires, le linge
Atelier phonétique	Cours 1 p.23 (n°5) le caractère expressif d'un énoncé
Atelier structure du français	Cours 1 p.22 (n°3) l'antériorité, la simultanéité et la postérité
Méthode : Cosmopolite 4	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER	
inflexyon	
PROGRAMMATION B2 SEMAINE 2.	
Français général	Cours 1 p.28-31 TSF : Parler d'histoire et des événements fondateurs GR : les temps du passé (p.34-n°1) CPO/CPE : comprendre une interview VOC/PHON: les étapes de la vie
	Cours 2 p.32-35 TSF : Parler des métiers d'autrefois GR : l'hypothèse au passé - le conditionnel passé (p.34-n°2) CPO/CPE : comprendre un article sur les métiers d'antan VOC/PHON: les anciens métiers (p.35-n°3)
	Cours 3 p.36-37 TSF : Ecrire un résumé GR : éventuellement, faire le résumé sur le texte de la page 44 CPO/CPE : VOC/PHON:
	Cours 4 p.38-39 TSF : Evoquer des souvenirs GR : le passé simple et les prépositions de lieu (p.40-n°1 et 2) CPO/CPE : comprendre un extrait de roman VOC/PHON: les sensations (p. 41-n°3)
	Cours 5 p.40-41 TSF : Raconter l'histoire GR : le présent pour évoquer des événements historiques CPO/CPE : comprendre un article sur une série et une ligne du temps historique VOC/PHON: la guerre (p.41-n°4)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.26 CD Deff B2 - la consommation/ faire un parallèle sur la consommation d'autrefois et en discuter
	Cours 2 p.43 réaliser un mini dossier documentaire sur un thème historique ou mémoriel
CPO media	Cours 1 regarder un extrait de la série "un village français" (FG 5)
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 l'histoire (penser au pack de conversation des Zexperts sur l'histoire)
Atelier phonétique	Cours 1 p.35 (n°4) les caractéristiques du français parlé
Atelier structure du français	Cours 1 l'accord du participe passé, toutes particularités
Méthode : Cosmopolite 4	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

THE FRENCH INTERCULTURAL CENTER	
inflexyon	
PROGRAMMATION B2 SEMAINE 3.	
Français général	Cours 1 p.46-49 TSF : Parler de la culture et de l'accès à la culture GR : le comparatif et le superlatif CPO/CPE : comprendre un article et un document radio sur la littérature VOC/PHON: les mots pour parler d'un livre (p.53-n°4)
	Cours 2 p.50-51 TSF : Parler de cinéma GR : les pronoms relatifs (p.53-n°2 et 3) CPO/CPE : comprendre un document sonore et un article sur une œuvre cinématographique VOC/PHON: le cinéma
	Cours 3 p.52-53 TSF : écrire la quatrième de couverture d'un roman et la présentation de son auteur GR : CPO/CPE : VOC/PHON:
	Cours 4 p.54-55 TSF : Parler de patrimoine GR : la mise en relief (p.58-n°1 et 2) CPO/CPE : comprendre un texte et un document radio sur le patrimoine VOC/PHON: le patrimoine (p.59-n°4)
	Cours 5 p.56-57 TSF : Parler de l'engouement pour les séries télévisées GR : les pronoms y et en (p.58-n°3) CPO/CPE : comprendre un texte et une vidéo sur les séries VOC/PHON: les séries (p.59-n°6)
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.62-63 CD et PO Deff B2
	Cours 2 parler de la culture et de patrimoine (penser au pack de conversation sur les traditions et les moeurs - ne pas faire la partie bistros parisiens - ou à la fiche "parler des musées" des Zexperts)
CPO Média	Cours 1 reportage France 2 sur les bistros parisiens dans le patrimoine de l'Unesco (le pack traditions et moeurs Zexperts propose une CE puis une activité pour proposer une candidature à l'Unesco, ceci pourrait compléter l'activité/ autre vidéo sur la culture
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 p.60 les registres de langue (p.59-n°5)
Atelier phonétique	Cours 1 p.53 (n°5) les voyelles nasales et la dénasalisation
Atelier structure du français	Cours 1 réviser les COD et les COI pour préparer au cours FG 5 sur y et en
Méthode : Cosmopolite 4	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

Annexe 17

Programmation pédagogique de janvier niveau C1

(jusqu'au cours 2 de la semaine 3)

THE FRENCH INTERCULTURAL LEVEL	
inflexyon	
PROGRAMMATION C1 SEMAINE 1.	
Français général	Cours 1 p.10-11 TSF : Discuter de la question des fake news GR : place et sens des adjectifs et des adverbes CPO/CPE : comprendre des textes sur les fake news et un reportage sur comment les éviter (CA p. 4 et 5 - NE PAS FAIRE LA PARTIE "VOCABULAIRE") VOC/PHON: les médias de l'information
	Cours 2 p.13-15 TSF : Evaluer les sources d'information GR : des textes CPO/CPE : analyser la véracité des informations à l'aide du schéma p. 14 VOC/PHON: les régimes alimentaires
	Cours 3 technique de rédaction CA p. 8-9 TSF : Rédiger une fausse nouvelle GR : CPO/CPE : VOC/PHON:
	Cours 4 p.28-29 TSF : Parler du bilinguisme GR : le conditionnel (CA, p. 19 "GRAMMAIRE") CPO/CPE : comprendre des textes sur le bilinguisme (CA, p. 16-18 - NE PAS FAIRE LA PARTIE VOC) VOC/PHON: l'apprentissage des langues
	Cours 5 CA p. 20-21 TSF : Travailler sur les différents types de plan (penser aux Pack Experts pour les docs déclencheurs) GR : les connecteurs logiques (CA, p.12-14) CPO/CPE : produire un discours articulé (VOIR AVEC LE PROF QUI A L'ATELIER ORAL 2) VOC/PHON: relatif aux sujets abordés
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.12 Formuler une problématique (exo "Outils méthodologiques", CA, p. 7 et 8)
	Cours 2 p.31 présenter un exposé sur le bilinguisme
CPO média	Cours 1 p.30 Vidéo 07 : le cerveau bilingue OU film/reportage sur les fake news
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 CA p. 5 et 6 le vocabulaire pour parler de la diffusion des informations ("Vocabulaire")
Atelier phonétique	Cours 1 l'intonation interrogative/ la question rhétorique
Atelier structure du français	Cours 1 CA p. 7 L'interrogation OU les verbes irréguliers au futur simple et au conditionnel
Méthode : Tendances C1/C2	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

THE FRENCH INTERCULTURAL LEVEL	
inflexyon	
PROGRAMMATION C1 SEMAINE 2.	
Français général	Cours 1 p.18 TSF : Parler de culture alimentaire / Discuter de l'identité culturelle GR : des textes CPO/CPE : comprendre un article sur l'identité française (Bien-Dire, n° 122, p.8-9) VOC/PHON: les gentils (Bien-Dire, n° 122, p.34-35)
	Cours 2 p.24 TSF : Parler de son rapport à la ville et de la gentrification GR : des textes CPO/CPE : comprendre un article sur les bobos (Bien-Dire, n°125, p.8-9) - Penser à la chronique de Nicole Ferroni sur Franceinter "La gentrification: l'invasion par les bobos?" et à la chanson de Renaud VOC/PHON: la ville
	Cours 3 technique de rédaction p.18-21 TSF : Faire une synthèse GR : CPO/CPE : VOC/PHON:
	Cours 4 p.36-39 TSF : Raconter une suite d'événements (discs à tirer) GR : Les temps du passé (exo partie "Grammaire" CA, p. 29-30) CPO/CPE : comprendre des documents sur les jeux de société et les jeux vidéos (exo de CE - CA, p.26-27) VOC/PHON: les jeux
	Cours 5 p.40-41 TSF : Suivre une évolution GR : les marqueurs temporels/ l'antériorité, la postériorité et la simultanéité CPO/CPE : comprendre des documents sur les relations sociales (exo de CO - CA p.27-28) VOC/PHON: les relations interpersonnelles
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.22-23 Synthétiser des informations à l'oral (ATTENTION: synthèse écrite faite en FG 3)
	Cours 2 p.42 parler, jouer, créer et/ou expliquer les règles d'un jeu de société
CPO média	Cours 1 film ou reportage sur l'appropriation culturelle OU sur les choix de culture OU sur la colonisation OU sur les différentes classes sociales (suggestion: "Le Grand Partage" d'Alexandra Leclère)
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 p.CA p.11-12 les classes sociales et l'espace urbain (à compléter éventuellement avec la page 11 de Bien-Dire, n°125)
Atelier phonétique	Cours 1 les homophones
Atelier structure du français	Cours 1 l'accord du participe passé (tous les cas particuliers)
Méthode : Tendances C1	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

THE FRENCH INTERCULTURAL LEVEL	
inflexyon	
PROGRAMMATION C1 SEMAINE 3.	
Français général	Cours 1 p.44-45 TSF : Illustrer une idée GR : les procédés pour illustrer ou développer une idée CPO/CPE : comprendre des documents sur l'avenir des langues VOC/PHON: les langues
	Cours 2 p.46-47 TSF : Exprimer sa position/ Parler de l'écriture inclusive GR : le masculin et le féminin des noms / les registres de langue CPO/CPE : comprendre un texte sur l'écriture inclusive (exo CE - CA, p. 32) VOC/PHON: l'écriture inclusive
	Cours 3 technique de rédaction p.48-49 TSF : Rédiger un essai / Nuancer ses propos GR : "Outils méthodologiques" CA, p. 35-37 CPO/CPE : VOC/PHON:
	Cours 4 p.52-54 TSF : Défendre ou critiquer un projet GR : l'éloge et la critique CPO/CPE : comprendre des documents sur la légalisation du cannabis (exo CE - CA, p. 38-39) VOC/PHON: la législation
	Cours 5 p.56-57 TSF : Evaluer un projet éducatif GR : les structures pour formuler une description, des objectifs et des actions CPO/CPE : comprendre des documents sur un jeu conçu pour lutter contre le décrochage scolaire (exo CO - CA p.39) VOC/PHON: l'école
Atelier pratique de l'oral	Cours 1 p.50 les expressions francophones / les différences entre le français de France, de Belgique etc (penser à la série "Quiproquo" dans la rubrique "Découvrir le Français" de TV5 Monde)
	Cours 2 p. 55 Faire un débat - travailler sur la présentation des arguments (le sujet aura plus ou moins été discuté dans les cours de FG 4 et 5, penser éventuellement à proposer un sujet différent)
CPO Média	Cours 1 un reportage ou un documentaire sur les langues (éviter la disparition des langues et l'écriture inclusive déjà traités en FG) OU film dont la question centrale soient les quiproquos linguistiques (exemples "L'Auberge Espagnole" ou "Bienvenue chez les Ch'tis")
Atelier vocabulaire et civilisation	Cours 1 p.33-34 et/ou 39-40 le vocabulaire pour parler des évolutions linguistiques/le voc pour parler de la légalisation du cannabis ou d'autres changements citoyens (partie "Vocabulaire")
Atelier phonétique	Cours 1 les nasales (penser à la vidéo de "Depuis quand ça existe?" sur le e prepausal)
Atelier structure du français	Cours 1 CA p.41 la comparaison
Méthode : Tendances C1	
TSF : Tâche, savoir faire / Gr : Grammaire / CPO : compréhension et production orale / CPE : compréhension et production écrite / Voc : Vocabulaire / Phon : Phonétique.	

Annexe 18

Inventaire des pronoms contenus dans les tests par niveau

(S'arrêter sur la programmation du cours 2 de la 3^e semaine)

Test A1

- la maîtrise des pronoms personnels sujets et des pronoms toniques
- le pronom « on » qui a valeur de nous et est toujours au singulier. + les prépositions avec les pronoms toniques
- les verbes pronominaux au présent (cours 2 de la S3)

Test A2

- les pronoms relatifs
- les pronoms COD et EN (cours que je vais faire)
- les pronoms COI
- les pronoms *en* et *y* avec les verbes prépositionnels + avec prépositions de lieu.
→ *Y* remplace : un nom de lieu, **à** + nom.
→ *En* remplace **de** + nom
- la place des pronoms COD à l'impératif : impératif affirmatif (verbe + pronom) / impératif négatif (ne + pronom + verbe + pas)

Test B1

- les pronoms relatifs où et dont (+ révisions *que* et *qui* si nécessaire) pour donner des précisions sur un lieu (pas sur le temps)
- l'impératif et les pronoms (comme pour le A2) pour donner des instructions (cf. p.162 de Cosmopolite 3)
- Ici le pronom *y* et *en* sont revus (*y* pour localisation/destination ou COI introduit par *à*, *en* pour quantité, remplace un lieu (de provenance) ou remplace un complément du nom ou COI introduit par *de*). Pour remplacer un lieu, une chose ou une idée.
- travailler sur les pronoms compléments pour éviter la répétition : à quoi ça sert ?
- L'accord des participes passés

Test B2

- les pronoms COD, COI, EN et Y (vus en B1)
 - les pronoms relatifs - l'impératif avec les pronoms
 - la double pronominalisation
- Travailler sur la double pronominalisation pour ne pas répéter (leçon 3 et 4)

Test C1

Il n'y a pas de grammaire dans la programmation pédagogique mais les exercices ont été conçus en fonction de ce qu'ils sont censés avoir acquis. Certains exercices sont donc également proposés en B2.

Annexe 19

Test A1 – Les pronoms

Exercice 1.

Lisez le texte suivant. Repérez les différents pronoms : les pronoms toniques (moi, toi, ...), les pronoms personnels sujets (je, tu, il, ...), les pronoms réfléchis (me/m', te/t', ...).

« D'habitude, je me réveille tous les matins à 06 h 30. Mais aujourd'hui, mon mari et moi, on se réveille plus tôt parce que c'est l'anniversaire de notre fils. On va faire les magasins pour trouver un joli cadeau. Ce soir, nous allons faire une fête surprise. Tous ses amis vont venir pour fêter son anniversaire avec lui. On va danser et chanter ! J'espère qu'il va être content. »

Exercice 2.

a. Observez les différents pronoms en gras et classez-les dans le tableau. Dire si ce sont des pronoms personnels sujets, des pronoms toniques ou des pronoms réfléchis.

« D'habitude, je **me** réveille tous les matins à 06 h 30. Mais aujourd'hui, mon mari et **moi**, on **se** réveille plus tôt parce que c'est l'anniversaire de notre fils. **On** va faire les magasins pour trouver un joli cadeau. Ce soir, **nous** allons faire une fête surprise. Tous ses amis vont venir pour fêter son anniversaire avec **lui**. On va danser et chanter ! J'espère qu'**il** va être content. »

	Pronoms toniques	Pronoms personnels sujets	Pronoms réfléchis
me			
moi			
se			
On			
nous			
lui			
il			

b. Répondez aux questions suivantes.

- Qu'est-ce que le pronom sujet *on* remplace dans la phrase « **on** se réveille plus tôt » ?

.....

- Qu'est-ce que le pronom sujet *on* remplace dans la phrase « **On** va danser et chanter ! » ?

.....

Exercice 3.

Complétez le texte avec le pronom qui convient.

*Exemple : Demain, ... va au marché. → Demain, **on** va au marché.*

Ce matin, ... fait très froid. Je ... réveille difficilement, ... suis très fatigué aujourd'hui.

Je prends mon petit déjeuner, je ... habille et je vais au travail.

Au travail, mes collègues et moi, ... parle de notre week-end, de nos activités.

Ils sont très sympas, j'aime travailler avec

Le soir, je rentre chez ... , je prépare le dîner pour ma petite amie et moi.

... mangeons le repas ensemble et couchons vers 22h.

Finalement, la journée passe vite !

Annexe 20

Test A2 – Les pronoms

Exercice 1.

Lisez ce texte. Repérez les pronoms compléments COD, COI, *en* et *y*.
Soulignez-les.

« Je vais vous présenter mon amie Camille. C'est une personne qui compte beaucoup pour moi et que j'admire énormément.

Tout d'abord, Camille est très dynamique, elle fait de nombreuses activités, elle en fait même tous les jours.

Elle travaillait comme vendeuse dans une boutique de vêtements mais un jour elle en a eu marre, alors elle a décidé d'arrêter. Elle est maintenant vendeuse dans une épicerie fine où on peut trouver plein de produits bios et locaux.

La musique classique, elle l'adore et elle s'y intéresse depuis qu'elle est toute petite.

Elle est bénévole dans une association qui développe le commerce équitable, elle y participe régulièrement et organise des campagnes d'information dans toute la ville. Elle est passionnée par cela et elle nous en parle très souvent.

Elle aime faire découvrir aux gens le concept du commerce équitable, leur montrer les projets qui ont été mis en place.

Nous nous sommes rencontrés il y a quelques années pendant une soirée. Je l'ai tout de suite admirée, je garde un très beau souvenir de notre rencontre et je pense qu'elle aussi s'en souvient. »

Exercice 2.

Lisez ce texte et répondez aux questions suivantes.

« Je vais vous présenter mon amie Camille. C'est une personne qui compte beaucoup pour moi et que j'admire énormément.

Tout d'abord, Camille est très dynamique, elle fait de nombreuses activités, elle **en** fait même tous les jours.

Elle travaillait comme vendeuse dans une boutique de vêtements mais un jour elle en a eu marre, alors elle a décidé d'arrêter. Elle est maintenant vendeuse dans une épicerie fine où on peut trouver plein de produits bios et locaux.

La musique classique, elle l'adore et elle s'y intéresse depuis qu'elle est toute petite.

Elle est bénévole dans une association qui développe le commerce équitable, elle **y** participe régulièrement et organise des campagnes d'information dans toute la ville. Elle est passionnée par cela et elle nous en parle très souvent.

Elle aime faire découvrir aux gens le concept du commerce équitable, **leur** montrer les projets qui ont été mis en place.

Nous nous sommes rencontrées il y a quelques années pendant une soirée. Je l'ai tout de suite admirée, je garde un très beau souvenir de notre rencontre et je pense qu'elle aussi s'**en** souvient. »

a. Observez les pronoms en caractère gras. Indiquez ce qu'ils remplacent.

- « elle **en** fait même tous les jours. » :

.....

- « La musique classique, elle l'**adore** et elle s'**y** intéresse .. » :

.....

- « **leur** montrer les projets qui ont été mis en place » :

.....

- « Je l'**ai** tout de suite admirée, je garde un très beau souvenir de notre rencontre et je pense qu'elle aussi s'**en** souvient » :

.....

b. Observez les pronoms soulignés. Ce sont les pronoms relatifs *qui, que, où*. Qu'est-ce qu'ils remplacent ?

- « ... et que j'admire énormément. » :

.....

- « ... dans une épicerie fine où on peut trouver plein de produits bios et locaux. » :

.....

- « ... dans une association qui développe le commerce équitable, ... » :

.....

- « ... leur montrer les projets qui ont été mis en place. » :

.....

Exercice 3.

Lisez les phrases. Réécrivez ces phrases en remplaçant les mots soulignés par des pronoms compléments (COD, COI, *en* et *y*).

*Exemple : Je vois du vin. → J'**en** bois.*

1. Hier soir, vous avez mangé beaucoup de fromage.

→

2. Tu as déjà rencontré sa mère.

→

3. Les sportifs de haut niveau participent aux jeux olympiques tous les 4 ans.

→

4. Je vais écrire à Marie tous les jours.

→

5. Allons au restaurant sans lui.

→

6. Elle a besoin de son amie pour faire ce voyage.

→

7. J'ai annoncé la bonne nouvelle à mes parents.

→

8. Ne donne pas ce dossier à Claire.

→

Exercice 4.

Répondez aux questions suivantes en utilisant un pronom pour éviter la répétition.

Exemple : Hier soir, vous êtes allés au cinéma ? Non, nous n'y sommes pas allés.

1. Vous avez de la patience ?

Non,

2. Tu t'habitues à cette nouvelle vie ?

Oui,

3. Vous vous installez à Paris finalement ?

Non,

4. Vous avez vu ce film ? Il est super !

Oui,

5. Vous avez téléphoné à vos parents ?

Non,

6. Ce soir, vont-ils chez Sophie ?

Non,

7. Voulez-vous du café ? Non,

Annexe 21

Test B1 – Les pronoms

Exercice 1.

Ce texte présente une courte autobiographie de l'abbé Pierre.

Lisez le texte.

« Henri Grouès, dit l'abbé Pierre, est né le 5 août 1912, à Lyon. Il y a vécu quelques années et en garde un très bon souvenir. Puis, il s'est installé à Irigny, une petite commune au sud-ouest de Lyon **où** il a passé une grande partie de son enfance.

Il est le cinquième enfant d'une famille aisée de huit enfants.

En 1931, il décide de devenir moine et rentre dans un monastère à l'âge de 19 ans. Il y a effectué sept années d'études. Il y a suivi un enseignement religieux rigoureux mais c'était une vie monastique rude et austère et il en a un peu souffert.

En 1938 il devient prêtre et en 1949 il crée « Emmaüs ». C'est une maison **qui** accueille les personnes sans logement, les personnes qui n'ont pas de travail. L'abbé Pierre veut les aider en leur donnant un lieu pour manger et dormir. Les maisons « Emmaüs » se développent.

Ce sont des centres où on peut laisser les vêtements **que** nous n'utilisons plus et en racheter d'autres à bas prix. De nombreux bénévoles y travaillent.

L'abbé Pierre est une personne **dont** on parle beaucoup car il est devenu le symbole de la lutte contre la misère. »

a. Repérez les pronoms compléments, COD, COI, et les pronoms *en* et *y*. Soulignez-les et dites ce qu'ils remplacent.

- Les pronoms compléments COD :

.....
.....

- Les pronoms compléments COI :

.....
.....

- Les pronoms *en* :

.....
.....

- Les pronoms *y* :

.....
.....

b. Observez les pronoms en caractère gras. Comment s'appellent-ils ? Qu'est-ce qu'ils remplacent ?

- « ... une petite commune au sud-ouest de Lyon **où** il a passé une grande partie de son enfance. » :

.....
- « C'est une maison **qui** accueille les personnes sans logement ... » :
.....

- « ... on peut laisser les vêtements **que** nous n'utilisons plus... » :
.....

- « L'abbé Pierre est une personne **dont** on parle beaucoup ... » :
.....

Exercice 2.

Réécrivez les phrases en utilisant un pronom.

Exemple : Vous dormez à la maison. → Vous y dormez.

1. Vous avez téléphoné à Sylvie.

→

2. Tes frères ont participé au Match.

→

3. Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.

→

4. Parlons de vos études.

→

5. Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.

→

6. Ne regardez pas trop la télé !

→

7. Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.

→

8. Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.

→

Exercice 3.

Lisez ces deux phrases. Transformez-les pour ne faire qu'une seule phrase, utilisez un pronom relatif pour éviter la répétition.

Exemple : Je vais au marché du centre-ville. Au marché du centre ville, les produits sont moins chers. → Je vais au marché du centre-ville où les produits sont moins chers.

1. Je suis déjà allée dans ce restaurant. Le restaurant propose une cuisine française originale.

.....
.....
2. Les vacances en Espagne étaient magnifiques. Ils en parlent très souvent.

.....
.....
3. Le boulanger a préparé une galette des rois. Elle était délicieuse !

.....
.....
4. Le boulanger a préparé une galette des rois. Je l'ai achetée.

.....
.....
5. Nous avons visité le quartier historique de Lyon. Il y avait beaucoup de « bouchons » dans le quartier historique.

.....
.....
6. C'est un évènement important. On se souviendra de cet évènement toute notre vie.

Exercice 4.

Répondez aux questions suivantes en utilisant un pronom et la négation (*ne ... rien, ne...pas encore, ne ... personne, ne ... plus, ne ... jamais*).

Exemple : Est-ce que tu as déjà goûté ce plat lyonnais ? → Non, je ne l'ai pas encore goûté.

1. Es-tu déjà allée en Provence ?

→ Non, je

2. Avez-vous déjà mangé dans ce restaurant ?

→ Non, nous

3. Est-ce qu'ils ont dit quelque chose à leurs parents ?

→ Non, ils

4. Voulez-vous d'autres exercices ?

→ Non, nous

5. Est-ce que vous avez vu quelqu'un dans la salle ?

→ Non, je

Annexe 22

Test B2 – Les pronoms

Exercice 1.

a. Lisez ces deux textes et repérez les différents pronoms. Soulignez-les.
(extrait de *La grammaire des premiers temps, B1-B2*, p.49 et 54.)

Texte 1. « Place du marché Saint-Honoré ».

La voiture s'arrête à l'angle de la terrasse du café. Une jeune femme, élégante et élancée, sort et en fait le tour. Elle aide un vieil homme à sortir du véhicule. Dans le coffre, elle prend une petite valise qu'elle lui met dans la main. Elle l'embrasse sur les deux joues et lui adresse quelques recommandations. La voiture s'éloigne. Il pose la valise et lui envoie un long baiser.

Texte 2. « Carte Vitale ».

N'oubliez pas votre carte vitale. Ayez-la toujours sur vous. Vous pouvez en avoir besoin à tout moment. Vous devez la présenter aux professionnels de santé, la leur montrer si vous voulez être remboursés rapidement. Faites-en un stricte usage personnel. Ne la prêtez à personne.

b. Qu'est-ce qu'ils remplacent ?

Texte 1.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Texte 2.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Exercice 2.

Répondez aux questions suivantes en utilisant la négation et un pronom.

Exemple : Est-ce tu as déjà goûté ce plat lyonnais ? → Non, je ne l'ai pas encore goûté.

1. Es-tu déjà allée en Provence ? → Non,
2. Ont-ils dit quelque chose à leurs parents ? → Non,
3. Avez-vous parlé de cette affaire à quelqu'un ? → Non,
4. Habitent-elles toujours à la campagne ? → Non, elles

Exercice 3.

Quel pronom peut remplacer les éléments en gras ? Cochez les cases qui conviennent dans le tableau ci-dessous.

(extrait de *La grammaire essentielle du français – B2, 100 % FLE, p.42*)

- a. Je ne croyais plus **qu'on réussirait à remporter le marché.**
- b. Je pense **qu'il trouvera rapidement un emploi.**
- c. Que penses-tu **de ma proposition ?**
- d. Tu as pensé **à fermer la fenêtre du salon ?**
- e. Je me souviens très bien **de madame Khalil.**
- f. Il ne se souvenait pas du tout **de mon prénom !**
- g. Je recevrai nos visiteurs espagnols quand ils pourront **venir.**
- h. Dis à Suzanne que le règlement interdit **qu'on utilise son téléphone.**
- i. Elle ne croyait plus **à ses belles promesses.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
le									
en									
y									
d'elle									

Exercice 4.

Complétez ces phrases en les écrivant avec deux pronoms.

(extrait de *La grammaire des premiers temps B1-B2, p.54*)

Exemple : Je n'avais plus le temps de finir ce projet, mon patron (retirer)
→ Je n'avais plus le temps de finir ce projet, mon patron **me l'a** retiré.

1. Je n'ai plus de permis de conduire, la police (retirer).
→
2. Tu n'as plus de pantalon, le chien (déchirer).

-
3. Il n'a plus de chapeau, le vent (emporter).
→
4. Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste (arracher).
→
5. Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie (enlever).
→
6. Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle (envoyer).
→
7. Il n'avait pas de voiture, ses parents (acheter).
→
8. Ils n'avaient pas d'appartement, un ami (prêter).
→
9. Je n'avais pas de travail, un voisin (trouver).
→

Annexe 23

Test C1 – Les pronoms

Exercice 1.

a. Lisez ces deux textes et repérez les différents pronoms. Soulignez-les.

(extrait de *La grammaire des premiers temps, B1-B2*, p.49 et 54.)

Texte 1. « Place du marché Saint-Honoré ».

La voiture s'arrête à l'angle de la terrasse du café. Une jeune femme, élégante et élancée, sort et en fait le tour. Elle aide un vieil homme à sortir du véhicule. Dans le coffre, elle prend une petite valise qu'elle lui met dans la main. Elle l'embrasse sur les deux joues et lui adresse quelques recommandations. La voiture s'éloigne. Il pose la valise et lui envoie un long baiser.

Texte 2. « Carte Vitale ».

N'oubliez pas votre carte vitale. Ayez-la toujours sur vous. Vous pouvez en avoir besoin à tout moment. Vous devez la présenter aux professionnels de santé, la leur montrer si vous voulez être remboursés rapidement. Faites-en un stricte usage personnel. Ne la prêtez à personne.

b. Qu'est-ce qu'ils remplacent ?

Texte 1.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Texte 2.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Exercice 2.

Quel pronom peut remplacer les éléments en gras ? Cochez les cases qui conviennent dans le tableau ci-dessous.

(extrait de *La grammaire essentielle du français – B2, 100 % FLE, p.42*)

- a. Je ne croyais plus **qu'on réussirait à remporter le marché.**
- b. Je pense **qu'il trouvera rapidement un emploi.**
- c. Que penses-tu **de ma proposition ?**
- d. Tu as pensé **à fermer la fenêtre du salon ?**
- e. Je me souviens très bien **de madame Khalil.**
- f. Il ne se souvenait pas du tout **de mon prénom !**
- g. Je recevrai nos visiteurs espagnols quand ils pourront **venir.**
- h. Dis à Suzanne que le règlement interdit **qu'on utilise son téléphone.**
- i. Elle ne croyait plus **à ses belles promesses.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
le									
en									
y									
d'elle									

Exercice 3.

Complétez oralement.

(extrait de *La grammaire des premiers temps B1-B2, p.53*)

Ex : *J'ai oublié mes clefs ; tu pourrais aller **me les chercher** ?*

- 1. Si tu n'as pas besoin de ta voiture demain, est-ce que je peux ?
- 2. J'aurais besoin du livre que je t'ai prêté ; ça t'ennuierait de ?
- 3. Maman, mon pantalon est trop long. Tu peux ?
- 4. Ah ! Vous ne connaissez pas les frères Andrieux ! ?
- 5. J'ai oublié mes lunettes de soleil chez toi, tu pourras ?
- 6. Si vous ne comprenez pas l'exercice , je veux bien ?
- 7. J'ai deux très bons films en DVD, si ça t'intéresse, ?

Annexe 24

Deuxième entretien dirigé auprès des professeurs de FLE

1. Quelle approche utilisez-vous dans votre démarche d'enseignement de la grammaire ?
(approche communicative, démarche inductive, etc.)

Sujet 1 interrogé

« J'utilise l'approche inductive. J'écris la phrase au tableau, je fais des comparaisons, on observe les différences et les points communs. Pour les verbes prépositionnels, je pose des questions : quels verbes avez-vous déjà entendu avec à. Je note ceux qu'ils ont déjà entendus. Je fais une liste de ceux qu'ils utilisent le plus souvent. J'essaie de leur donner des repères linguistiques « avoir + adj+ de ». Je corrige également leurs erreurs de traduction. « Hispanophones : parler sur quelqu'un ».

Sujet 2 interrogé

« J'utilise une approche inductive. Les élèves trouvent eux-mêmes la règle, à partir d'un corpus de texte ou d'exemples écrits au tableau. Pour les verbes prépositionnels, j'envoie une liste de verbes pour qu'ils aient une idée, au moins les verbes les plus usuels. »

Sujet 3 interrogé

« En ce qui concerne ma démarche par rapport à l'enseignement de la grammaire, j'essaie d'utiliser les occurrences dans les documents que nous utilisons pour inciter les élèves à déduire d'eux-mêmes certaines règles. Quand il n'y a pas d'occurrence, c'est moi qui fabrique des phrases pour commenter les documents et je me sers de ces phrases comme support de réflexion... Pour les pronoms, je demande aux étudiants de trouver ce que remplace chaque pronom et de refaire la phrase avec ce mot/groupe nominal... pour travailler ensuite la structure du verbe et parler de COD/COI, etc...Je ne sais pas si c'est clair... ».

Sujet 4 interrogé

« L'approche inductive est celle qui me semble la plus pertinente parce que les élèves comprennent mieux le sens du point grammatical abordé ».

2. Quelle place donnez-vous aux entraînements, à l'appropriation par les apprenants?
(notamment lorsqu'il s'agit d'enseigner les pronoms)

Sujet 1 interrogé

« Beaucoup d'exercices écrits. Puis, j'essaie en groupe de faire des exagérations, Je fais un dialogue avec eux où j'exagère sur les mots repères. Par exemple : *Vous voulez de la tarte ? Vous pensez à votre avenir ? On y va ! Allons-y !*. Le jeu du chef d'orchestre marche bien. Puis je propose

une activité orale en groupe. Il y a donc toujours 2 activités orales.

Je suis surprise par certains résultats mais agréablement surprise des conséquences de ces tests. Les apprenants ont pris conscience de quelque chose, ils m'ont demandé plein d'exercices. Il se sont rendus compte qu'il y avait un réel

besoin d'un investissement personnel. »

Sujet 2 interrogé

« Les exercices de grammaire permettent de mieux s'approprier le point de grammaire étudié »

Sujet 3 interrogé

« Je commence toujours l'appropriation par des exercices écrits car je pense que beaucoup de personnes ont besoin d'écrire pour mémoriser ou visualiser les règles (je suis vieille école de ce point de vue-là, je pense!)...et ensuite, nous passons à l'oral. Cela dépend du temps que j'ai (et du niveau de la classe) mais j'essaie toujours

de faire les 2 (sinon, je me finis la pratique orale dans un cours d'oral ou de structure-phonétique)...et dans les cours suivant la présentation des pronoms, même si ce n'est pas moi qui ai fait le cours, j'essaie de les obliger à les utiliser quand ils répondent à des questions en classe, histoire d'en remettre une petite couche... »

Sujet 4 interrogé

« Les exercices écrits de systématisation permettent à nos étudiants de réfléchir et de mieux comprendre ce qui vient d'être appris. Certains ont une mémoire visuelle donc ils mémorisent mieux quand ils voient les choses à l'écrit. »

3. Les résultats du test ont montré que les apprenants rencontraient plus de difficultés pour trouver le pronom qui convient avec les verbes prépositionnels. Quel est votre retour à ce sujet ?

Sujet 1 interrogé

Il n'y a pas de logique à savoir quand il y a une préposition et quand il n'y en a pas et aussi de comprendre la différence entre les prépositions *de* et *à*. Difficile de savoir quelle préposition et après quel verbe. C'est juste une pratique (les sentiments : avoir peur de, avoir envie de...), leur langue d'origine vient perturber cela car les prépositions en langue française sont traduites par d'autres prépositions dans leur langue maternelle.

Sujet 2 interrogé

« Oui parce qu'il y a un manque de pratique orale. Peut-être qu'ils n'ont pas l'occasion de pratiquer. C'est surtout pendant les ateliers de l'après-midi que l'on voit ce genre de choses. Or, certains ne vont pas en atelier, il y a donc un décalage. J'ai vu que le test avait montré que certains étudiants avaient des difficultés à imaginer qu'un COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif. C'est un manque de pratique. Ils sont bien moins habitués. On a déjà tellement du mal avec les bases que nous n'allons pas approfondir. Donc c'est normal. »

Sujet 3 interrogé

« Il y a clairement un manque de pratique orale. Pour les étudiants, il est difficile d'intégrer qu'il faut connaître les prépositions avec le verbe pour connaître la structure. Si tu ne connais pas la préposition, il est impossible de la trouver. Pour ce qui est des apprenants qui ont du mal à identifier un COD comme un verbe infinitif ou une phrase, en fait on a beaucoup de difficulté à leur faire intégrer les bases donc identifier un pronom COD comme une phrase ou un verbe infinitif est peu fait en classe, il faut d'abord intégrer la base. »

Sujet 4 interrogé

« Identifier les verbes prépositionnels c'est compliqué. C'est vraiment de la mémorisation. Certains verbes ont des prépositions, d'autres non. Par exemple les verbes prépositionnels *assister à quelque chose* et *assister quelqu'un*. »

4. Pour les niveaux A2 et B1, on observe une grande confusion entre tous ces pronoms. Toutefois, les pronoms qui semblent bien acquis sont les pronoms *en* et *y* qui remplacent respectivement une quantité et un lieu. Les pronoms *COI* sont bien moins intégrés. Qu'en pensez-vous ?

Sujet 1 interrogé

« Oui c'est normal. Les pronoms COI remplacent un nom précédé d'une préposition, il y a les verbes prépositionnels. »

Sujet 2 interrogé

« Ça a un lien avec le verbe prépositionnel. Pour les COD et COI, c'est une question de syntaxe du verbe. C'est souvent du par cœur donc c'est difficile de produire un cours autour de ces verbes. Il y a un apprentissage à faire, une base qui manque, la connaissance de ces verbes-là est nécessaire pour ensuite pouvoir intégrer les COD, COI. Souvent, la question qui revient est « Pourquoi ce verbe avec à ? » : Parfois on peut expliquer.

COI, communication indirecte, COD, pas de préposition plus facile. »

Sujet 3 interrogé

« Oui nous sommes à nouveau dans un problème avec les verbes prépositionnels ».

Sujet 4 interrogé

« Je pense que c'est à cause de la préposition que les pronoms COI sont plus difficiles à intégrer ».

5. À votre avis, quel type d'activité proposeriez-vous en classe de FLE afin de faciliter l'apprentissage des pronoms ? (plus d'activités orales, etc.)

Sujet 1 interrogé

« Il faudrait plus de temps pour faire de l'oral. L'exercice de grammaire écrite est super mais à l'oral il n'y a rien. Du coup c'est vraiment de la pratique du quotidien. »

Sujet 2 interrogé

« En ce qui concerne les pronoms, on essaie des exercices à trou, classiques. Mais le plus grand problème, c'est l'oral. Dès qu'il faut faire une phrase spontanée, il y en a qui sont vite perdus. S'il manque quelque chose, il faudrait plutôt insister sur l'utilisation à l'oral. L'utilisation à améliorer. Des activités axées sur l'utilisation de tous ces pronoms. Plus de production orale. »

Sujet 3 interrogé

« Il faudrait plus d'activités orales. Les apprenants ne réutilisent pas les pronoms à l'extérieur. Ils vont choisir la facilité. Par exemple, s'ils sont dans un café et que le serveur leur demande « vous voulez un verre d'eau ? », ils vont répondre « Oui » et non pas « Oui, j'en veux ». Il faudrait leur faire comprendre l'utilité de ces pronoms, que c'est en fait utile à l'extérieur. »

Sujet 4 interrogé

« Il faudrait un travail sur la mise en ordre des mots pour faire une phrase. Remettre une phrase en ordre et après la transformer. L'écrit est important car cela permet de mieux mémoriser. Travailler plus de choses à l'écrit. Car l'oral ça s'envole. Mais il est utile d'écrire pour le redire après, l'écrit aide à la mémorisation. On pourrait aussi leur faire créer des phrases pour mieux intégrer les pronoms. Un travail de réflexion est nécessaire, les élèves disent la règle. Il faut beaucoup de travail entre eux sans leur expliquer la règle afin qu'ils trouvent la règle. Il y a souvent des réflexions intéressantes. Je pense par exemple à quand utiliser l'auxiliaire avoir ou être au passé composé. Pour le test, je m'attendais aux erreurs mais c'était mieux que ce je m'y attendais. »

Annexe 25

Résultats détaillés du test niveau A1

Échantillon de 5 apprenants.

Trois exercices sont proposés dans ce test.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3
	Activité de repérage des pronoms (personnels sujets, toniques et réfléchis).	- Exercice de reconnaissance, classification et d'identification ; - Identifier ce que remplace le pronom personnel sujet <i>on</i> .	Activité consistant à choisir le pronom qui convient (sujet, tonique et réfléchi).
Sujet 1. Anglaise	Pas de repérage des pronoms personnels sujets. Elle a entouré un déterminant possessif 'mon' et 'son'.	Bonne reconnaissance et classification. Problème dans ce que remplace le pronom « on ». Pour l'apprenant, il remplace le pronom personnel sujet <i>il</i> .	Très bonne utilisation des différents pronoms. Juste une petite erreur avec le <i>m'</i> du pronom réfléchi.
Sujet 2 Chinoise	A repéré tous les pronoms.	Bonne reconnaissance et classification. Identification : Oui.	Oui, sauf petite erreur dans l'utilisation du pronom tonique.
Sujet 3 Japonaise	Repérage des pronoms personnels sujets. Elle a entouré un verbe et 'tous'.	Confusion dans la classification entre les pronoms réfléchis et les pronoms personnels sujets. Identification : Oui.	Bien elle sait quand utiliser un pronom réfléchi mais erreur dans les pronoms personnels sujets <i>on</i> et <i>nous</i> , confusion.
Sujet 4 Coréenne	Bon repérage de tous les pronoms mais elle a aussi entouré les déterminants possessifs « son » et « notre ».	Parfait pour les 2 questions. Identification : Oui.	L'apprenant sait différencier les différents pronoms mais confusion entre les pronoms personnels sujets <i>on</i> et <i>nous</i> .
Sujet 5 Espagnole	Bon repérage des pronoms sujets, toniques et réfléchis. Mais elle n'a pas identifié le pronom <i>on</i> , et a entouré 'notre'.	Bonne reconnaissance et classification. Identification : Oui.	Elle a bien compris pour les pronoms personnels sujets. Elle sait quand il faut utiliser un pronom réfléchi mais n'utilise pas le bon. Erreurs dans les pronoms toniques.

Constat

Pour chaque exercice, les consignes étaient lues et expliquées en classe par les professeurs afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'exercice.

Exercice 1. Activité de repérage.

Objectif : Savoir repérer les différents pronoms dans un texte : les pronoms toniques, les pronoms personnels sujets et les pronoms réfléchis.

Pour ce niveau débutant, afin que le métalangage ne soit pas une contrainte à l'exercice, il était indiqué entre parenthèses ce qu'était un pronom réfléchi, un pronom personnel sujet et un pronom tonique (seulement pour les deux premières personnes).

Constat : Pas de problème dans le repérage des pronoms. Certains apprenants ont entouré des déterminants possessifs mais il semble que cela ne relève pas d'un problème de compréhension mais de métalangage.

Exercice 2.

Objectif : Cet exercice se présentait en deux parties.

Dans la première partie, il s'agissait de reconnaître les différents pronoms, de les classer. Ici le métalangage ne devait pas poser de problème puisque les différents pronoms étaient indiqués dans le premier exercice. Il s'agit du même exercice que le premier, afin de ne pas rajouter de difficulté à la tâche.

Dans la deuxième partie, l'apprenant devait être capable d'identifier ce que remplace le pronom personnel sujet « on ». Notons qu'ils avaient étudié le pronom personnel sujet « on » en classe la semaine précédente.

Constat : Pas de problème soulevé dans la reconnaissance des différents pronoms en général. Ils ont pu identifier ce que le pronom « on » remplace.

Exercice 3.

Objectif : Dans cet exercice, il s'agit simplement de vérifier si l'apprenant est capable de trouver le pronom approprié, parmi les pronoms personnels sujets, les pronoms toniques et les pronoms réfléchis.

Constat : Il y a simplement quelques erreurs mais peu dans l'utilisation des pronoms personnels sujets *on* et *nous*.

Conclusion : Dans l'ensemble, les élèves savent repérer ce qu'est un pronom, ils ont compris leurs fonctions. La seule erreur récurrente est dans l'utilisation des pronoms personnels sujets *on* et *nous*, il y a une petite confusion. Cela s'expliquerait par le fait que cette notion était encore trop fraîche et qu'il fallait un certain temps pour l'intégrer.

Annexe 26

Résultats détaillés du test niveau A2

Échantillon de 8 apprenants.

Quatre exercices sont proposés dans ce test.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4
	Activité de repérage des pronoms compléments COD, COI, <i>en</i> et <i>y</i> .	- Identifier ce que remplacent les pronoms COD, COI, <i>en</i> et <i>y</i> ; - Identifier ce que remplacent les pronoms relatifs.	- Utiliser le pronom qui convient (COD, COI, <i>en</i> et <i>y</i>) ; - Placer le pronom dans une phrase au présent, au passé composé et à l'impératif.	- Activité visant à trouver le pronom approprié ; - Placer le pronom dans une phrase négative et au passé composé.
Sujet 1 Chinoise	Bon repérage mais pas de repérage des pronoms COI.	Bonne identification des pronoms sauf pour le pronom COD <i>l'</i> . Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Bien pour les pronoms COD, <i>en</i> et <i>y</i> . Mais elle n'a pas utilisé de pronom COI (même si elle sait ce qu'il remplace dans l'exercice 2). Erreur dans le choix du pronom avec le verbe prépositionnel <i>participer à</i> . - Pas d'erreur pour la place du pronom dans la phrase au présent et à l'impératif, sauf pour le passé composé.	- Elle a compris qu'on utilisait le pronom <i>y</i> pour un lieu et le pronom <i>en</i> pour une quantité. Problème dans l'utilisation des pronoms quand il s'agit des verbes prépositionnels. De même quand il s'agit du pronom COI. - Au passé composé, le pronom est placé après l'auxiliaire. - Erreur pour la place du pronom dans une phrase négative.
Sujet 2 Thaïlandaise	Bon repérage des pronoms COD et COI mais pas avec les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . Confusion entre un pronom personnel sujet et les autres pronoms.	Bonne identification des pronoms, juste quelques petites erreurs. Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Elle sait utiliser le pronom qui convient. - Pas de problème pour placer les pronoms dans une phrase au présent, à l'impératif et au passé composé. Sauf pour celle au futur proche. Problème dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels avec <i>de</i> et <i>à</i> .	- Pas de problème pour les pronoms COD et COI. Problème quand il s'agit de verbes prépositionnels. - Pas de problème pour placer le pronom dans une phrase négative et au passé composé.
Sujet 3 Colombien	Bon repérage. Pas de difficulté.	Difficulté pour identifier ce que les pronoms remplacent. Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Confusion dans tous les pronoms, aucune phrase correcte. - Il sait placer le pronom dans une phrase au présent mais pas au passé composé (pronom placé après l'auxiliaire) ni à l'impératif. - Pas d'erreurs dans le choix du pronom qui	- Difficulté pour trouver le pronom qui convient pour toutes les phrases. - Il sait placer le pronom dans une phrase négative mais pas quand il y a une phrase négative au passé composé. Oubli du pronom réfléchi pour les deux verbes pronominaux.

			convient pour les verbes prépositionnels.	
Sujet 4 Japonaise	Bon repérage. Une petite erreur où elle a souligné un pronom personnel sujet <i>on</i> . Elle a même souligné le premier pronom COI « vous ».	Aucune erreur, elle a compris ce que remplaçait chaque pronom. Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Elle sait utiliser le pronom <i>en</i> pour la quantité et le pronom <i>y</i> pour un lieu. Elle n'a pas intégré l'utilisation du pronom COI et utilise donc d'autres pronoms. - Pas d'erreur pour placer les pronoms dans une phrase au présent, à l'impératif et au passé composé. - Problème dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels avec <i>de</i> et <i>à</i> : Erreur avec le verbe <i>participer à</i> et utilisation du pronom <i>en</i> pour <i>avoir besoin de + personne</i> .	- Dans le choix du pronom qui convient, seules 2 phrases sont correctes, celles avec le pronom <i>en</i> . Oubli d'un pronom réfléchi pour un seul verbe pronominal. - Problème pour placer le pronom dans une phrase négative et au passé composé.
Sujet 5 Brésilienne	Bon repérage des pronoms sauf pour un pronom COI <i>vous</i> .	Aucune erreur pour identifier ce que remplacent les pronoms. Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Confusion dans tous les pronoms, seule une phrase est correcte. Elle n'a utilisé que les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . - Pas d'erreur pour placer les pronoms dans une phrase au présent, à l'impératif. Mais difficulté pour la place du pronom dans une phrase au passé composé. - Problème dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels avec <i>de</i> et <i>à</i> : Erreur avec le verbe <i>participer à</i> et utilisation du pronom <i>en</i> pour <i>avoir besoin de + personne</i> .	- Aucune phrase correcte, mélange de tous les pronoms. Elle n'a utilisé que les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . - Pas de difficulté pour placer le pronom dans une phrase au présent mais pas au passé composé. - La place du pronom dans une phrase négative est correcte.
Sujet 6 Coréenne	Bon repérage des pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . Problème avec les pronoms COD et COI. Confusion entre un article défini (<i>les</i>) et un pronom.	Seulement deux erreurs pour identifier ce que remplacent les pronoms. Aucun problème avec les pronoms relatifs.	- Beaucoup de confusion dans le choix du pronom qui convient, elle maîtrise le pronom <i>en</i> , pour le reste non. Elle n'a utilisé que des pronoms <i>en</i> . - Pas de difficulté pour placer les pronoms dans une phrase au présent, à l'impératif et au passé composé. - Problème dans le choix du pronom qui convient pour les verbes prépositionnels avec <i>de</i> et <i>à</i> .	- Des erreurs pour trouver le pronom qui convient, le pronom <i>y</i> est dans toutes les phrases. - Pas de problème dans la construction de la phrase avec un pronom au présent mais difficulté au passé composé. - Pour verbes pronominaux, oubli du pronom réfléchi. - La place du pronom dans une phrase négative est correcte.
Sujet 7 Colombienne	Bon repérage des pronoms. Confusion entre le pronom <i>y</i> et « il y a ».	Aucune erreur pour identifier ce que remplacent les pronoms. Aucun problème avec les pronoms relatifs (juste une	- Utilisation des pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . Confusion dans l'utilisation entre les pronoms COD et COI.	Confusion dans l'utilisation des pronoms <i>en</i> et <i>y</i> mais elle semble toutefois avoir intégré le pronom <i>y</i> avec les verbes prépositionnels. Oubli du pronom réfléchi pour les verbes

		erreur).	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour placer les pronoms dans une phrase au présent mais pas au passé composé. Pour l'impératif, elle n'a pas écrit de phrases à l'impératif. - Dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels, peu d'erreurs. 	<p>pronominaux.</p> <p>Pas de difficulté pour placer le pronom dans une phrase au présent.</p> <p>De nombreuses erreurs dans le placement du pronom pour les phrases négatives et au passé composé.</p>
Sujet 8 Italienne	Bon repérage des pronoms sauf petite erreur avec un pronom réfléchi.	Aucun problème avec les pronoms relatifs.	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le choix du pronom qui convient, confusion dans l'utilisation du pronom <i>y</i> quand il y a à + quelque chose et à + personne. Même problème avec le pronom <i>en</i> : <i>de + personne</i> est remplacé par le pronom <i>en</i>. Mais elle a compris l'utilisation du pronom <i>en</i> remplaçant une quantité. - Pas de difficulté pour placer le pronom dans une phrase au présent ou à l'impératif. Difficulté pour le placer dans une phrase au passé composé (pronom après l'auxiliaire). - Problème dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels avec <i>de</i> et <i>à</i> : Erreur avec le verbe <i>participer à</i> et utilisation du pronom <i>en</i> pour <i>avoir besoin de + personne</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problème pour trouver le pronom qui convient. Des confusions, notamment entre le COD et <i>en</i>. Elle n'a pas utilisé de pronom COD ou COI. - Pas de difficulté pour placer le pronom dans une phrase au présent ni dans une phrase négative sauf pour le passé composé.

Constat

Pour chaque exercice, les consignes étaient lues et expliquées en classe par les professeurs afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'exercice.

Exercice 1. Activité de repérage.

Objectif : Repérer les pronoms compléments COD, COI, *en* et *y*. Comprendre leurs fonctions et dire ce qu'ils remplacent.

La consigne n'expliquait pas quels étaient les pronoms compléments COD (*me/t', le, la, nous, vous, les*) et COI (*me/m', te/t', lui, nous, vous, leur*).

Constat : Peu d'élèves ont reconnu le pronom 'vous' dans la première phrase « Je vais **vous** présenter mon amie Camille ».

Chaque apprenant présente de petites difficultés qui leur sont propres, mais globalement il y a très peu de difficulté dans le repérage des pronoms COD/COI ou *en* et *y*.

Exercice 2.

Objectif : Exercice en deux parties : l'une consiste à identifier ce que remplacent les pronoms compléments COD, COI, *en* et *y* et ce que remplacent les pronoms relatifs.

a. trouver ce que les pronoms déjà identifiés (ils sont en caractère gras) remplacent.

b. Savoir identifier ce que les pronoms relatifs remplacent. Dans la consigne, on précise que les pronoms soulignés sont *qui*, *que* et *où*.

Constat : On observe qu'il n'y a pas de problème pour identifier ce que remplacent les pronoms. De même pour les pronoms relatifs. Les apprenants ont donc bien compris quels étaient le rôle et la fonction des pronoms.

Exercice 3.

Objectif : L'apprenant doit être capable d'utiliser le pronom qui convient. Il doit également savoir placer le pronom dans une phrase au passé composé. Cet exercice visait à vérifier si les élèves savaient quel pronom utiliser pour chaque phrase. Il s'agissait des pronoms compléments COD, COI, *en*, *y* et des pronoms toniques. Il y avait plusieurs verbes prépositionnels : *participer à*, *avoir besoin de*, *etc.* Il fallait également vérifier si les apprenants savaient placer les pronoms, au présent, au passé composé et à l'impératif. Pas d'indication sur les types de pronoms à utiliser. Une seule phrase était négative, la phrase à l'impératif (phrase 8). Un exemple est donné pour s'assurer de la bonne compréhension du test.

Constat : Les apprenants ont plus de difficultés pour savoir quel pronom mettre quand il s'agit de verbes prépositionnels. On observe des problèmes pour placer le pronom dans une phrase au passé composé ou bien négative. Mais pas à l'impératif. L'impératif semble ne pas leur poser de problème particulier. La plupart ont compris quand utiliser le pronom *en* avec la quantité. Le pronom COI semble poser plus de difficulté dans son utilisation. Beaucoup d'apprenants ont utilisé le pronom *en* avec le verbe « avoir besoin de + personne » et non le pronom tonique. Il y a donc confusion dans l'utilisation de ce pronom *en*.

Exercice 4.

Objectif : Savoir placer les pronoms dans une phrase à la forme négative et dans une phrase au passé composé. Vérifier si les élèves savent utiliser les pronoms *COD*, *COI*, *en* et *y* notamment pour les verbes prépositionnels, au passé composé et à la forme négative.

Double difficulté : les verbes pronominaux demandant l'utilisation du pronom réfléchi : « s'habituer à », « s'installer à ». Un exemple est donné pour s'assurer de la bonne compréhension du test. L'exercice ne contenait pas d'indication sur le type de pronom à utiliser.

Constat : Problème principalement dans les pronoms avec les verbes prépositionnels, dans la place du pronom dans la phrase au passé composé et à la forme négative. On observe une difficulté en plus quand il s'agit d'un verbe pronominal, les apprenants ont tendance à oublier le pronom réfléchi avec les verbes pronominaux. Ce fut une erreur de proposer des phrases demandant une double pronominalisation pour un niveau A2, cela a été pris en compte dans l'analyse des résultats. Il aurait fallu distinguer les exercices par thème et les difficultés à traiter.

Conclusion : Il semble que les élèves soient plus à l'aise avec les pronoms *en* et *Y* remplaçant respectivement une quantité et un lieu. Il y a de réels problèmes de compréhension pour les pronoms liés aux verbes prépositionnels et une certaine confusion entre tous ces pronoms. Les pronoms COI sont moins bien intégrés aussi, peut-être parce qu'ils remplacent également un syntagme nominal expansion d'un verbe prépositionnel (*parler à*, *etc.*).

Annexe 27

Résultats détaillés du test niveau B1

Échantillon de 15 apprenants.

Quatre exercices sont proposés dans ce test.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4
	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de repérage des pronoms COD, COI, <i>en</i> et <i>y</i> ; - Identifier ce qu'ils remplacent ; - Identifier ce que remplacent les pronoms relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser le pronom qui convient (COD, COI, <i>en</i> et <i>y</i>) ; - Placer le pronom dans une phrase au présent, passé composé, imparfait et impératif. 	Utiliser le pronom relatif approprié (<i>qui, que, quoi, dont, où</i>).	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver le pronom qui convient ; - Placer le pronom complément dans une phrase négative, au présent et au passé composé ; - Choisir la négation appropriée (<i>ne...rien, ne...plus, ne...personne, etc.</i>)
Sujet 1 Taïwanais	Difficulté dans le repérage des pronoms compléments et relatifs.. Elle n'a pas compris la consigne, elle a souligné les verbes.	Exercice non effectué.	Exercice non effectué.	Seulement deux phrases ont été effectuées.
Sujet 2 Kazakh	Elle a repéré presque tous les pronoms mais n'a pu identifier ce qu'ils remplacent. De même pour les pronoms relatifs.	Elle n'a fait que 2 phrases et n'a écrit qu'un seul pronom. Aucune bonne réponse.	Elle n'a fait aucune phrase.	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a compris l'utilisation du pronom <i>y</i> pour un lieu ainsi que le pronom <i>en</i> pour une quantité, sauf pour une phrase. Pour le reste des pronoms compléments, elle ne sait quand les utiliser. - La place du pronom complément dans une phrase négative, au présent et au passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects.
Sujet 3 Taïwanais	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté dans le repérage des pronoms compléments ni pour identifier ce qu'ils remplacent sauf pour le pronom <i>en</i>. - Il a confondu le pronom <i>en</i> avec le <i>en</i> du gérondif. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des difficultés dans l'utilisation du pronom qui convient. Dans tout l'exercice, il y a les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> mais pas de COD ni de COI. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases. 	Pas de difficulté sauf pour le pronom relatif <i>dont</i> .	<ul style="list-style-type: none"> - Pas d'erreur pour trouver le pronom qui convient sauf pour le COI. - La place du pronom complément dans une phrase négative, au présent et au passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects sauf pour <i>ne...plus</i>. Exercice non fini.

Sujet 4 Brésilienne	- Pas de difficulté de repérage des pronoms compléments. Mais incompréhension de la consigne. Et elle n'a pas su identifier les pronoms COD et COI, sauf pour <i>en</i> et <i>y</i> . - Pas d'erreur pour les relatifs.	<i>Seule la première phrase de l'exercice est faite.</i>	Pas de difficulté sauf pour le pronom relatif <i>dont</i> .	- Des difficultés pour trouver le pronom qui convient. - Des difficultés également pour placer le pronom dans une phrase négative, au présent et au passé composé. On remarque parfois l'oubli du <i>ne</i> de la négation.
Sujet 5 Brésilien (nouvel élève, problème de métalangage)	- problème dans le repérage des pronoms mais on suppose un problème avec le métalangage. - Il a pu identifier ce que remplaçaient les pronoms relatifs.	- L'apprenant n'a utilisé que les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> . Il ne maîtrise pas les COD ni les COI. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Il a trouvé le pronom correct pour ceux liés aux verbes prépositionnels, sauf le dernier (<i>penser à</i>).	Il a utilisé le pronom relatif « où » pour toutes les phrases.	- Difficulté pour trouver le pronom qui convient. - Toutefois, il sait placer correctement le pronom dans une phrase au présent et au passé composé. - Il ne maîtrise pas la négation.
Sujet 6 Néerlandaise	- Pas de difficulté pour repérer les pronoms. Sauf pour les pronoms <i>y</i> . Confusion entre <i>Il y a + verbe</i> au participe passé avec <i>il y a</i> . Confusion également entre le pronom <i>en</i> et le <i>en</i> du gérondif. - Il y a une confusion dans les termes entre COD et COI mais elle a compris ceux qu'ils remplacent. - Difficulté pour identifier ce que remplacent les pronoms relatifs.	- L'apprenant sait utiliser le pronom qui convient mais il y a des erreurs avec le pronom COI. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Elle a trouvé le pronom correct pour ceux liés aux verbes prépositionnels, sauf le dernier (<i>penser à</i>).	Beaucoup d'erreurs, confusion entre tous les pronoms.	<i>Seule la première phrase a été faite.</i>
Sujet 7 Péruvienne	- Pas de difficulté pour repérer les pronoms. Sauf pour les pronoms <i>y</i> . Confusion entre <i>Il y a + verbe</i> au participe passé avec <i>il y a</i> . - Elle n'a pu identifier ce que les pronoms compléments et relatifs remplacent.	<i>Exercice non effectué.</i>	Usage des pronoms <i>en</i> et <i>y</i> à la place des pronoms relatifs sauf pour les deux dernières phrases.	- Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient sauf une erreur avec le COI. - Les pronoms sont placés correctement dans les phrases négatives, au présent et au passé composé - Les choix pour les mots de la négation sont corrects sauf pour <i>ne...plus</i> .
Sujet 8 Ukrainienne	- Aucune erreur dans le repérage des pronoms. - Pas de difficulté pour identifier ce que remplacent les pronoms	- L'apprenant sait utiliser le pronom qui convient. - Pas de difficulté pour placer le pronom dans une phrase au présent, ni à	Pas de difficulté sauf pour le pronom relatif <i>dont</i> .	<i>Exercice non effectué.</i>

	compléments et les relatifs.	l'impératif. Mais pas pour le passé composé : pronom placé après l'auxiliaire « avoir ». - Elle a trouvé le pronom correct pour ceux liés aux verbes prépositionnels, sauf le dernier (<i>penser à</i>).		
Sujet 9 Américain	- Pas de difficulté de repérage des pronoms sauf pour les pronoms COD et COI. - Il a su identifier ce que remplacent les pronoms compléments et relatifs.	- Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient mais il y a une confusion entre les pronoms à fonction COD et <i>en</i> (pronom à fonction COD). - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pour les pronoms liés aux verbes prépositionnels, quelques confusions entre <i>en</i> et <i>y</i> . Mais il a compris.	Parfait.	- Difficulté pour trouver le pronom qui convient. Une seule phrase est correcte. - - La place du pronom complément dans une phrase négative, au présent et au passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects.
Sujet 10 Iranienne	- Difficulté dans le repérage des pronoms et pour identifier ce qu'ils remplacent. <i>Mais le deuxième exercice est bien donc peut-être qu'elle ne connaissait simplement pas le métalangage.</i> - Elle a compris ce que les pronoms relatifs remplacent.	- Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient. Seulement deux erreurs. fait 2 erreurs. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pas d'erreur pour trouver le pronom qui convient lié aux verbes prépositionnels.	Beaucoup d'erreurs.	- Beaucoup de difficulté pour choisir le pronom approprié mais elle a trouvé le pronom <i>y</i> remplaçant un lieu. - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix de la négation sont incorrects.
Sujet 11 Anglais	- Difficulté de repérage sauf pour le pronom <i>y</i> , il n'a pas su identifier ce que les pronoms compléments remplacent. - Pas de difficulté pour identifier ce que remplacent les pronoms relatifs.	- D'importantes difficultés pour trouver le pronom qui convient : confusion entre les pronoms à fonction COD, il utilise les pronoms <i>le, la, les, l'</i> au lieu du pronom <i>en</i> et confusion avec les COI. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pas d'erreur pour les verbes prépositionnels avec <i>à</i> (<i>participer à, ...</i>) ni pour le pronom <i>y</i> qui remplace un lieu.	Pas de problème dans l'utilisation des pronoms relatifs, sauf pour <i>dont</i> .	- Beaucoup de difficulté pour choisir le pronom approprié mais elle a trouvé le pronom <i>y</i> remplaçant un lieu. - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects.
Sujet 12 Japonaise	- Quelques difficultés dans le repérage des pronoms notamment pour les	- Aucune difficulté pour trouver le pronom qui convient.	Pas de problème dans l'utilisation des	- Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient.

	<p>pronoms <i>y</i>. Confusion entre <i>Il y a + verbe</i> au participe passé avec <i>il y a</i>.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérage et identifications des pronoms COD, COI et <i>en</i> correctes. - Aucune difficulté pour identifier ce que remplacent les pronoms relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pas d'erreur pour trouver le pronom qui convient lié aux verbes prépositionnels. 	<p>pronoms relatifs, sauf pour <i>dont</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects sauf pour <i>ne...plus</i>.
<p>Sujet 13 Mildred ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Quelques difficultés dans le repérage des pronoms notamment pour les pronoms <i>y</i>. Confusion entre <i>Il y a + verbe</i> au participe passé avec <i>il y a</i>. - Repérage et identifications des pronoms COD, COI et <i>en</i> correctes. - Des difficultés pour identifier ce que remplacent les pronoms relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - L'apprenant sait utiliser le pronom qui convient mais il y a des erreurs avec le pronom COI. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pas d'erreur pour trouver le pronom qui convient lié aux verbes prépositionnels. 	<p>Confusion entre les pronoms relatifs simples et les pronoms composés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient sauf pour le pronom COI. - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects sauf pour <i>ne...plus</i>.
<p>Sujet 14 Russe</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repérage des pronoms COD, COI et <i>en</i> correct. - Pas de repérage du pronom <i>y</i> pour le lieu. - Pas de difficulté pour identifier ce que remplacent les pronoms compléments et relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Des erreurs sont constatées dans le choix du pronom qui convient entre les pronoms COD, COI et <i>y</i>. Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> sont utilisés dans toutes les phrases. - Des difficultés dans la place du pronoms au présent et au passé composé, il est après le verbe pour les deux temps verbaux. Des difficultés aussi dans la place du pronoms à l'impératif. - Pour les verbes prépositionnels, seul l'usage du pronom <i>en</i> est maîtrisé. 	<p>Pas de problème dans l'utilisation des pronoms relatifs, sauf pour <i>dont</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Des difficultés pour trouver le pronom qui convient. Elle a compris l'utilisation du pronom <i>y</i> remplaçant un lieu et le pronom <i>en</i> remplaçant une quantité. - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects.
<p>Sujet 15 Slovaque</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Repérages des pronoms sauf les COD et COI. - Elle a su identifier ce que remplacent les pronoms sauf pour les pronoms COD et COI. - Elle a su identifier ce que remplacent les pronoms relatifs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouver le pronom qui convient. - Pas de difficulté pour la place des pronoms dans les phrases au présent, au passé composé et à l'impératif. - Pas d'erreur pour trouver le pronom lié aux verbes avec la préposition <i>de</i>, mais pas pour ceux avec <i>y</i>. 	<p>Parfait.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouve le pronom qui convient sauf pour le pronom <i>y</i> pour remplacer un lieu. - La place du pronom dans la phrase négative, au présent et passé composé est correcte. - Les choix pour les mots de la négation sont corrects.

Constat

Pour chaque exercice, les consignes étaient lues et expliquées en classe par les professeurs afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'exercice.

Exercice 1. Activité de repérage.

Objectif : L'activité est en deux parties. L'une consiste à repérer les pronoms COD, COI, *en* et *y*, et dire ce qu'ils remplacent. L'autre consiste à identifier les pronoms relatifs et indiquer ce qu'ils remplacent. Le pronom *y* emplace un lieu et le pronom *en* un nom expansion d'un verbe prépositionnel et un groupe nominal (des vêtements).

Constat : Il n'y a pas de difficulté pour repérer le pronom *y* quand il remplace un lieu. Mais il y a un problème pour le repérer quand il est dans une phrase avec *Il y a + participe passé du verbe* comme « Il y a effectué », etc. Confusion avec « Il y a + nom ». Confusion également entre le pronom *en* et le *en* du gérondif. Pour les pronoms relatifs, les apprenants n'ont rencontré que très peu de problèmes pour identifier ce qu'ils remplacent.

Exercice 2.

Objectif : Il s'agit d'un exercice visant à vérifier si les élèves savent utiliser le pronom qui convient (COD, COI, *en* et *y*). Il y a 3 verbes prépositionnels avec le pronom *y* (*participer à, assister à, penser à*) et 2 verbes prépositionnels avec le pronom *en* (*avoir envie de, parler de*). Pour le reste, il s'agit de pronom COD et COI. Les deux premières phrases utilisent le passé composé, une phrase à l'imparfait et les autres au présent. Il n'y a pas de verbes pronominaux. La phrase 7 de l'exercice 2 était plus compliquée car il était possible d'utiliser deux pronoms. Il n'y a qu'une seule phrase négative, à l'impératif (phrase 6).

Constat : En ce qui concerne la construction de la phrase, nous n'observons pas de difficulté. La place du pronom au présent et à l'impératif semble ne pas poser de problème. Il y a toutefois des erreurs pour la place du pronom dans une phrase au passé composé. L'autre difficulté majeure est la confusion dans l'utilisation des pronoms avec les pronoms COD, COI, *en* et *y*. Pour les pronoms ayant la fonction de COD, ils utilisent les pronoms *le, la, les, l'* à la place du pronom *en*. L'utilisation du pronom COI pose problème.

Exercice 3.

Objectif : Il s'agit d'utiliser un pronom relatif pour relier deux phrases. On cherche à vérifier que les apprenants savent utiliser les pronoms relatifs qui conviennent (*qui, que, dont, où*). Nous n'avons pas nommé les pronoms relatifs car les apprenants avaient vu des phrases avec ces pronoms dans l'exercice 2.

Constat : Les apprenants maîtrisent les pronoms relatifs sauf le pronom relatif *dont*.

Exercice 4.

Objectif : Cet exercice était difficile car il demandait à trouver le pronom qui convient et à le placer correctement dans une phrase négative. Il fallait également choisir le bon mot de la négation (*ne rien, ne...plus*). Ces mots étaient indiqués dans la consigne. Cet exercice a été proposé car c'était un point de grammaire que nous avons traités en classe de FLE une semaine auparavant. Il n'y a pas de verbe pronominal pour ne pas rajouter de difficulté. Une contrainte s'ajoutait à l'exercice : le groupe de mots à remplacer n'était pas souligné.

Constat : Pas de difficulté dans le choix du pronom ni pour placer le pronom dans la phrase négative. Quelques erreurs pour placer le pronom dans la phrase négative au passé composé. Pour les négations à choisir, les erreurs récurrentes sont pour les mots de la négation *ne...personne* et *ne...plus*. → Exemple de réponse produite par un apprenant anglais : *Est-ce que vous avez vu quelqu'un dans la salle ? Non je ne l'ai rien vu*. Dans l'utilisation des pronoms, les élèves maîtrisent le pronom *y* qui remplace un lieu et le pronom *en* qui remplace une quantité. Le pronom COI est une difficulté.

Conclusion : Nombre d'apprenants n'ont pu finir certains exercices, le test était bien trop longtemps, il aurait fallu le réduire.

Annexe 28

Résultats détaillés du test niveau B2

Échantillon de 8 apprenants.

Quatre exercices sont proposés dans ce test.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Exercice 4
	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de repérage ; - Identifier ce que remplacent les pronoms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver le pronom qui convient ; - Placer le pronom dans une phrase négative ; - Choisir le bon négateur (<i>ne... rien, ...</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir le pronom qui convient remplaçant le groupe de mots ; - Choisir les pronoms appropriés pour les verbes prépositionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les deux pronoms appropriés ; - Placer correctement les pronoms dans les phrases (temps composés, ...) ; - Maîtriser l'ordre des pronoms.
Sujet 1 Japonais	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms (<i>en</i>, COD et COI). - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Usage du pronom <i>y</i> à toutes les phrases mais a compris que le pronom <i>y</i> remplaçait un lieu. - Le pronom est bien placé dans la phrase négative. - Choix également du bon négateur sauf pour la dernière phrase : <i>ne...pas</i> encore au lieu de <i>ne...plus</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'erreurs dans le choix des deux pronoms. Les seules phrases correctes sont pour les COD. - De nombreuses difficultés dans le choix des pronoms pour les verbes prépositionnels sauf pour le pronom <i>en</i>. On observe une confusion dans l'utilisation du pronom <i>en</i> pour les deux phrases avec les verbes <i>se souvenir de + quelque chose</i> et <i>se souvenir de + personne</i> = pronom tonique. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le choix des deux pronoms, il maîtrise les pronoms COD et il en a donc mis partout. Pas d'identification du pronom COI, ni du pronom <i>en</i>. - Les pronoms sont placés correctement dans les phrases. - Il a bien placé le pronom COI avec <i>me</i> ou <i>te</i> avant le COD. Mais erreur dans l'ordre entre les pronoms COD à la 3^e personne (<i>le, la, l', les</i>) et COI.
Sujet 2 Allemande	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms (<i>en</i>, COD et COI). - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a trouvé le pronom qui convient. - Le pronom est bien placé dans la phrase négative. Erreur seulement dans une phrase. - Choix également du bon négateur sauf pour les négateurs de « quelque chose » et « personne ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'erreurs pour identifier ce que les pronoms remplacent, car là il s'agissait de phrases, de verbes infinitifs ou de groupe nominal. - Elle n'a pas trouvé le pronom qui convient pour les verbes prépositionnels <i>croire à</i> et <i>croire en</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans le choix des deux pronoms, c'est correct. Mais elle n'a pas utilisé le pronom <i>en</i>. Les pronoms à fonction COD était surtout <i>le, la, l', les</i>. - Pour l'ordre des pronoms, les pronoms COI (<i>me, te, nous, vous</i>) sont bien placés avant le COD. Sauf pour les COI avec <i>lui</i>, ou normalement il est placé après le COD. - Les pronoms sont placés correctement dans les phrases.
Sujet 3 Vietnamien	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms (<i>en</i>, COD et COI). - Il a bien identifié ce qu'ils 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a trouvé le pronom qui convient sauf pour le pronom <i>en</i> à fonction COD. Il a utilisé un pronom COD <i>l'</i> à la place. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a bien identifié ce que les pronoms remplacent. - Pour les verbes prépositionnels, 	<ul style="list-style-type: none"> - En général, il a bien choisi les deux pronoms. Mais il y a un problème pour les pronoms à fonction COD, il n'a pas utilisé

	remplacent.	<ul style="list-style-type: none"> - Le pronom est bien placé dans la phrase négative. - Choix des négateurs correct. 	une seule erreur pour les verbes croire à / croire en.	le pronom <i>en</i> mais les pronoms COD <i>le, la, l', les</i> . Il a bien identifié les COI. <ul style="list-style-type: none"> - L'ordre des pronoms est juste. - Pour la place des pronoms au passé composé, il a oublié l'auxiliaire.
Sujet 4 Espagnol	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms, même les pronoms réfléchis. - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent, sauf pour le pronom <i>en</i> dans le premier texte (« faire le tour de »). - Il a confondu la négation <i>ne/n'</i> avec un pronom. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'erreurs pour trouver le pronom qui convient. - La place du pronom dans la phrase négative est correct. - Dans le choix du négateur, beaucoup d'erreurs sauf pour <i>ne...pas encore</i> avec « déjà ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a bien identifié ce que les pronoms remplacent. Seules deux erreurs pour croire en et pour le COD qui remplace venir. Peut-être parce que c'est un verbe infinitif. Nota : Yassine, de part ses origines, connaît la langue française, il a fait les exercices par rapport à ce qu'il entend à l'oral et non pas par rapport à la grammaire. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a utilisé deux pronoms mais la plupart de ces pronoms sont faux. - L'ordre des pronoms est incorrect. Mais la place des pronoms est correct.
Sujet 5 Coréen	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms, même les pronoms personnels sujets et pronoms réfléchis. Dans le premier texte, oublie d'un pronom <i>en</i>. - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent, 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté à trouver le pronom qui convient, ni pour la place du pronom dans la phrase négative. - Dans le choix du négateur, il y a une seule erreur pour « quelque chose », il n'a pas mis <i>ne...rien</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> - Il a bien identifié ce que les pronoms remplacent. - Pour les verbes prépositionnels, une seule erreur pour les verbes croire à / croire en. 	<ul style="list-style-type: none"> - En général, il a bien choisi les deux pronoms. Mais il y a un problème pour les pronoms à fonction COD, il n'a pas utilisé le pronom <i>en</i> mais les pronoms COD de 3^e personne (<i>le, la, l', les</i>). - Pour l'ordre des pronoms, les pronoms COI <i>me</i> et <i>te</i> sont bien placés avant le COD. Par contre, les pronoms COD de 3^e personne sont placés après le pronom COI <i>lui</i>, donc erreurs.
Sujet 6 Hongkongaise	<ul style="list-style-type: none"> - Pour le 1^{er} texte, repérage d'un seul pronom COD, d'un seul pronom COI et d'un pronom personnel sujet <i>elle</i>. Pour le 2^e texte, repérage de tous les pronoms. - Il n'a pas identifié ce que remplacent les pronoms pour le 1^{er} texte mais pour le 2^e oui (pas tous). 	<ul style="list-style-type: none"> - Difficultés pour trouver le pronom qui convient. Seul le pronom Y qui remplace un lieu est correct. Il n'a pas utilisé le pronom <i>en</i> ni le pronom COI. Pour les pronoms à fonction COD, confusion entre l'utilisation du pronom <i>en</i> et le pronom COD. - La place du pronom dans la phrase négative est correcte. - Difficultés à trouver le bon négateur. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'erreurs pour identifier ce que les pronoms remplacent, seulement 2 réponses correctes. - Des erreurs aussi pour trouver les pronoms liés aux verbes prépositionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a bien choisi les deux pronoms. Mais il y a des erreurs dans les pronoms à fonction COD, elle n'a pas utilisé le pronom <i>EN</i> mais les pronoms de 3^e personne. - L'ordre des pronoms est correct, de même que pour leur place dans les phrases.
Sujet 7	- Bon repérage de tous les	- Pas de difficulté pour trouver le pronom	- Elle a bien identifié ce que	Utilisation de deux pronoms mais

Taïwanaise	pronoms. - Elle a bien identifié ce qu'ils remplacent.	qui convient. - La place du pronom dans la phrase négative est incorrecte, elle place le négateur avant le pronom. Sauf pour la deuxième phrase avec le pronom COI. - Difficultés à trouver le bon négateur, toutes les phrases sont fausses.	remplacent les pronoms. Seulement 3 erreurs. - Des erreurs aussi pour trouver les pronoms liés aux verbes prépositionnels <i>croire en/croire à</i> .	mauvais choix. Elle n'utilise pas les pronoms <i>en</i> à fonction COD mais les autres pronoms COD de 3 ^e personne. - Pour l'ordre des pronoms, en général c'est bien sauf pour les COD et COI. Elle place le COI avant le COD pour <i>me, te, nous</i> mais se trompe quand il faut placer les COI de 3 ^e personne après les COD. - Les pronoms sont placés correctement dans les phrases.
Sujet 8 Équatorienne	- Bon repérage des pronoms, même les pronoms personnels sujets. Elle a oublié le pronom <i>en</i> dans le 1 ^{er} texte (« faire le tour de »). - Elle a bien identifié ce qu'ils remplacent.	- Des difficultés pour trouver les pronoms qui conviennent, seuls deux pronoms sur 4 sont corrects. Erreurs dans les deux 1 ^{ères} phrases, elle n'a pas identifié qu'il fallait un pronom <i>y</i> pour la 1 ^{ère} et un pronom COI pour la 2 ^e . - La place du pronom dans la phrase négative est correcte, il y a juste une erreur. - Bon choix du négateur.	- Peu de difficultés pour identifier ce que remplacent les pronoms, 2 erreurs seulement. Difficile d'identifier qu'un verbe infinitif (<i>venir</i>) puisse être COD. - Des erreurs aussi pour trouver les pronoms liés aux verbes prépositionnels <i>croire en/croire à</i> .	Elle a bien utilisé deux pronoms. Mais problème, pour les pronoms à fonction COD, usage récurrent des pronoms de 3 ^e personne <i>le, la, les, l'</i> au détriment du pronom <i>en</i> . Elle a beaucoup utilisé le pronom réfléchi <i>se</i> . - L'ordre et la place des pronoms dans les phrases sont correctes.

Constat

Exercice 1. Activité de repérage. 2 textes.

Texte 1 et texte 2.

Objectif : Savoir repérer les pronoms et indiquer ce qu'ils remplacent. Il y avait un pronom réfléchi, les pronoms personnels sujets *elle, il* et *vous* et des pronoms COD et COI. L'intérêt de cet exercice était surtout de repérer les pronoms COD et COI. Pour les pronoms personnels sujets ou les pronoms réfléchis, c'était optionnel. Nous cherchions à vérifier si les élèves avaient bien compris le rôle et la fonction d'un pronom.

Constat : Pas de difficulté pour repérer les pronoms ni pour identifier ce qu'ils remplacent.

Exercice 2.

Objectif : Répondre à la question en utilisant le pronom qui convient. Choisir le négateur approprié : *ne...jamais, ne...pas encore, ne...plus, ne...rien, ne...personne* et placer le pronom correctement dans une phrase négative. Contrairement au niveau B1, les mots de la négation n'ont pas été suggérés, il appartenait à l'apprenant de les trouver. Toutefois un exemple était donné afin de s'assurer de la bonne compréhension de l'exercice et d'éviter un usage trop fréquent de la négation *ne ... pas*. Pour le négateur *ne...personne*, la phrase à construire est au passé composé, ce qui rajoute de la difficulté.

Constat : Dans la construction de la phrase négative, pas de grosse difficulté. Ni au passé composé. Pas de problème dans la place du pronom. Dans le choix de la négation, la seule négation qui pose problème est *ne...personne*. Dans le choix des pronoms, on observe une difficulté majeure : Pour les pronoms ayant une fonction COD, beaucoup ont utilisé le pronom complément de 3^e personne au lieu du pronom *en*. Il s'agissait du seul verbe prépositionnel « parler de quelque chose ».

Exercice 3.

Objectif : Identifier ce que les pronoms remplacent, ici il s'agit souvent de phrases, de groupe nominal ou de verbe infinitif. Le tableau permettait de cocher la case du pronom remplaçant les éléments en gras. Il y avait les pronoms à fonction COD *le* et *en*, le pronom tonique « d'elle » et les pronoms *y* et *en* pour les verbes prépositionnels : *croire à/croire en*, *penser à ≠ penser de*, *se souvenir de*. La difficulté résidait dans le choix du pronom pour les verbes prépositionnels. Les phrases contiennent des verbes conjugués à tous les temps : imparfait, futur simple, présent, impératif, passé composé et conditionnel.

Constat : Il est apparemment difficile de concevoir qu'un COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif. Les verbes prépositionnels *croire en/croire à* sont ceux ayant posé le plus de difficultés.

Exercice 4.

Objectif : Il s'agissait d'évaluer les élèves sur la construction de phrases avec deux pronoms (la double pronominalisation). Cette consigne était indiquée dans l'exercice. Un exemple était donné afin de s'assurer de sa compréhension. Le verbe à utiliser dans la réponse était entre parenthèses. La double difficulté résidait dans l'ordre du pronom dans une double pronominalisation et dans la place du pronom pour les temps composés : passé composé. Pas de phrase négative. L'autre difficulté résidait dans l'accord du participe passé du verbe avec le sujet au passé composé quand le COD est placé avant l'auxiliaire *avoir*.

Constat : Pas de problème dans la construction de la phrase mais dans l'ordre des pronoms entre les pronoms COD et COI. Problème également pour les pronoms à fonction COD, les élèves n'utilisent pas le pronom *en* mais les pronoms COD de 3^e personne (*le, la, l', les*).

Conclusion : Il semble qu'au niveau B2, la construction de la phrase avec un pronom au passé composé soit maîtrisée. Une confusion entre les pronoms à fonction objet persiste (pronom *en* et pronom COD).

Annexe 29

Résultats détaillés du test niveau C1

- Échantillon de 7 apprenants.
- Trois exercices sont proposés dans ce test.

	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3
	<ul style="list-style-type: none"> - Activité de repérage ; - Identifier ce que remplacent les pronoms. 	<ul style="list-style-type: none"> - Choisir le pronom qui convient (celui remplaçant le groupe de mots en caractères gras) ; - Choisir les pronoms appropriés pour les verbes prépositionnels. 	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver les deux pronoms qui conviennent ; - Placer correctement les pronoms dans la phrase ; - Maîtriser l'ordre des pronoms.
Sujet 1 Japonais	<ul style="list-style-type: none"> - Il a repéré tous les pronoms, même les pronoms personnels sujets. - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Beaucoup d'erreurs dans le choix du pronom qui convient. Il est difficile de concevoir qu'une phrase puisse avoir une fonction COD et donc être remplacée par un pronom COD (je pense qu'il trouvera... / le règlement interdit qu'on utilise son téléphone). - Pour les verbes prépositionnels, la seule erreur est pour le pronom y remplaçant croire que + quelque chose. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent. Il y a juste deux petites erreurs entre le vouvoiement et le tutoiement. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase, ils sont tous placés après le verbe conjugué et avant le verbe infinitif.
Sujet 2 Croate	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms, elle a simplement oublié un pronom COD. - Elle a bien identifié ce qu'ils remplacent. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a bien choisi le pronom qui convient. - Pour les verbes prépositionnels, la seule erreur est pour le pronom remplaçant croire que + quelque chose. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent. Elle a juste fait deux erreurs dans le genre (masculin ou féminin) du pronom objet. Ainsi, elle a utilisé comme pronom COD pour la deuxième phrase « la rendre » au lieu de « le rendre ». - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.
Sujet 3 Brésilien	<ul style="list-style-type: none"> - Bon repérage des pronoms. Oui. - Il a bien identifié ce qu'ils remplacent. Une seule erreur est constatée avec le pronom COI pour le premier texte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a bien choisi le pronom qui convient. La seule erreur est pour la première phrase avec le verbe « croire ». - Pour les verbes prépositionnels, la seule erreur est pour le pronom remplaçant croire que + quelque chose. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent. Les erreurs sont plutôt dans l'utilisation du vouvoiement et du tutoiement. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.
Sujet 4 Tunisien	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas repéré tous les pronoms, il en a oublié 3, les pronoms COD et COI, pour le premier texte. Dans le 2^e texte, il 	<ul style="list-style-type: none"> - Elle a bien choisi le pronom qui convient. La seule erreur est pour la première phrase avec le verbe « croire ». 	<ul style="list-style-type: none"> - Il n'a pas tout le temps utilisé deux pronoms, mais les phrases restent correctes. Il semble qu'il ait répondu à certaines questions correctement car ils

	de nombreux pronoms n'ont pas été repérés. - Pour les pronoms qu'il a repérés dans le 1 ^{er} texte, il a bien identifié ce qu'ils remplacent. Dans le 2 ^e , il n'a rien écrit.	- Pour les verbes prépositionnels, la seule erreur est pour le pronom remplaçant <i>croire que + quelque chose</i> .	maîtrisent la langue à l'oral plus que la grammaire. Étant tunisien il a eu l'occasion de l'apprendre. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.
Sujet 5 Ghanéen ne	- Bon repérage des pronoms, même les pronoms personnels sujets. - Elle a bien identifié ce qu'ils remplacent.	- Beaucoup d'erreurs pour identifier ce que les pronoms remplacent. Il est difficile de concevoir qu'une phrase puisse avoir une fonction COD et donc être remplacée par un pronom COD. De même quand le COD est un verbe infinitif, <i>venir</i> . - Pour les verbes prépositionnels, les deux erreurs sont pour les pronoms remplaçant <i>croire en/à + quelque chose</i> .	- Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent, sauf pour la première phrase où elle a oublié un pronom COI. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.
Sujet 6 Russe	- Bon repérage des pronoms. - Bonne identification de ce qu'ils remplacent.	- Pas de difficulté pour identifier ce que les pronoms remplacent ni pour trouver ceux liés aux verbes prépositionnels.	- Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.
Sujet 7 Turque	- Bon repérage des pronoms. - Elle a bien identifié ce qu'ils remplacent	- Pas de difficulté pour identifier ce que les pronoms remplacent. La seule erreur est pour la première phrase avec le verbe « croire ». - Pour les verbes prépositionnels, les deux erreurs sont pour les pronoms remplaçant <i>croire en/à + quelque chose</i> .	- Pas de difficulté pour trouver les deux pronoms qui conviennent sauf pour la première phrase où elle n'a utilisé qu'un pronom. - Pas de difficulté pour l'ordre et la place des pronoms dans une phrase.

Constat

Exercice 1. Activité de repérage. 2 textes.

Texte 1 et 2.

Objectif : C'est le même exercice que pour le niveau B2 avec le même objectif, repérer les pronoms et indiquer ce qu'ils remplacent. L'intérêt de cet exercice était surtout de repérer les pronoms COD et COI. Pour les pronoms personnels sujets ou les pronoms réfléchis, c'était optionnel. Nous cherchions à vérifier si les élèves avaient bien compris le rôle et la fonction d'un pronom.

Constat : Aucune difficulté dans le repérage des pronoms ni pour identifier ce qu'ils remplacent.

Exercice 2.

Objectif : Il s'agit du même exercice que l'exercice 3 du test B2 et donc avec les mêmes objectifs.

Constat : Comme pour le niveau B2, pour les apprenants, il est difficile de concevoir que le COD puisse être une phrase ou un verbe infinitif. Les verbes prépositionnels *croire en/croire à* sont ceux qui ont posé le plus de problèmes.

Exercice 3.

Objectif : Il s'agissait de compléter les questions en utilisant des pronoms, ici deux pronoms (double pronominalisation). Il fallait les placer correctement dans la phrase et les utiliser dans le bon ordre. Il n'était pas indiqué dans la consigne que l'apprenant devait utiliser deux pronoms, nous avons considéré que pour le niveau C1 l'apprenant est capable de le deviner de lui-même. Toutefois, un exemple montrait aux élèves que deux pronoms pouvaient être utilisés dans une phrase. Par ailleurs, l'apprenant n'avait pas à utiliser les phrases au passé composé, sauf pour la 4^e phrase qui était libre. Le début de la phrase était écrit, la difficulté résidait dans le fait que l'apprenant devait imaginer la suite de la phrase, aucun verbe n'était indiqué entre parenthèses contrairement au niveau B2.

Constat : Les apprenants maîtrisent la double pronominalisation. Pas de difficulté dans la construction de la phrase. Les pronoms sont placés dans le bon ordre.

Conclusion : Pour ce niveau avancé, nous aurions dû complexifier le dernier exercice en proposant des phrases utilisant des temps composés (passé composé, plus-que-parfait, ...).

Entre nous 1, les pronoms COD (page 145)

6. DANS LES CUISINES DE...

A. Lisez l'interview de Hugo Prat, chef du restaurant *L'Épicurien*. Pouvez-vous définir sa cuisine ?



Hugo Prat a passé son enfance dans la cuisine de sa grand-mère. Aujourd'hui, ce grand chef, installé à Toulouse, nous a accueillis dans son restaurant trois étoiles...

Bonjour Hugo, prêt pour notre interview express ?
Oui, avec plaisir !

Quel est votre dessert préféré ?
La mousse au chocolat, sans hésitation ! Je la sers aux trois chocolats.

Votre source d'inspiration ?
Ma grand-mère Marguerite : elle m'a appris la cuisine et ses valeurs. J'aime la cuisine simple et familiale.

Votre odeur préférée ?
Les champignons : j'adore les cuisiner.

Votre ingrédient préféré ?
Hum... La vanille, je l'utilise pour préparer des desserts mais aussi

dans des plats salés comme le poulet coco.

Quelle couleur représente le mieux votre cuisine ?
Le rouge... On dit que le rouge donne de l'appétit, non ?

Et, pour terminer, votre plat signature ?

Le cassoulet... de ma grand-mère... Encore elle ! (rires) C'est le plat typique de ma région et c'est aussi ma spécialité ! Mes clients le commandent très souvent. La prochaine fois que vous venez, goûtez-le !

Avec grand plaisir. Et merci à vous !

B. Maintenant, observez les articles surlignés dans l'interview et complétez le tableau.

LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECT

Le pronom complément d'objet direct (COD) remplace un nom déjà introduit dans le discours. Il s'accorde en genre et en nombre avec le nom qu'il reprend.

	MASCULIN	FÉMININ
SINGULIER	Les clients commandent <u>le plat</u> . → Les clients commandent.	Je sers <u>la mousse</u> au chocolat. → Je sers.
	J'utilise <u>la vanille</u> pour les desserts. → Je utilise pour les desserts.	
PLURIEL	J'adore cuisiner <u>les champignons</u> . → J'adore cuisiner.	

C. À présent, complétez cette fiche sur la gastronomie de votre pays. Ensuite, comparez vos fiches en groupes.

Mon pays/ma région/ma ville : le Mexique
Un aliment insolite : les insectes
Un aliment emblématique : le maïs
Un plat typique : le mole

LES ARTICLES PARTITIFS

EX. 1. Retrouvez les noms des ingrédients puis complétez le texte avec les partitifs.

- café (m.s.) confiture (f.s.) jus d'orange (m.s.)
- pain (m.s.) œufs (m.p.)

Tous les matins, en semaine, je bois du café, au lait, je mange avec : les tartines sucrées, c'est ce que je préfère ! Mais le dimanche, je fais souvent un brunch. Je prends en omelette et je bois aussi pressé, pour les vitamines.

EX. 2. Complétez le texte avec les articles partitifs qui conviennent.

La famille Rolland

JOUR APRÈS JOUR

À la maison, on boit toujours de l' eau pendant les repas, on ne boit jamais de soda. On aime les repas traditionnels et complets. En général, on mange une entrée, un plat et un dessert à chaque repas. Parfois, on mange même fromage avant le dessert, avec pain. Pour le goûter, les enfants aiment manger pain avec chocolat. L'hiver, on consomme généralement soupe en entrée, mais l'été on mange salades, c'est plus frais.

LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET DIRECT

EX. 3. Complétez le texte avec le pronom COD qui convient.

Mon fils aime beaucoup le chocolat. Il mange sous toutes ses formes : gâteaux, boisson... Il aime aussi les fruits, il aime en salade. Mais son dessert préféré, c'est la glace et vous savez quoi ? Il choisit toujours au chocolat !

EX. 4. Retrouvez ces mets qu'on consomme en France, puis complétez les phrases avec des pronoms COD.

- la tarte tatin les crêpes les croissants le cassoulet

- Le cassoulet : on consomme dans le Sud-Ouest de la France, c'est un plat copieux à base de canard.
- : dans d'autres pays, on appelle *pancakes* ou *blinis* ; en France, elles sont très fines.
- : on retrouve dans beaucoup de restaurants ; c'est un dessert très demandé, souvent accompagné d'une boule de glace.
- : on mange au petit déjeuner ou au goûter. On déguste nature ou au beurre.

Annexe 31

L'Atelier A2, les pronoms COD (page 19)

Le Monde FESTIVAL
aimer
5-7 octobre 2018

DÉBATS, SPECTACLES, RENCONTRES ET ATELIERS
vous attendent les
vendredi 5, samedi 6 et dimanche 7 octobre

à l'Opéra Bastille, au Palais Garnier, au Théâtre des Bouffes du Nord, et au Cinéma Gaumont Opéra à l'occasion de la nouvelle et cinquième édition du Monde Festival.

Objectif de ce festival ?
Rassembler des personnalités qui viennent partager leur vision du monde dans un échange avec le public.

DOCUMENT 4

La famille de mots

Observez.

une fête | fêter | un festival

Réfléchissez.

Ces mots sont de la même famille. Vrai ou faux ?

Appliquez.

Trouvez trois mots dans les documents qui sont de la même famille que « an ».

UNITÉ 1

7. Lisez le texte et regardez le DOCUMENT 4.

a Complétez la fiche d'informations.

Événement : _____

Organisateur : _____

Dates : _____ du _____ au _____

Thème : _____

Lieux : _____

b Vrai ou faux ?

- Cet événement a lieu pour la première fois.
- Ce festival propose seulement des débats.
- Le festival n'est pas ouvert au public.

LES pronoms directs

Observez.

Je **t'**appelle. Tu peux **me** conseiller. Tu **la** connais. Des ateliers **vous** attendent.

Réfléchissez.

Que remplacent les mots en gras ?

- le → chose/personne masculin
la → ...
les → chose/personne pluriel
me → ...
te / t' → tu
nous → ...
vous → ...

Appliquez.

Remplacez les mots en gras par des pronoms.

- Je regarde **Amélie**.
- J'invite **mes parents** à dîner.
- Ma maman aime **ma sœur et moi**.



dix-neuf 19

8. J'agis !

C'est l'anniversaire de votre frère. Vous téléphonez à un membre de votre famille pour lui offrir un cadeau commun.

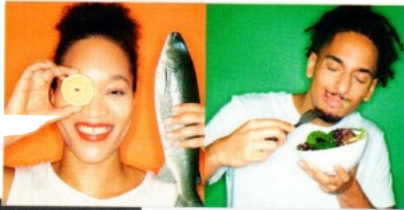
9. On coopère !

Ensemble, vous décidez de la programmation du festival « Aimer ». Vous choisissez des films, des chansons, des pièces de théâtre, des animations ou des sujets de débat liés au thème. Répartissez-vous les tâches et écrivez le programme (date, heure, lieu, catégorie et sujet).

L'Atelier A2, le pronom *en* (page 20)

SITUATION 2

Planifier un repas



DOCUMENT 1

2. a Regardez le **DOCUMENT 2**. À votre avis, c'est quoi « CoTable » ? Comment ça marche ?
 b Proposez une idée à la classe : C'est un site internet pour...
3. a 7 | Écoutez le **DOCUMENT 3**.
 a Répondez aux questions.
 a. Qui organise une soirée ?
 b. Quel est le problème ? Expliquez.
 c. Le site *CoTable* sert à quoi ?
 d. Avec *CoTable*, quelles sont les deux solutions ?

b Complétez les étapes de l'organisation du repas. 1. Créer une invitation. 2. ... 3. ...

c LA QUANTITÉ

Classez ces quantités dans l'ordre croissant : *trop* - *un peu* - *beaucoup*.

LE pronom *en*

↳ Observez.

Des desserts, il y **en** a trop. Du fromage, il n'y **en** a pas. Chacun **en** choisit **un**.

↳ Réfléchissez.

En remplace une quantité. (..., *une*, *des*, ..., *du*)
En est placé où ? Avec une quantité précise, le chiffre est placé où ?

↳ Appliquez.

- a. Je voudrais **du** fromage. → J' ..., voudrais.
 b. Elle mange **des** pâtes. → ...
 c. Il boit **de** l'eau. → ...

1. Regardez le **DOCUMENT 1**. Échangez.

Et vous, vous mangez quoi ce soir ? En général, vous planifiez vos repas pour la semaine ou vous faites vos courses à la dernière minute ?

DOCUMENT 2



Planifiez votre événement festif

l'organise ma crémaillère

4. LES VOYELLES NASALES

- a 8 | Écoutez. Vous entendez [ɛ] ? [ɑ] ? [ɔ] ?

- b 9 | Écoutez, prononcez et observez les sons [ɛ], [ɑ], [ɔ].

Pour quel son :

- ▶ la bouche est très ouverte ☺ ?
 ▶ les lèvres sont tirées ☹ ?
 ▶ les lèvres sont arrondies ☹ et la bouche fermée ☹ ?

- c Appliquez. Trouvez un aliment ou une boisson avec [ɛ], [ɑ], [ɔ].

5. 10 | Échangez. Quand vous dînez entre amis, est-ce que vous apportez de la nourriture ? Vous apportez quoi ?

Imaginer

6. Imaginez une application utile pour organiser vos repas au quotidien.

Exemple : L'application Frigo Magic permet de trouver une recette à partir des ingrédients de votre frigo ou de vos placards

Annexe 33

Cosmopolite 3, les pronoms *en* et *y* pour remplacer un lieu, une chose ou une idée (Dossier 3, leçon 3, page 58)

FOCUS LANGUE

Grammaire

Les pronoms *en* et *y* pour remplacer un lieu, une chose ou une idée

p. 166 et p. 203

1. Par deux. Observez le tableau et complétez avec les éléments relevés dans l'activité 3 de la leçon 3 (p. 54).

Fonction n° 1 : remplace une localisation / une destination.

y Exemple : *On n'y connaît pas grand monde.* → *On ne connaît pas grand monde à la cousinade.*

Fonction n° 2 : remplace un COI introduit par *à*. ... → ...

Fonction n° 1 : remplace un COD exprimant une quantité (déterminée ou indéterminée). ... → ...

Fonction n° 2 : remplace un complément du nom ou un COI introduit par *de*. Exemple : *Tout le monde n'en donne pas la même définition.*

en → *Tout le monde ne donne pas la même définition de la cousinade.*

Fonction n° 3 : remplace un lieu (de provenance). ... → ...

La négation [2] pour exprimer une restriction

p. 166 et p. 215

2. Relisez les réponses aux activités 6 et 7b de la leçon 3 (p. 55).

- a. Par deux. Relevez les quatre autres structures pour exprimer une restriction.

Exemple : *La cérémonie ne dure que deux heures.*

- b. Par deux. Associez les structures à leur signification ou à leur contraire.

Exemple : *ne que = seulement.*

1. ... ≠ *quelque chose*. 3. ... ≠ *quelques* + nom.

2. ... ≠ *quelqu'un*. 4. ... = deux négations à la suite dans un contexte identique.

! *Rien, personne* et *aucun* peuvent être sujets ou compléments.

Exemples : *Rien ne ressemble à nos rituels français. Les rituels n'ont rien de semblable.*

L'expression de l'opposition et de la concession pour montrer des différences

p. 166 et p. 217

3. Écoutez ces extraits de l'émission de Radio Praha (doc. 3 et act. 10 p. 55) et associez.

- a. J'exprime une opposition... 1. quand il y a une contradiction dans la phrase (le résultat ne change pas).
 b. J'exprime une concession... → J'utilise : *même si* [+ indicatif], *bien que* [+ subjonctif].
 Exemple : *C'est normal, même si on ne le fait pas souvent.*
 2. quand je souligne la différence entre deux éléments contraires et indépendants.
 → J'utilise : *mais, par contre, au contraire, alors que* [+ indicatif].
 Exemple : *les Tchèques sont indépendants. Au contraire, les Français sont sociables.*

Les pronoms démonstratifs et indéfinis pour décrire des comportements

p. 167 et p. 204

4. Relisez ces extraits de *La Comédie de la vie au travail... et ailleurs* (doc. 2 et act. 6c p. 57).

1. Parmi eux, des hommes et des femmes. Certains ont des enfants, d'autres non.

2. Regardez celui-ci. C'est le maniaque de l'organisation qui a pensé à tout, même au papier toilette.

Tournez votre regard vers celui-là. C'est le spécialiste du barbecue.

3. Cet autre multiplie les bons mots, les calembours et les plaisanteries, faisant sourire les uns et suscitant chez les autres un soupir consterné.

- a. Par deux. Observez les termes soulignés et retrouvez de qui on parle.

- b. Complétez.

	Singulier	Pluriel
Pour désigner une personne (ou un groupe de personnes), j'utilise des pronoms démonstratifs.	... / celle-ci	ceux-ci / celles-ci
Pour désigner deux personnes (ou deux groupes de personnes) distinct(e)s, j'utilise des pronoms indéfinis.	l'un, l'autre	...

Annexe 34

Extraits de productions des apprenants (tous les niveaux)

Ce document présente les difficultés rencontrées par les apprenants suite aux tests sur les pronoms réalisés. Les différentes productions illustrent les analyses des résultats contenues dans le chapitre 1 de la dernière partie du mémoire.

1. Une confusion récurrente entre certains pronoms

- Test B1, exercice 2. Quatre sujets : taiwanais, anglais, russe et ukrainien.

1. Vous avez téléphoné à Sylvie.
→ Vous avez téléphoné.

2. Tes frères ont participé au Match.
→ Tes frères y ont participé.

3. Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.
→ Pauline et Vincent en ont envie.

4. Parlez de vos études.
→ Parlez-en.

5. Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.
→ Tous les vendredis, le banquier y assistait.

6. Ne regardez pas trop la télé !
→ Ne regardez pas trop.

7. Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.
→ Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.

8. Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.
→ Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.

1. Vous avez téléphoné à Sylvie.
→ Vous avez téléphoné à Sylvie.

2. Tes frères ont participé au Match.
→ Tes frères ont participé au Match.

3. Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.
→ Pauline et Vincent ont envie.

4. Parlez de vos études.
→ Parlez-en.

5. Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.
→ Tous les vendredis, le banquier y assistait.

6. Ne regardez pas trop la télé !
→ Ne regardez pas trop.

7. Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.
→ Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.

8. Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.
→ Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.

1. Vous avez téléphoné à Sylvie.
→ Vous avez téléphoné à Sylvie.

2. Tes frères ont participé au Match.
→ Tes frères ont participé au Match.

3. Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.
→ Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.

4. Parlez de vos études.
→ Parlez-en.

5. Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.
→ Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.

6. Ne regardez pas trop la télé !
→ Ne regardez pas trop la télé !

7. Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.
→ Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.

8. Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.
→ Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.

1. Vous avez téléphoné à Sylvie.
→ Vous avez téléphoné à Sylvie.

2. Tes frères ont participé au Match.
→ Tes frères ont participé au Match.

3. Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.
→ Pauline et Vincent ont envie d'une bonne glace.

4. Parlez de vos études.
→ Parlez-en.

5. Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.
→ Tous les vendredis, le banquier assistait à des conférences sur l'économie.

6. Ne regardez pas trop la télé !
→ Ne regardez pas trop la télé !

7. Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.
→ Dis à Fanny et Jules que nous allons au restaurant chinois.

8. Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.
→ Pensez à prendre vos bagages en sortant de l'avion.

2. Des erreurs sur la place des pronoms dans une construction syntaxique

- Test B2, exercice 4. Deux sujets : coréen et hongkongais.

1. Je n'ai plus de permis de conduire, la police (retirer).
→ Je n'ai plus de permis de conduire, la police me l'a retiré.

2. Tu n'as plus de pantalon, le chien (déchirer).
→ Tu n'as plus de pantalon, le chien te l'a déchiré.

3. Il n'a plus de chapeau, le vent (emporter).
→ Il n'a plus de chapeau, le vent l'a emporté.

4. Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste (arracher).
→ Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste me les a arrachées.

5. Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie (enlever).
→ Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie elle l'a enlevée.

6. Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle (envoyer).
→ Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle nous l'a envoyé.

7. Il n'avait pas de voiture, ses parents (acheter).
→ Il n'avait pas de voiture, ses parents lui l'ont achetée.

8. Ils n'avaient pas d'appartement, un ami (prêter).
→ Ils n'avaient pas d'appartement, un ami leur l'a prêté.

9. Je n'avais pas de travail, un voisin (trouver).
→ Je n'avais pas de travail, un voisin m'en a trouvé.

- Je n'ai plus de permis de conduire, la police (retirer). *le a - deux passés composés*
→ la police me ~~le~~ retire
- Tu n'as plus de pantalon, le chien (déchirer).
→ le chien te ~~le~~ déchire
- Il n'a plus de chapeau, le vent (emporter).
→ le vent ~~le~~ lui l'a emporté
- Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste (arracher).
→ le dentiste me ~~les~~ arrache
- Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie (enlever).
→ la vie ~~le~~ lui a enlevé
- Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle (envoyer).
→ un vieil oncle nous ~~l'~~ a envoyé
- Il n'avait pas de voiture, ses parents (acheter).
→ ses parents lui ~~l'~~ achetaient
- Ils n'avaient pas d'appartement, un ami (prêter).
→ un ami leur ~~le~~ prêtait
- Je n'avais pas de travail, un voisin (trouver).
→ un voisin me ~~le~~ trouvait

- Test C1, exercice 3. Deux sujets : ghanéen et turc.

- Si tu n'as pas besoin de ta voiture demain, est-ce que je peux *le l'emprunter?*
le l'utiliser ?
- J'aurais besoin du livre que je t'ai prêté ; ça t'ennuierait de *me le donner?*
- Maman, mon pantalon est trop long. Tu peux *me le couper un peu* ?
- Ah ! Vous ne connaissez pas les frères Andrieux ! *Vous voulez que je vous les présente* ?
- J'ai oublié mes lunettes de soleil chez toi, tu pourras *me les apporter* ?
- Si vous ne comprenez pas l'exercice ; je veux bien *vous l'expliquer* ?
- J'ai deux très bons films en DVD si ça t'intéresse *si je te les montre* ?
plus rien

- Si tu n'as pas besoin de ta voiture demain, est-ce que je peux *l'emprunter* ?
- J'aurais besoin du livre que je t'ai prêté ; ça t'ennuierait de *me le remettre* ?
- Maman, mon pantalon est trop long. Tu peux *me le couper* ?
- Ah ! Vous ne connaissez pas les frères Andrieux ! *Ils me connaissent* ?
- J'ai oublié mes lunettes de soleil chez toi, tu pourras *me les ramener* ?
- Si vous ne comprenez pas l'exercice ; je veux bien *que tu me le dises* ?
vous l'expliquer
- J'ai deux très bons films en DVD si ça t'intéresse *de les regarder* ?

3. Des erreurs sur les pronoms en lien avec les verbes prépositionnels

- Test A2, exercice 3. Deux sujets : coréen et brésilien.

- Hier soir, vous avez mangé beaucoup de fromage.
→ Hier soir, vous ~~en~~ avez mangé *beaucoup*
- Tu as déjà rencontré sa mère.
→ Tu l'as déjà ~~en~~ rencontré *participer à*
- Les sportifs de haut niveau participent aux jeux olympiques tous les 4 ans.
→ Les sportifs ~~en~~ de haut niveau participent tous les 4 ans *aux sports de haut niveau*
- Je vais écrire à Marie tous les jours.
→ Je vais ~~en~~ écrire *à Marie*
- Allons au restaurant sans lui.
→ Allons ~~en~~ sans lui *à la maison*
- Elle a besoin de son amie pour faire ce voyage.
→ Elle a ~~en~~ besoin *d'elle* pour faire ce voyage
- J'ai annoncé la bonne nouvelle à mes parents.
→ J'ai ~~en~~ annoncé la bonne nouvelle *à mes parents*
- Ne donne pas ce dossier à Claire.
→ Ne ~~en~~ donne pas ce dossier *à Claire*

- Hier soir, vous avez mangé beaucoup de fromage.
→ Hier soir, vous ~~en~~ avez mangé *beaucoup*
- Tu as déjà rencontré sa mère.
→ Tu l'as déjà ~~en~~ rencontré *participer à*
- Les sportifs de haut niveau participent aux jeux olympiques tous les 4 ans.
→ Les sportifs de haut niveau ~~en~~ participent tous les 4 ans *aux sports de haut niveau*
- Je vais écrire à Marie tous les jours.
→ Je vais ~~en~~ écrire *à Marie*
- Allons au restaurant sans lui.
→ Allons ~~en~~ sans lui *à la maison*
- Elle a besoin de son amie pour faire ce voyage.
→ Elle ~~en~~ a besoin *d'elle* pour faire ce voyage
- J'ai annoncé la bonne nouvelle à mes parents.
→ J'ai ~~en~~ annoncé la bonne nouvelle *à mes parents*
- Ne donne pas ce dossier à Claire.
→ Ne ~~en~~ donne pas ce dossier *à Claire*

- Test B1, exercice 4. Deux sujets : américain et russe.

1. Es-tu déjà allée en Provence ?
 → Non, je n'y suis allée jamais. elle a emporté

2. Avez-vous déjà mangé dans ce restaurant ?
 → Non, nous n'avons jamais mangé

3. Est-ce qu'ils ont dit quelque chose à leurs parents ?
 → Non, ils ne les ont dit rien

4. Voulez-vous d'autres exercices ?
 → Non, nous n'en voulons plus

5. Est-ce que vous avez vu quelqu'un dans la salle ? (l'eu = oy)
 → Non, je n'y ai vu personne

1. Es-tu déjà allée en Provence ?
 → Non, je n'y suis allée pas encore (je n'y suis jamais allée) (j'y suis pas allée)

2. Avez-vous déjà mangé dans ce restaurant ?
 → Non, nous n'y avons mangé pas encore (nous n'y avons pas mangé)

3. Est-ce qu'ils ont dit quelque chose à leurs parents ?
 → Non, ils n'y ont dit rien (ils ne leur ont rien dit)

4. Voulez-vous d'autres exercices ?
 → Non, nous n'en voulons plus

5. Est-ce que vous avez vu quelqu'un dans la salle ?
 → Non, je n'y ai vu personne

- Test B2, exercice 4. Deux sujets : allemand et coréen.

1. Je n'ai plus de permis de conduire, la police (retirer).
 → la police me l'a retiré

2. Tu n'as plus de pantalon, le chien (déchirer).
 → le chien te l'a déchiré

3. Il n'a plus de chapeau, le vent (emporter).
 → le vent l'a emporté (le lui a emporté)

4. Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste (arracher).
 → le dentiste me les a arrachés (les dents)

5. Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie (enlever).
 → la vie lui les a enlevées

6. Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle (envoyer).
 → un vieil oncle nous l'a envoyé

7. Il n'avait pas de voiture, ses parents (acheter).
 → ses parents lui en ont acheté

8. Ils n'avaient pas d'appartement, un ami (prêter).
 → un ami leur en a prêté (un)

9. Je n'avais pas de travail, un voisin (trouver).
 → un voisin me l'a trouvé

1. Je n'ai plus de permis de conduire, la police (retirer).
 → la police me l'a retiré (deu pass car)

2. Tu n'as plus de pantalon, le chien (déchirer).
 → le chien te l'a déchiré

3. Il n'a plus de chapeau, le vent (emporter).
 → le vent l'a emporté

4. Je n'ai plus de dents de sagesse, le dentiste (arracher).
 → le dentiste me les a arrachées

5. Elle n'a plus du tout d'illusions, la vie (enlever).
 → la vie lui a enlevées

6. Nous n'avions plus d'argent, un vieil oncle (envoyer).
 → un vieil oncle nous l'a envoyé

7. Il n'avait pas de voiture, ses parents (acheter).
 → ses parents lui l'achetèrent

8. Ils n'avaient pas d'appartement, un ami (prêter).
 → un ami leur en a prêté (en a prêté un)

9. Je n'avais pas de travail, un voisin (trouver).
 → un voisin me l'a trouvé (en a trouvé un)

- Test B2, exercice 3. Deux sujets : allemand et coréen.

a. Je ne croyais plus qu'on réussirait à remporter le marché. (croire en quelque chose)
 b. Je pense qu'il trouvera rapidement un emploi. (trouver)
 c. Que penses-tu de ma proposition ? (croire en quelque chose)
 d. Tu as pensé à fermer la fenêtre du salon ? (croire en quelque chose)
 e. Je me souviens très bien de madame Khalil.
 f. Il ne se souvenait pas du tout de mon prénom !
 g. Je recevrai nos visiteurs espagnols quand ils pourront venir. (croire en quelque chose)
 h. Dis à Suzanne que le règlement interdit qu'on utilise son téléphone.
 i. Elle ne croyait plus à ses belles promesses. (croire en quelque chose)

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
le		✓					✗	✗	
en	✗		✓	✗		✗		✗	✗
y	✓			✓			✗		✗
d'elle			✗		✗				

a. Je ne croyais plus **qu'on réussirait à remporter le marché.**
 b. Je pense **qu'il trouvera rapidement un emploi.**
 c. Que penses-tu **de ma proposition ?**
 d. Tu as pensé à **fermer la fenêtre du salon ?**
 e. Je me souviens très bien **de madame Khalil.**
 f. Il ne se souvenait pas du tout **de mon prénom !**
 g. Je recevrai nos visiteurs espagnols quand ils pourront **venir.**
 h. Dis à Suzanne que le règlement interdit **qu'on utilise son téléphone.**
 i. Elle ne croyait plus à **ses belles promesses.**

	a.	b.	c.	d.	e.	f.	g.	h.	i.
le	✓	✓						✓	
en			✓	✓	✓	✓	✓		
y	✗			✓					✓
d'elle					✓				

4. Des erreurs dans la construction de la phrase négative avec un pronom

- Test B2, exercice 2. Deux sujets : vietnamien et hongkongais.

1. Es-tu déjà allée en Provence ? → Non, *je n'y suis pas jamais allée.*
 2. Ont-ils dit quelque chose à leurs parents ? → Non, *ils ne leur ont rien dit.*
 3. Avez-vous parlé de cette affaire à quelqu'un ? → Non, *je ne t'en ai parlé à personne.*
 4. Habitent-elles toujours à la campagne ? → Non, elles *n'y habitent jamais plus.*

1. Es-tu déjà allée en Provence ? → Non, *je n'y suis pas encore allée.*
 2. Ont-ils dit quelque chose à leurs parents ? → Non, *ils n'en ont pas dit à leurs parents.*
 3. Avez-vous parlé de cette affaire à quelqu'un ? → Non, *nous ne t'avons pas parlé à aucune personne.*
 4. Habitent-elles toujours à la campagne ? → Non, elles *n'y habitent pas toujours plus.*

- Test C1, exercice 3. Deux sujets : ghanéen et russe.

1. Si tu n'as pas besoin de ta voiture demain, est-ce que je peux *te l'emprunter* ?
 2. J'aurais besoin du livre que je t'ai prêté ; ça t'ennuierait de *me le remettre* ?
 3. Maman, mon pantalon est trop long. Tu peux *me le coudre* ?
 4. Ah ! Vous ne connaissez pas les frères Andrieux ! *Ils me connaissent* ?
 5. J'ai oublié mes lunettes de soleil chez toi, tu pourras *me les ramener* ?
 6. Si vous ne comprenez pas l'exercice ; je veux bien *que tu me le dises / vous l'expliquiez* ?
 7. J'ai deux très bons films en DVD si ça t'intéresse *de les regarder* ?

1. Si tu n'as pas besoin de ta voiture demain, est-ce que je peux *te l'emprunter* ?
 2. J'aurais besoin du livre que je t'ai prêté ; ça t'ennuierait de *me le rendre* ?
 3. Maman, mon pantalon est trop long. Tu peux *me le raccourcir / me le raccourcir* ?
 4. Ah ! Vous ne connaissez pas les frères Andrieux ! *Vous ne les connaissez pas ?*
 5. J'ai oublié mes lunettes de soleil chez toi, tu pourras *me les ramener* ?
 6. Si vous ne comprenez pas l'exercice ; je veux bien *vous l'expliquer* ?
 7. J'ai deux très bons films en DVD si ça t'intéresse *de me les emprunter* ?

Annexe 35

Les étiquettes à destination des professeurs

Ces étiquettes sont utilisées au tableau sous un format original de taille 150 . Par souci de gain de place, elles sont ici présentées dans un format réduit. Toutes été découpées, plastifiées, aimantées et remises aux enseignants.

sujet	ne/n'
verbe	pas
verbe	rien
<i>auxiliaire</i>	jamais
p.passé	personne
COD	encore
COI	réfléchi
y	tonique
en	Prép.

Annexe 36

L'enveloppe des apprenants : « Étiquettes pronoms » - Mon kit des pronoms 1

Cette enveloppe est distribuée à chaque apprenant en classe de FLE. Elle contient la carte avec le code couleur et les étiquettes des pronoms.



Annexe 37

Étiquettes et code couleurs A1 – Mon kit des pronoms 1

La carte contenant le code couleurs et les étiquettes sont insérés dans les enveloppes remises aux apprenants. La carte et les étiquettes sont copiés plusieurs fois sur une même page afin d'imprimer peu de papiers. Les étiquettes se présentent sous un format de taille 32.

Sujet → Sujet
Verbe 1 → Verbe
Verbe 2 → Verbe
Pronom réfléchi → réfléchi
Pronom tonique → tonique
Négation (ne ... pas) → ne/n', pas
Préposition → prép.
Auxiliaire → auxl.
Participe passé → p.passé

sujet	réfléchi
verbe	tonique
verbe	auxl.
ne/n'	prép.
pas	

Annexe 38

Étiquettes et code couleurs A2 – Mon kit des pronoms 1

La carte contenant le code couleurs et les étiquettes sont insérés dans les enveloppes remises aux apprenants. La carte et les étiquettes sont copiés plusieurs fois sur une même page afin d'imprimer peu de papiers. Les étiquettes se présentent sous un format de taille 32.

Sujet → Sujet
Verbe 1 → Verbe
Verbe 2 → Verbe
Auxiliaire → auxl. + p. passé
Négation (ne ... pas) → ne ... pas / ne ... plus
Pronom réfléchi → réfléchi
Pronom tonique → tonique
Préposition → prép.
COD → COD
COI → COI
y → y
en → en

sujet	verbe
auxl.	p. passé
verbe	prép.
y	en
COD	ne/n'
COI	pas
tonique	réfléchi

Annexe 39

Étiquettes et code couleurs B1 – Mon kit des pronoms 1

La carte contenant le code couleurs et les étiquettes sont insérés dans les enveloppes remises aux apprenants. La carte et les étiquettes sont copiés plusieurs fois sur une même page afin d'imprimer peu de papiers. Les étiquettes se présentent sous un format de taille 32.

Sujet → Sujet
Verbe 1 → Verbe
Verbe 2 → Verbe
Auxiliaire → auxl. + p. passé
Négation (ne ... pas) → ne ... pas / jamais / encore / rien / personne / plus
Pronom réfléchi → réfléchi
Pronom tonique → tonique
Préposition → prép.
COD → COD
COI → COI
y → y
en → en

sujet	auxl.	p. passé
verbe	COD	COI
verbe	y	en
réfléchi	tonique	prép.
ne/n'	pas	plus
jamais	encore	rien
personne		

Annexe 40

Étiquettes et code couleurs B2 / C1 – Mon kit des pronoms 1

La carte contenant le code couleurs et les étiquettes sont insérés dans les enveloppes remises aux apprenants. La carte et les étiquettes sont copiés plusieurs fois sur une même page afin d'imprimer peu de papiers. Les étiquettes se présentent sous un format de taille 32.

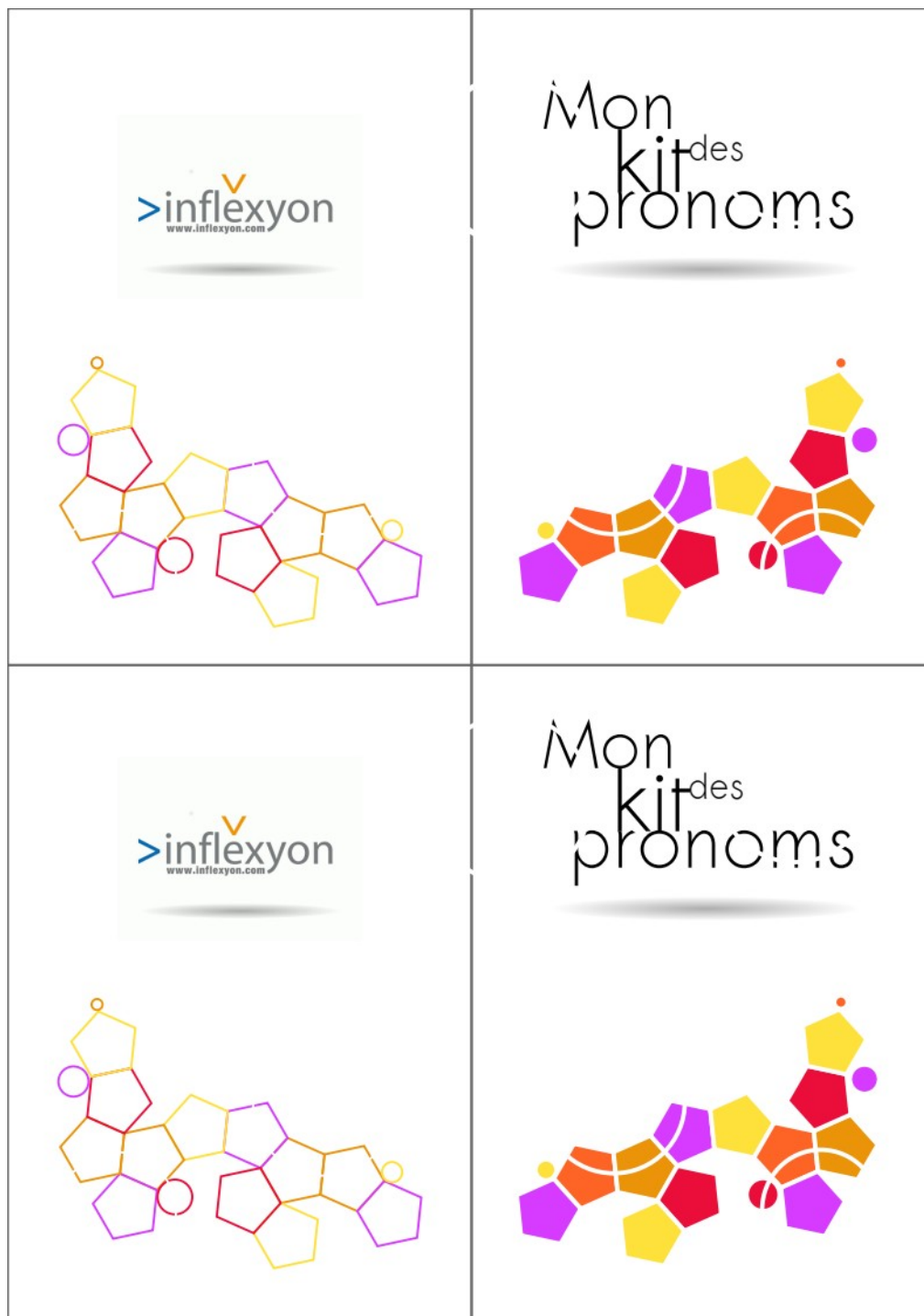
Sujet → S
Verbe 1 → V
Verbe 2 → V
Auxiliaire → auxl. + p. passé
Négation (ne ... pas) → ne ... pas / jamais / encore / rien / personne / plus
Pronom réfléchi → réfl.
Pronom tonique → tonq.
Préposition → prép.
COD → COD
COI → COI
y → y
en → en

S	V	V
auxl.	p. passé	COD
y	en	COI
réfl.	tonq.	prép.
ne/n'	pas	plus
jamais	encore	rien
personne		

Annexe 41

Livret - Mon kit des pronoms 2 : Page de garde et 4^e de couverture

La page de garde s'intitule « Mon kit des pronoms » et la quatrième de couverture comporte le logo du lieu de stage. La présentation du livret peut-être modifiée. L'hexagone représente la langue française et le motif représente les chemins d'apprentissage.



Annexe 42

Livret - Mon kit des pronoms 2 : Feuille « Mon quotidien »

Cette page de format A6 est la page verso de chaque pronom (*COD, COI, en, y, etc.*). Sur cette feuille, les apprenants écrivent des dialogues ou des phrases de la vie quotidienne en utilisant le pronom travaillé.

<p>Mon quotidien Questions-réponses ou/et dialogues</p>	<p>Mon quotidien Questions-réponses ou/et dialogues</p>
<p>Mon quotidien Questions-réponses ou/et dialogues</p>	<p>Mon quotidien Questions-réponses ou/et dialogues</p>

Annexe 43

Feuillets pronoms A1 – Mon kit des pronoms 2

Le livret A1 se compose de 2 feuillets de format A6 contenant la règle grammaticale relative aux pronoms réfléchis et toniques. Au dos de chaque feuillet se trouve la page « Mon quotidien ».

Les pronoms réfléchis (me/m', te/t', se/s', nous, vous, se/s')	Les pronoms toniques (moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles)
<p>➔ Les verbes pronominaux : <i>s'appeler, se réveiller s'habiller, se laver, se coucher, etc.</i></p> <p>— Conjugaison (présent) - Se réveiller Je me réveille Tu te réveilles Il, elle, on se réveille Nous nous réveillons Vous vous réveillez Ils, elles se réveillent</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe :</p> <p>— Présent : Vous vous appelez comment ? Je m'appelle Sophie. Je ne m'appelle pas Sophie.</p> <p>— Futur proche : Tu vas te réveiller à quelle heure ? Je vais me réveiller à 7 heures. Je ne vais pas me réveiller à 7 heures.</p> <p>— Passé composé : Vous vous êtes couchés tard hier soir ? Oui, nous nous sommes couchés tard. Non, nous ne nous sommes pas couchés tard.</p>	<p>➔ Pour insister, mettre en relief : — Moi, je pars.</p> <p>➔ Après le présentatif « c'est » : — C'est lui mon ami.</p> <p>➔ après une préposition : à, de, avec, chez, sans, pour, devant, à côté, près de ... : — Je viens chez lui.</p> <p><u>Présent</u> :</p> <p>— Je pense à toi. — Je ne pense pas à toi.</p> <p><u>Futur proche</u> :</p> <p>— Je vais déjeuner avec lui. — Je ne vais pas déjeuner avec lui.</p> <p><u>Passé composé</u> :</p> <p>— J'ai bu un verre avec lui. — Je n'ai pas bu de verre avec lui.</p> <p><u>Impératif</u> :</p> <p>— Déjeune avec lui. — Ne déjeune pas avec lui.</p>

Annexe 44

Feuillets pronoms A2 – Mon kit des pronoms 2

Le livret A2 se compose de 6 feuillets de format A6 contenant la règle grammaticale relative aux pronoms réfléchis, toniques, COD, COI, *en* et *y*. Au dos de chaque feuillet se trouve la page « Mon quotidien ».

<p>Les pronoms compléments COD (me/m', te/t', le/la/l', nous, vous, les)</p> <p>➔ Ce pronom remplace une personne ou une chose. Il répond à la question : QUOI ? / QUI ? COD = complément d'objet direct</p> <p>— Le verbe a une construction directe. Je mange <u>le fruit</u> > Je le mange. Tu vois <u>Paul</u> > Tu le vois. Il te connaît ? > Oui, il me connaît..</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe.</p> <p>— Au présent : Je le mange, je ne le mange pas.</p> <p>— Au futur proche : Je vais le manger, je ne vais pas le manger.</p> <p>— Au passé composé : Je l'ai mangé, je ne l'ai pas mangé</p> <p>— À l'impératif négatif : Ne le mange pas.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : > Mange-le.</p>	<p>Les pronoms compléments COI A + personne (me/m', te/t', lui, nous, vous, leur)</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe avec la préposition à + personne : <i>parler à, téléphoner à, dire quelque chose à, répondre à, demander qch à, envoyer qch à, etc.</i></p> <p>— Il répond à la question : À QUI ? — Le verbe a une construction indirecte. COI = Complément d'objet indirect Je téléphone <u>à mon amie</u> > Je lui téléphone.</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe :</p> <p>— Au présent : Tu me réponds / Tu ne me réponds pas.</p> <p>— Au futur proche : Vous allez lui parler / Vous n'allez pas lui parler.</p> <p>— Au passé composé : Je lui ai dit la vérité / Je ne lui ai pas dit la vérité.</p> <p>— À l'impératif négatif Ne lui donne pas son cadeau</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Donne-lui son cadeau.</p>
<p>Le pronom EN De + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un article partitif ou un article indéfini. — Il s'agit d'une quantité indéfinie. Tu veux du pain ? Oui, j'en veux. Vous avez acheté <u>3 baguettes</u> ? Oui, nous en avons acheté 3. Vous avez eu assez <u>de dessert</u> ? Oui, nous en avons eu assez.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition de : — <i>avoir besoin de, avoir envie de, se souvenir de, parler de, se rappeler de, s'occuper de, jouer de, être fier de, avoir peur de, être triste de, etc.</i> Vous jouez <u>du piano</u> ? oui j'en joue.</p> <p>— Un complément de lieu (lieu d'où l'on vient) : <i>partir de, venir de, revenir de, sortir de, etc.</i> Tu viens <u>de Paris</u> ? Oui, j'en viens.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe :</p> <p>— Au présent : j'en prends / je n'en prends pas. — Au futur proche : Je vais en prendre / je ne vais pas en prendre. — Au passé composé : J'en ai pris / je n'en ai pas pris. — À l'impératif négatif : N'en prends pas.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Prends-en</p>	<p>Le pronom Y À + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un complément circonstanciel de lieu introduit par une préposition de lieu (<i>à, chez, en, dans, sur, devant, ...</i>) — Vous allez <u>à Paris</u> ? Oui, j'y vais. — Ils vont <u>en Espagne</u> ? Oui, ils y vont.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition à : <i>penser à, s'intéresser à, réfléchir à, participer à, croire à, jouer à, etc.</i> — Vous jouez souvent <u>au foot</u> ? Oui j'y joue souvent.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe :</p> <p>— Au présent : J'y pense / je n'y pense pas — Au futur proche : Je vais y penser / Je ne vais pas y penser. — Au passé composé : J'y ai pensé / Je n'y ai pas pensé. — À l'impératif négatif N'y allons pas.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Allons-y ! Vas-y !</p>

Les pronoms réfléchis (me/m', te/t', se/s', nous, vous, se/s')

- ➔ **Les verbes pronominaux** : *s'appeler, se réveiller, s'habiller, se laver, se coucher, etc.*
- ➔ Le pronom est placé **avant le verbe** :
- **Présent** :
Vous **vous** appelez comment ?
Je **m'**appelle Sophie.
Je ne **m'**appelle pas Sophie.
 - **Futur proche** :
Tu vas **te** réveiller à quelle heure ?
Je vais **me** réveiller à 7 heures.
Je ne vais pas **me** réveiller à 7 heures.
 - **Passé composé** :
Vous **vous** êtes couchés tard hier soir ?
Oui, nous **nous** sommes couchés tard.
Non, nous ne **nous** sommes pas couchés tard.
 - **Impératif à la forme négative** :
Ne **te** couche pas trop tôt.
- ➔ Le pronom est placé **après le verbe**, à l'impératif affirmatif.
- Couche-**toi** tôt.

Les pronoms toniques (moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles)

- ➔ Pour insister, mettre en relief :
— **Moi**, je pars.
- ➔ Après le présentatif « c'est » :
— C'est **lui** mon ami.
- ➔ Après une préposition : **à, de, avec, chez, sans, pour, devant, à côté, près de ...** :
— Je viens **chez** lui.
- Présent :
- Je pense **à toi**.
 - Je ne pense pas **à toi**.
- Futur proche :
- Je vais déjeuner **avec lui**.
 - Je ne vais pas déjeuner **avec lui**.
- Passé composé :
- J'ai bu un verre **avec lui**.
 - Je n'ai pas bu de verre **avec lui**.
- Impératif :
- Déjeune **avec lui**.
 - Ne déjeune pas **avec lui**.

Annexe 45

Feuillets pronoms B1 – Mon kit des pronoms 2

Le livret B1 se compose de 6 feuillets de format A6 contenant la règle grammaticale relative aux pronoms réfléchis, toniques, COD, COI, *en* et *y*. Au dos de chaque feuillet se trouve la page « Mon quotidien ».

<p>Les pronoms compléments COD (me/m', te/t', le/la/l', nous, vous, les)</p> <p>➔ Ce pronom remplace une personne ou une chose. Il répond à la question : Quoi ? / qui ? COD = complément d'objet direct</p> <p>— Le verbe a une construction directe. Je mange le fruit > Je le mange. Tu vois Paul > Tu le vois. Il te connaît ? > Oui, il me connaît..</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe.</p> <p>Temps simples :</p> <p>— Au présent : je le mange / Je ne le mange pas.</p> <p>— Au futur proche : Je vais le manger / Je ne vais pas le manger.</p> <p>— À l'impératif négatif : Ne le mange pas.</p> <p>Temps composés :</p> <p>— Au passé composé : Je l'ai mangé / Je ne l'ai pas mangé</p> <p>— Au plus-que-parfait : Je l'avais mangé / Je ne l'avais pas mangé</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Mange-le.</p>	<p>Les pronoms compléments COI À + personne (me/m', te/t', lui, nous, vous, leur)</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe avec la préposition à + personne : <i>parler à, téléphoner à, dire quelque chose à, répondre à, demander qch à, envoyer qch à, etc.</i></p> <p>— Il répond à la question : À QUI ?</p> <p>— Le verbe a une construction indirecte. COI = Complément d'objet indirect Je téléphone à mon amie > Je lui téléphone.</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe :</p> <p>Temps simples :</p> <p>— Au présent : Tu me réponds / Tu ne me réponds pas.</p> <p>— Au futur proche : Vous allez lui parler / Vous n'allez pas lui parler.</p> <p>— À l'impératif négatif Ne lui dis pas.</p> <p>Temps composés :</p> <p>— Au passé composé : Je lui ai dit la vérité / Je ne lui ai pas dit la vérité.</p> <p>— Au plus-que-parfait : Je lui avais dit la vérité / Je ne lui avais pas dit la vérité.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Dis-lui.</p>
<p>Le pronom EN De + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un article partitif ou un article indéfini. — Il s'agit d'une quantité indéfinie. Tu veux du pain ? Oui, j'en veux. Vous avez acheté 3 baguettes ? Oui, nous en avons acheté 3. Vous avez eu assez de dessert ? Oui, nous en avons eu assez.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition de : <i>avoir besoin de, avoir envie de, se souvenir de, parler de, se rappeler de, s'occuper de, jouer de, être fier de, avoir peur de, être triste de, etc.</i></p> <p>— Vous jouez du piano ? Oui j'en joue.</p> <p>➔ Un complément de lieu (lieu d'où l'on vient) : <i>Partir de, venir de, revenir de, sortir de, etc.</i> — Tu viens de Paris ? Oui, j'en viens.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe :</p> <p>Temps simples :</p> <p>— Au présent : J'en prends / Je n'en prends pas.</p> <p>— Au futur proche : Je vais en prendre / Je ne vais pas en prendre.</p> <p>— À l'impératif négatif : N'en prends pas.</p> <p>Temps composés :</p> <p>— Au passé composé : J'en ai pris / Je n'en ai pas pris.</p> <p>— Au plus-que-parfait : J'en avais pris / Je n'en avais pas pris.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : prends-en</p>	<p>Le pronom Y À + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un complément circonstanciel de lieu introduit par une préposition de lieu (<i>à, chez, en, dans, sur, devant, ...</i>)</p> <p>— Vous allez à Paris ? Oui, j'y vais.</p> <p>— Ils vont en Espagne ? Oui, ils y vont.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition à : <i>penser à, s'intéresser à, réfléchir à, participer à, croire à, jouer à, etc.</i></p> <p>— Vous jouez souvent au foot ? Oui j'y joue souvent.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe :</p> <p>Temps simples :</p> <p>— Au présent : J'y pense / Je n'y pense pas</p> <p>— Au futur proche : Je vais y penser / Je ne vais pas y penser.</p> <p>— À l'impératif négatif : N'y pense pas.</p> <p>Temps composés :</p> <p>— Au passé composé : J'y ai pensé / Je n'y ai pas pensé.</p> <p>— Au plus-que-parfait J'y avais pensé / Je n'y avais pas pensé.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Vas-y ! Penses-y !</p>

Les pronoms réfléchis

(me/m', te/t', se/s', nous, vous, se/s')

➔ Les **verbes pronominaux** : *s'appeler, se réveiller, s'habiller, se laver, se coucher, etc.*

➔ Le pronom est placé **avant le verbe** :

- **Présent** :
Vous **vous** appelez comment ?
Je **m'**appelle Sophie.
Je ne **m'**appelle pas Sophie.
- **Futur proche** :
Tu vas **te** réveiller à quelle heure ?
Je vais **me** réveiller à 7 heures.
Je ne vais pas **me** réveiller à 7 heures.
- **Impératif à la forme négative** :
Ne **te** couche pas trop tôt.

Temps composés :

- **Au passé composé** :
Nous **nous** sommes couchés tard.
Nous ne **nous** sommes pas couchés tard.
- **Au plus-que-parfait** :
Nous **nous** étions couchés tard.
Nous ne **nous** étions pas couchés tard.

➔ Le pronom est placé **après le verbe**, à l'impératif affirmatif : Couche-toi tôt.

Les pronoms toniques

(moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles)

➔ Pour insister, mettre en relief :

- **Moi**, je pars.
- Après le présentatif « c'est » :
— C'est **lui** mon ami.

➔ après une préposition : **à, de, avec, chez, sans, pour, devant, à côté, près de ...** :

- Je viens **chez lui**.

➔ **Présent** :

- Je pense **à toi**.
- Je ne pense pas **à toi**.

➔ **Futur proche** :

- Je vais déjeuner **avec lui**.
- Je ne vais pas déjeuner **avec lui**.

➔ **Impératif** :

- Déjeune **avec lui**.
- Ne déjeune pas **avec lui**.

Temps composés :

➔ **Au passé composé** :

- J'ai bu un verre **avec lui**.
- Je n'ai pas bu de verre **avec lui**.

➔ **Au plus-que-parfait** :

- J'avais bu un verre **avec lui**.
- Je n'avais pas bu de verre **avec lui**.

Annexe 46

Feuillets pronoms B2 et C1 – Mon kit des pronoms 2

Le livret B2 se compose de 6 feuillets de format A6 contenant la règle grammaticale relative aux pronoms réfléchis, toniques, COD, COI, *en*, *y* et la double pronominalisation. Au dos de chaque feuillet se trouve la page « Mon quotidien ».

<p>Les pronoms compléments COD (me/m', te/t', le/la/l', nous, vous, les)</p> <p>➔ Ce pronom remplace une personne ou une chose. Il répond à la question : Quoi ? / qui ? COD = complément d'objet direct</p> <p>— Le verbe a une construction directe. Je mange le fruit > Je le mange. Tu vois Paul > Tu le vois. Il te connaît ? > Oui, il me connaît..</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe. Temps simples : — Au présent : Je le mange / Je ne le mange pas. — Au futur proche : Je vais le manger / Je ne vais pas le manger. — À l'impératif négatif : Ne le mange pas. Temps composés : — Au passé composé : Je l'ai mangé / Je ne l'ai pas mangé — Au plus-que-parfait : Je l'avais mangé / Je ne l'avais pas mangé</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Mange-le.</p>	<p>Les pronoms compléments COI À + personne (me/m', te/t', lui, nous, vous, leur)</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe avec la préposition à + personne : <i>parler à, dire quelque chose à, répondre à, croire à, s'intéresser à, être opposé à, être favorable à, s'attendre à, etc.</i></p> <p>— Il répond à la question : À QUI ? — Le verbe a une construction indirecte. COI = Complément d'objet indirect Je téléphone à mon amie > Je lui téléphone.</p> <p>➔ Le pronom est placé avant le verbe : Temps simples : — Au présent : Tu me réponds / Tu ne me réponds pas. — Au futur proche : Vous allez lui parler / Vous n'allez pas lui parler. — À l'impératif négatif : Ne lui dis pas. Temps composés : — Au passé composé : Je lui ai dit la vérité / Je ne lui ai pas dit la vérité. — Au plus-que-parfait : Je lui avais dit la vérité / Je ne lui avais pas dit la vérité.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Dis-lui.</p>
<p>Le pronom EN De + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un article partitif ou un article indéfini. — Il s'agit d'une quantité indéfinie. Vous avez acheté 3 baguettes ? Oui, nous en avons acheté 3. / Vous avez eu assez de <u>dessert</u> ? Oui, nous en avons eu assez.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition de : <i>avoir besoin de, avoir envie de, se souvenir de, parler de, se rappeler de, s'occuper de, jouer de, être fier de, avoir peur de, être triste de, etc.</i></p> <p>— Vous vous êtes occupé de ce projet ? Oui, je m'en suis occupé.</p> <p>➔ Un complément de lieu (lieu d'où l'on vient) : <i>partir de, venir de, revenir de, sortir de, etc.</i> — Tu reviens de Paris ? Oui, j'en reviens.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe : Temps simples : — Au présent : j'en prends / Je n'en prends pas. — Au futur proche : Je vais en prendre / Je ne vais pas en prendre. — À l'impératif négatif : N'en prends pas. Temps composés : — Au passé composé : J'en ai pris / Je n'en ai pas pris. — Au plus-que-parfait : J'en avais pris / Je n'en avais pas pris.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Prends-en.</p>	<p>Le pronom Y À + quelque chose</p> <p>➔ Il remplace un complément circonstanciel de lieu introduit par une préposition de lieu (<i>à, chez, en, dans, sur, devant, ...</i>) — Vous allez à Paris ? Oui, j'y vais. — Ils vont en Espagne ? Oui, ils y vont.</p> <p>➔ Il remplace un nom introduit par un verbe qui se construit avec la préposition à : <i>penser à, s'intéresser à, réfléchir à, participer à, croire à, jouer à, etc.</i></p> <p>— Vous vous êtes habituée à cette nouvelle vie ? Oui, je m'y suis habituée.</p> <p>➔ Il est placé avant le verbe : Temps simples : — Au présent : J'y pense / Je n'y pense pas — Au futur proche : Je vais y penser / Je ne vais pas y penser. — À l'impératif négatif : N'y pense pas. Temps composés : — Au passé composé : J'y ai pensé / Je n'y ai pas pensé. — Au plus-que-parfait : J'y avais pensé / Je n'y avais pas pensé.</p> <p>➔ Le pronom est placé après le verbe à l'impératif affirmatif : Vas-y ! Penses-y !</p>

Les pronoms réfléchis (me/m', te/t', se/s', nous, vous, se/s')

- ➔ Les **verbes pronominaux** : *s'appeler, se réveiller, s'habiller, se laver, se coucher, etc.*
- ➔ Le pronom est placé **avant le verbe** :
- **Présent** :
Vous **vous** appelez comment ?
Je **m'**appelle Sophie
Je ne **m'**appelle pas Sophie
 - **Futur proche** :
Tu vas **te** réveiller à quelle heure ?
Je vais **me** réveiller à 7 heures
Je ne vais pas **me** réveiller à 7 heures
 - **Impératif à la forme négative** :
Ne **te** couche pas trop tôt
- Temps composés** :
- **Passé composé** :
Nous **nous** sommes couchés tard.
Nous ne **nous** sommes pas couchés tard.
 - **Au plus-que-parfait** :
Nous **nous** étions couchés tard.
Nous ne **nous** étions pas couchés tard.
- ➔ Le pronom est placé **après le verbe** à l'impératif affirmatif : Couche-**toi** tôt.

Les pronoms toniques (moi, toi, lui, elle, nous, vous, eux, elles)

- ➔ Pour insister, mettre en relief :
— **Moi**, je pars.
- ➔ Après le présentatif « c'est » :
— C'est **lui** mon ami.
- ➔ Après une préposition : **à, de, avec, chez, sans, pour, devant, à côté, près de ...** :
— Il vient **chez moi**.
- Présent** :
— Je pense **à toi**.
— Je ne pense pas **à toi**.
- Futur proche** :
— Je vais déjeuner **avec lui**.
— Je ne vais pas déjeuner **avec lui**.
- Impératif** :
— Déjeune **avec lui**.
— Ne déjeune pas **avec lui**.
- Temps composés** :
- Passé composé** :
— J'ai bu un verre **avec lui**.
— Je n'ai pas bu de verre **avec lui**.
- Au plus-que-parfait** :
— J'avais bu un verre **avec lui**.
— Je n'avais pas bu de verre **avec lui**.

La double pronominalisation

- ➔ Les doubles pronoms suivent un ordre précis dans la phrase.

Les doubles pronoms se placent toujours **avant le verbe**.

- *Est-ce qu'il **t'en** a parlé ?*
*Oui, il **m'en** a parlé. / Non il **ne m'en** a pas parlé.*
Non, je ne les lui ai pas envoyées
- *Tu as envoyé les lettres au client ?*
*Oui, je **les lui** ai envoyées.*
*Non, je **ne les lui** ai pas envoyées*

- ➔ Ordre des pronoms

1	2	3	4	5
me te se nous vous	le la l' les	lui leur	y	en

Annexe 47

Le découpage de la séance et le temps imparti à chaque activité

Dans le cadre des pistes d'exploitation pédagogiques proposées à mettre en place en classe de FLE, voici un tableau présentant le découpage de la séance d'une durée de 2h15.

	Type d'activité	Temps imparti	Matériel
Activité 1	Conceptualisation (corpus de texte + découverte de la règle grammaticale)	40 min	Étiquettes du professeur
Activité 2	Activité de manipulation – Production orale (construction syntaxique)	30 min	Étiquettes contenues dans l'enveloppe de l'élève
Activité 3	Exercices d'entraînement	20 min	Exercices extraits de la méthode FLE ou d'autres méthodes de grammaire FLE
Activité 4	Production orale – Exercice en interaction (dialogues ou questions-réponses)	45 min	Le livret contenant les feuilletts

Annexe 48

Planning des cours attribués sur deux semaines pour tester les outils

Voici un tableau présentant les cours de FLE pendant lesquels les outils ont été testés en classe. Il s'agit des deux premières semaines du mois de mars, la crise sanitaire ayant empêché la continuité des cours.

Semaine 1	Niveau, type de cours et durée	Pronom complément étudié	Méthode FLE
<i>Mardi 03/03</i>	B1 – FG (2h15)	COD	<i>Entre nous 3, p.22/23.</i>
<i>Mercredi 04/03</i>	A2 – FG (2h15)	COI	<i>Entre nous 2, p.24/25.</i>

Semaine 2	Niveau, type de cours et durée	Pronom complément étudié	Méthode FLE
<i>Mercredi 11/03</i>	A2 – FG (2h15)	y	<i>Entre nous 2, p.40/41.</i>
<i>Jeudi 12/03 (matin)</i>	C1 – FG (seulement les 45 min restantes)	Tous les pronoms. Pratique de la double pronominalisation.	Aucune méthode.
<i>Jeudi 12/03 (après-midi)</i>	B2 – Atelier oral (1h30)	Tous les pronoms. Pratique de la double pronominalisation.	Corpus de texte proposé par le professeur.

Annexe 49

Entre nous 3 – Pronom COD (p.22/23). Niveau B1.

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / GRAMMAIRE ET LEXIQUE

4. AVANT DE PARTIR

- A. Avez-vous l'habitude de préparer votre séjour avant de partir ? Comment faites-vous pour ne rien oublier ou pour éviter les problèmes sur place ?
- B. Lisez cet article. Les applications citées vous paraissent-elles utiles ? Lesquelles aimeriez-vous avoir ?

BONS PLANS VOYAGES

Globetrotteurs connectés de la planète, cet article est pour vous !

Tous les ans, c'est la même chose : une fois arrivés sur place, vous avez oublié des affaires : les problèmes, vous n'avez pas pu anticiper. J'ai découvert 3 applications qui peuvent vous aider à bien préparer vos voyages et à éviter les mauvaises surprises.

CHECKLIST

Commençons par la Checklist. C'est l'application la plus pratique car elle propose des listes prédéfinies de choses à mettre dans sa valise. N'hésitez pas à la tester.

GOOGLE MAPS

Pour les globetrotteurs qui n'ont pas Internet à l'étranger, rien de mieux qu'un mode hors ligne pour vos balades. Vous n'y croyez pas ? Pourtant, Google Maps l'a fait ! Et ça marche !

TOILETTES PUBLIQUES

Vous cherchez désespérément des toilettes publiques après de longues heures de marche dans une ville inconnue ? Une nouvelle application vous permet désormais de les géolocaliser en quelques clics. Vous pouvez la télécharger.

Commentaires

- Nimrodine : Et les ent- moudifidous, version appli, vous y avez pensé ?
- Globetrot : Amélie, vos délices, je lire ai toutes testées, ça ne sert à rien ?

C. À présent, observez les formes surlignées, puis complétez la règle.

LES PRONOMS COD (RAPPEL)

Le pronom complément d'objet direct (COD) remplace un nom déjà introduit dans le discours.

PRONOM PERSONNEL SUJET	PRONOM COD
je	me / m'
tu	te / t'
il / elle / on	le / la / l'
nous	nous
vous	vous
ils / elles	les

* A la troisième personne du singulier, le pronom s'accorde en genre et en nombre. A la troisième personne du pluriel, ils s'accordent en nombre.

D. Connaissez-vous les applications suivantes ? À votre avis, à quoi servent-elles ? Faites des recherches si nécessaire.

- Convertisseur gratuit
- Bière Commande
- Wifi map
- Yahoo météo
- Bon appétour

Je les connais toutes, mais je préfère un map.
Moufida, j'ai testé l'appel Convertisseur gratuit. Je la trouve vraiment pratique parce qu'elle convertit tout : la monnaie, les tailles des vêtements...

5. QUELLE ORGANISATION !

- A. Lisez cet échange entre deux amies. De qui parlent-elles ? Quel type d'application Moufida utilise-t-elle ?

Corinne : Salut, je fais mes valises et je viens de réaliser que je n'ai pas d'appareil photo.

Moufida : Ne t'inquiète pas, j'ai pris le mien.

Corinne : Ok, ça marche ! Sinon, j'ai tout et j'ai même acheté une nouvelle paire de lunettes de soleil. Tu as bien les tiennes ?

Moufida : Oui. Zut ! J'ai oublié d'acheter de la crème solaire.

Corinne : Pas grave, tu prendras la mienne : on en aura assez pour deux !

Moufida : Bon, d'après mon appli, je n'ai rien oublié dans ma valise.

- B. Comment s'organisent-elles ? Répondez aux questions.
- Comment va faire Corinne sans appareil photo ?
 Moufida a pris le sien, Corinne pourra l'utiliser.
 Elle en achètera un sur place.
 - Comment font les deux amies pour la crème solaire ?
 Corinne a pris la sienne et la prètera à Moufida.
 Moufida a pris la sienne et la prètera à Corinne.

- C. Complétez le tableau à l'aide des formes surlignées ou en gras dans les points A et B.

LES PRONOMS POSSESSIFS

Les pronoms possessifs sont utilisés pour remplacer un nom précédé d'un adjectif possessif.

Mon appareil photo ... Le mien

PRONOM PERSONNEL SUJET	PRONOM POSSESSIF AU SINGULIER	PRONOM POSSESSIF AU PLURIEL
je	le mien / la mienne	les miens / les miennes
tu	le tien / la tienne	les tiens / les tiennes
il / elle	le sien / la sienne	les siens / les siennes
nous	le nôtre / la nôtre	les nôtres
vous	le vôtre / la vôtre	les vôtres
ils / elles	le leur / la leur	les leurs

Ex: ...
 = J'ai oublié d'acheter de la crème solaire.
 = Ah grave, tu prendras ...

LES PRONOMS COD (RAPPEL)

EX. 1. Complétez ces publicités sur des applications de voyage avec les pronoms COD qui conviennent.

Retrouvez les avis des covoyageurs en quelques clics sur votre appli covoyageage.com et voyagez en toute sécurité.

Avis laissé par Stephania R.
 J'ai fait la route avec Henri B. Ambiance très sympathique, excellent conducteur. Je ... recommande.

Avis laissé par Julie R.
 Anne G. est consciencieuse et très prudente sur la route. J'ai déjà voyagé trois fois avec elle et ses covoyageurs. Une ... me ... en danger. N'hésitez pas à ... contacter avant le départ pour convenir d'un lieu de rendez-vous.

GOOGLE TRADUCTION

- Qu'attendez-vous pour télécharger la nouvelle appli Google Traduction ?
- La reconnaissance vocale ? Elle ... a !
- Le mode "dessin" pour rechercher des mots en japonais ? Elle ... a !
- Faire entendre la prononciation, elle ... fait aussi !
- N'attendez plus : utilisez-... !

EX. 2. À deux, échangez sur votre façon de voyager.

préparation de la valise | achat des billets | type d'hébergement

- Toi, tes billets, comment tu les achètes ?
- Je les achète toujours sur internet et ...

LES PRONOMS POSSESSIFS

EX. 3. Écoutez le dialogue entre Myriam, Lucie et Baptiste qui font leurs valises avant de rentrer chez eux. Puis retournez à qui appartient chacune des valises ci-dessous.

EX. 4. Formez des groupes de trois personnes et mélangez vos affaires. Puis, demandez à un autre groupe de deviner qui est le ou la propriétaire de chaque objet.

- Ces lunettes sont à Tom.
- Oui, ce sont les tiennes.

+ d'exercices : page 171

vingt-trois 23

Annexe 50

Entre nous 2 – Pronom COI (p.24/25). Niveau A2.

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / GRAMMAIRE ET LEXIQUE

6. APPRENDRE AILLEURS

A. Lisez cet article consacré à Jean-Paul Nishi, auteur de la bande dessinée *À nous deux, Paris* ! Qu'a-t-il dû apprendre à son arrivée en France ?

RENCONTRE

Jean-Paul Nishi



Pour Nishi, la vie n'est pas facile à Paris. D'abord, il a été mal à l'aise quand il a vu vendre des baguettes de pain à la boulangerie.

Ensuite, il n'ose pas parler aux filles et il se sent mal à l'aise quand il a un rendez-vous romantique parce qu'il a peur de faire des gaffes. Heureusement, ses nouveaux amis français lui donnent de bons conseils. Il va vite apprendre à tenir la porte : il sait maintenant comment être galant et il se sent à l'aise avec les femmes françaises !

Mais une chose reste compliquée pour lui. Il ne sait pas comment on se situe en France. Il a l'impression d'être stupide car il n'arrive pas à apprendre comment on fait la bise. Après plusieurs essais, il ose enfin. Et il aime bien ça.

Jean-Paul Nishi a déjà écrit trois BD pour raconter ses aventures. Grâce à son personnage, il présente avec beaucoup d'humour les difficultés de ses efforts pour comprendre certaines habitudes des Français. Aujourd'hui, son amour pour la France continue de l'inspirer.

TITRES DE SES BD

À nous deux, Paris !
Paris, le retour
Paris toujours

J.P. NISHI À NOUS DEUX, PARIS!



À 30 ans, Taku Nishimura part à Paris pour s'installer à la bande dessinée franco-belge. Comme le métier d'assistant dessinateur n'existe pas en France, il trouve un travail dans une épicerie japonaise à Paris. Mais les Français prononcent mal son nom et il se fait appeler Jean-Paul, qui devient plus tard son nom d'auteur.

B. Que pensez-vous des impressions de Jean-Paul Nishi ? Comment les trouvez-vous : naturelles, exagérées, compréhensibles, surprenantes ?

C. Complétez le tableau suivant en vous basant sur les formes surlignées dans l'article.

EXPRESSION DE SES RÉACTIONS ET SES ÉMOTIONS

Avoir du mal ...	+ infinitif	Ne pas oser +	+ bien / mal / à l'aise / mal à l'aise + adjectif
Ne pas arriver ...				
Avoir peur ...				
Avoir l'impression ...				

D. Comment vous sentez-vous lorsque vous arrivez quelque part ? Parlez-en ensemble.

à l'étranger dans une ville inconnue dans une autre région

• Je me sens à l'aise à l'étranger, j'ai l'habitude de voyager...

24 vingt-quatre

7. TRAVAILLER AILLEURS

A. Lisez ce forum. Quel est le sujet de la discussion ?

Danielle : Bonjour à tous ! Je suis chercheuse et je m'installe au Québec pour trois ans. Est-ce que quelqu'un peut me donner des conseils pour m'intégrer rapidement ?

Thibault : Salut ! Pour un premier séjour, je te conseille d'abord de t'inscrire dans un réseau de "mentors" : ce sont des personnes qui vivent au Canada depuis quelques années et qui peuvent te donner de bons conseils.

Danielle : C'est une bonne idée. Et à mes nouveaux collègues, qu'est-ce que je peux leur offrir s'ils m'invitent à une soirée ?

Thibault : Là-bas, quand on vous invite à une soirée, il faut généralement apporter la boisson. Alors, je te conseille d'arriver avec de bonnes bouteilles de vin !

Danielle : En effet, c'est bon à savoir ! J'ai aussi un collègue qui va venir s'installer pour quelques mois à Montréal. Est-ce que je peux lui donner ses coordonnées ?

Thibault : Bien sûr ! Il peut m'écrire directement ou me téléphoner.

B. Que recommande Thibault ? Certains de ses conseils vous ont-ils étonné ?

C. Observez les pronoms surlignés dans le texte du forum et complétez la règle.

LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET INDIRECT

Le pronom complément d'objet indirect (COI) remplace un nom déjà introduit dans le discours. Il s'accorde en nombre avec le nom qu'il remplace.

PRONOM PERSONNEL SUJET	PRONOM COI
je	me / ...
tu	te / ...
il / elle / on	le / la / lui / elle / ...
nous	nous
vous	vous
ils / elles	les

D. Quand vous accueillez des étrangers dans votre pays, comment les aidez-vous et pourquoi ?

conseiller / déconseiller / expliquer / proposer / offrir

• Mais, si c'est un groupe de touristes, je leur conseille de visiter aussi le sud du pays parce que c'est très différent. Mais j'ai reçu un ami et je lui ai fait goûter toutes les spécialités de ma région parce que...

EXPRESSION DE SES RÉACTIONS ET SES ÉMOTIONS

EX. 3. Tonio vient de s'installer en France. Il donne ses premières impressions. Imaginez la fin de ses phrases.

- Quand je suis arrivé en France, je me suis senti, ...
- Quand j'ai découvert Paris, j'ai eu l'impression, ...
- La première fois que j'ai demandé mon chemin, j'ai eu du mal, ...
- Quand on doit faire des démarches administratives, on a peur, ...
- Quand on rencontre ses voisins, on n'ose pas, ...
- Au début, quand on va faire ses courses, on n'arrive pas, ...

EX. 3. Dans quelles situations...

- avez-vous peur ?
- vous sentez-vous triste ?
- vous sentez-vous à l'aise ?
- avez-vous l'impression de ne rien comprendre ?
- vous sentez-vous mal ?

LES PRONOMS COMPLÉMENTS D'OBJET INDIRECT

EX. 3. Complétez ce forum avec les pronoms COI qui conviennent.

Julie, Paris : Bonjour à tous ! Ma fille et son petit ami vont partir étudier au Canada. Connaissez-vous de bonnes universités ?

Samuel, Canada : Salut ! Le Canada, c'est génial ! Il faut, ... dire de ne pas hésiter ! Des universités ? Les meilleures ! Je peux, ... envoyer la liste. Et si ta fille et son ami ont des questions, tu peux, ... dire de, ... écrire.

Julie, Paris : Merci ! Une petite chose encore. Mon mari et moi allons faire un voyage pour rendre visite à ma fille. Tu pourrais, ... envoyer une liste de choses à visiter au Québec ?

EX. 4. Voici une liste de conseils pour des étrangers qui arrivent en France. Complétez les phrases suivantes avec lui ou leur. À votre avis, ces conseils sont-ils justes ?

- Quand on va dîner chez des amis, c'est bien de, ... offrir une bouteille de vin.
- Lorsqu'on salue un ami, il ne faut jamais, ... faire la bise.
- Avant de demander quelque chose à un vendeur, il faut, ... dire : « Garçon, s'il vous plaît ».
- Les femmes françaises aiment les hommes galants qui, ... tiennent la porte.
- Quand on téléphone à quelqu'un, on commence par, ... dire : « Allo ».

EX. 5. Rédigez quelques conseils importants pour des étrangers qui arrivent dans votre pays.

+ d'exercices : page 166

vingt-cinq 25

Annexe 51

Entre nous 2 – Pronom y (p.40/41). Niveau A2.

OBSERVATION ET ENTRAÎNEMENT / GRAMMAIRE ET LEXIQUE

6. QUELLE EST TA PIÈCE PRÉFÉRÉE ?

A. Lisez le titre de l'activité et répondez en donnant votre avis. Ensuite, lisez l'introduction. Avez-vous les mêmes préférences que les Français ?

DANS QUELLE PIÈCE LES FRANÇAIS AIMENT-ILS PASSER LE PLUS DE TEMPS ?

Une enquête récente indique que la pièce préférée des Français est le salon (50 %) : c'est aussi la pièce pour laquelle ils dépensent le plus en décoration. Ensuite, viennent la cuisine (37 %) et la salle de bains (9 %). La chambre arrive en dernière position. Nous avons posé la question à nos lecteurs, voici leurs réponses.



SONIA, 28 ANS
« Mon endroit préféré est la salle de bains. J'aime rester des heures dans mon bain. J'y réfléchis, je m'y détends... La baignoire est très grande et elle est juste en face de la fenêtre. Je m'y sens bien. »



PATRICK, 58 ANS
« L'endroit que je préfère chez moi, c'est la terrasse. Elle est petite mais j'y ai mis toutes mes plantes. Quand il fait beau, j'y passe des heures. J'aime m'y installer avec un bon livre et y prendre l'apéritif avec des amis. »



CHRISTOPHE, 35 ANS
« Moi, c'est la cuisine. Elle est fantastique parce qu'elle est très spacieuse et elle donne accès au jardin. C'est une pièce conviviale et j'y passe beaucoup de temps avec mes enfants. »

B. Observez les phrases où chacun parle de ses activités. Quelle pièce de la maison est remplacée par le pronom y ?

- « J'y réfléchis, je m'y détends... »
→ y = ...
- « J'y ai mis toutes mes plantes. »
→ y = ...
- « J'y passe beaucoup de temps avec mes enfants. »
→ y = ...



C. Lisez et cochez les bonnes réponses pour compléter la règle.

LE PRONOM Y

- Le pronom y remplace un nom de... personne
- lieu
- chose introduit par à, en, sur, dans, chez
- il se place... devant... derrière le verbe.

D. Complétez cette fiche sur votre pièce préférée. Ensuite, parlez-en à deux. Avez-vous les mêmes goûts ? Les mêmes habitudes ?

- Ma pièce préférée : ...
- Style : ...
- Mobilier : ...
- Ce que j'y fais : ...

40 quarante

2

7. ÇA DÉMÉNAGE !

A. Lisez les indications données par les locataires et regardez le dessin. Les déménageurs ont-ils bien respecté les consignes ?

Bonjour,
Veuillez trouver ci-dessous les consignes pour placer les meubles le jour du déménagement :
- Mettre le canapé devant la fenêtre.
- Mettre la bibliothèque blanche contre le mur de droite et l'autre en face.
- Mettre les tableaux au-dessus de la bibliothèque blanche et noire.
- Mettre la table basse au milieu du salon, devant le canapé.
- Merci de mettre pour l'instant le gros pot de fleurs à droite de la fenêtre.
Merci d'avance.
Jeanne et Florent

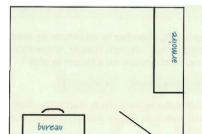


• Ils n'ont pas bien placé le canapé...

B. Faites la description de votre salon à votre voisin qui doit le dessiner et placer les meubles comme vous le lui indiquez.

sur... à gauche de... à droite de... sous...
devant... derrière... à côté de... en face de...
au-dessus de... contre... au milieu de...

• Quand tu reviens, à gauche, il y a un bureau contre le mur. Et à droite, il y a une armoire.



LE PRONOM Y

EX. 1. Lisez ces devinettes et dites de quelle pièce il s'agit. On s'y lave et on s'y douche. → ...

On s'y repose et on y dort. → ...

EX. 2. Sur le même modèle, créez vos propres devinettes et proposez-les aux autres.

-
-
-
-

LES PRÉPOSITIONS DE LIEU

EX. 3. Complétez la description du salon de l'activité 7 à l'aide de la préposition qui convient.

Le salon est spacieux et lumineux. Quand vous entrez, devant vous, il y a une grande fenêtre avec des rideaux. ... la fenêtre, il y a une bibliothèque blanche contre le mur. ... cette bibliothèque, il y a un canapé en cuir marron et ... il y a une table basse. ... la pièce, il y a une autre bibliothèque. Elle est blanche et noire. ... cette bibliothèque, il y a deux tableaux.

EX. 4. Le jeu des différences. Observez le salon. Qu'est-ce qui a changé par rapport à l'illustration de l'activité 7 ?



EX. 5.

José est étourdi. Il oublie toujours ses affaires et demande de l'aide à son colocataire. Écoutez leur conversation et signalez sur le plan où se trouvent les objets suivants.

ses clés son téléphone portable
son portefeuille



d'exercices : pages 169-170

quarante et un 41

Annexe 52

Questionnaire à l'attention des apprenants

Ce questionnaire s'adresse aux apprenants et devait leur être délivré au début du mois d'avril, après avoir testé au cours du mois de mars en classe de FLE les outils du projet d'ingénierie. Recueillir leurs retours visent à évaluer la pertinence et l'efficacité des outils sur les bénéficiaires.

	Pas du tout	Plutôt non	Plutôt oui	Complètement
1. Les outils proposés en classe vous ont-ils aidé dans votre apprentissage des pronoms compléments ?				
2. L'activité de manipulation des étiquettes vous a-t-elle aidé à construire des phrases avec les pronoms (la place et l'ordre des pronoms dans une phrase) ?				
3. Avez-vous eu l'occasion d'utiliser cet outil chez vous pour plus de pratique ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non → Si oui, à quelle fréquence ?				
4. Avez-vous consulté votre livret chez vous ? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non → Si oui, à quelle fréquence ?				
5. Le livret vous a-t-il aidé à utiliser plus fréquemment ces pronoms dans la vie quotidienne ?				
6. Le livret vous a-t-il aidé à mieux comprendre les règles de grammaire ?				

7. Qu'avez-vous le plus apprécié dans l'utilisation de ces outils, en classe de FLE ou chez vous ? (Écrivez votre réponse ci-dessous)

.....
.....

8. Quelles modifications souhaiteriez-vous apporter ? (Écrivez votre réponse ci-dessous)













.....
.....

Annexe 53

Travailler les pronoms avec des réglettes

Ces outils ont été proposés par une de mes collègues, professeure de FLE, sur le lieu de stage. Elle a pu les tester en classe dans quelques cours.

Travailler les pronoms compléments avec des réglettes

- le sujet = 	
- le verbe = 	
- le COD = 	- pronom COD = 
- le COI (à + quelqu'un) = 	- pronom COI = 
- à + quelque chose / préposition + lieu = 	- Y = 
- de/quantité + quelque chose/lieu = 	- EN = 
- préposition + quelqu'un = 	- pronom tonique = 

Possibilité de rajouter un cube blanc sur la réglette bleue pour marquer le participe passé (et si accord avec le COD → + cube blanc collé à la fin de la réglette).

Table des matières

Remerciements.....	8
Introduction.....	12
Partie 1. Présentation du contexte et du projet ingénierique.....	14
CHAPITRE 1. PRÉSENTATION DU CONTEXTE.....	15
1.1. Inflexyon - Présentation de l'institution.....	15
1.2. L'organisation de la structure.....	17
1.3. L'organisation pédagogique.....	19
1.4. Les apprenants et l'environnement.....	21
CHAPITRE 2. LE PROJET INGÉNIERIQUE.....	24
2.1. Présentation du projet d'ingénierie.....	24
2.1.1. L'analyse des besoins.....	24
2.1.2. Les objectifs généraux et opérationnels.....	25
2.1.3. Les démarches méthodologiques.....	26
2.2. Démarche d'investigation.....	27
2.2.1. La première phase d'investigation.....	27
2.2.1.1. Le questionnaire.....	27
2.2.1.2. Le premier entretien dirigé.....	29
2.2.2. La deuxième phase d'investigation.....	30
2.2.2.1. Les tests.....	30
2.2.2.2. Le deuxième entretien dirigé.....	34
Partie 2. Cadrage théorique.....	36
CHAPITRE 1. APPROPRIATION D'UNE LANGUE ÉTRANGÈRE ET DE LA GRAMMAIRE.....	37
1.1. Les processus d'appropriation d'une langue étrangère et les facteurs d'influence. .37	
1.1.1. Appropriation et acquisition.....	37
1.1.2. Les facteurs d'influence dans le processus d'appropriation.....	38
1.1.2.1. Les savoirs et les savoir-faire.....	38
1.1.2.2. L'influence des autres langues en contact.....	39
1.1.2.3. L'âge.....	39
1.1.2.4. Le contexte.....	39
1.2. Les parcours acquisitionnels dans l'apprentissage de la grammaire en L2.....	40
1.2.1. Les démarches d' appropriation de la langue cible.....	41
1.2.2. Les différents stades acquisitionnels.....	42
1.2.2.1. Le programme de recherche ESF.....	42
1.2.2.2. Les parcours développementaux.....	43

1.2.2.3. Comparaison entre les différentes études.....	45
CHAPITRE 2. DÉMARCHES D'ENSEIGNEMENT ET D'APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE LANGUE ÉTRANGÈRE.....	46
2.1. Les démarches d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE.....	46
2.1.1. L'approche d'enseignement de la grammaire préconisée par le CECRL.....	46
2.1.2. Les démarches grammaticales dans certaines méthodes de FLE.....	47
2.1.2.1. Quelques notions sur les approches prises en compte dans les méthodes de FLE.....	47
2.1.2.2. Étude comparative de la démarche d'enseignement de la grammaire dans les méthodes de FLE.....	48
2.2. Démarches d'enseignement de la grammaire en classe de FLE.....	52
2.2.1. Recherches amenant à définir ces différentes étapes et techniques d'enseignement de la grammaire en classe de FLE.....	52
2.2.2. Étapes et techniques d'enseignement possibles dans certaines pratiques de classe.....	52
2.2.2.1. La conceptualisation.....	53
2.2.2.2. La systématisation et le traitement de l'erreur.....	55
2.2.2.3. Les exercices d'entraînement.....	56
2.2.2.4. La production orale : la place de l'oral.....	57
CHAPITRE 3. DIDACTIQUE DES PRONOMS.....	58
3.1. Les différents itinéraires d'appropriation des pronoms.....	58
3.1.1. Quelques notions préalables.....	58
3.1.2. Les stades et difficultés d'acquisition des pronoms.....	60
3.1.3. Les pronoms en et y.....	63
3.2. Les difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants liées aux pronoms.....	64
3.2.1. L'emploi des pronoms à l'oral, dans la construction des énoncés.....	64
3.2.2. La négation.....	65
3.2.3. L'ordre des pronoms et la double pronominalisation.....	65
Partie 3. Mise en œuvre du projet ingénierique.....	67
CHAPITRE 1. CONCEPTION ET ÉLABORATION DES OUTILS.....	68
1.1. Analyse et interprétation des résultats des tests par niveau.....	68
1.1.1. Une confusion récurrente entre certains pronoms.....	69
1.1.2. Des erreurs sur la place des pronoms dans une construction syntaxique.....	72
1.1.3. Des erreurs sur les pronoms en lien avec les verbes prépositionnels.....	74
1.1.4. Des erreurs dans l'ordre des pronoms.....	77
1.1.5. Des erreurs dans la construction de la phrase négative avec un pronom.....	78
1.1.6. Quelques remarques pour le niveau avancé.....	79

1.2. D'autres facteurs explicatifs aux erreurs constatées.....	80
1.2.1. La langue source et le contexte.....	80
1.2.2. Les modalités d'apprentissage.....	82
1.2.3. Le manque de pratique orale.....	82
1.3. Propositions de pistes d'exploitation pédagogique.....	83
1.3.1. Présentation des outils conçus.....	83
1.3.2. Les différentes étapes de leur mise en œuvre.....	86
CHAPITRE 2. EXPÉRIMENTATION ET ÉVALUATION DES OUTILS EN CLASSE DE FLE.....	90
2.1. Observation du pilotage de l'action.....	91
2.1.1. Outils testés en cours de Français Général.....	91
2.1.2. Outils testés dans les autres cours.....	94
2.2. Analyse de leur mise en œuvre en classe de FLE et évaluation.....	95
2.2.1. Les critères de l'évaluation.....	95
2.2.2. Analyse et évaluation.....	95
2.3. Proposition de pistes de remédiation.....	97
2.3.1. Les points d'amélioration.....	97
2.3.2. Propositions d'autres outils possibles.....	98
Conclusion.....	100
Sitographies.....	105
Sigles et abréviations utilisés.....	106
Table des illustrations.....	107
Table des annexes.....	108

Résumé :

Ce mémoire professionnel porte sur la conception d'outils innovants en vue de faciliter l'enseignement et l'apprentissage des pronoms compléments en classe de FLE, dans le cadre du stage M2 FLES effectué au sein de l'école de langues *Lyon-Langues by Inflexyon*, à Lyon. Il s'agit de proposer des pistes d'exploitation pédagogique à mettre en place en classe de FLE, auprès d'un public adulte, de niveaux A1 à C1, dans un contexte homoglotte. Le mémoire tente d'apporter des explications à des difficultés récurrentes rencontrées par les apprenants dans l'appropriation et l'acquisition des pronoms compléments et de répondre à des besoins exprimés par les professeurs suite à de nombreux échanges. Il contient un travail de réflexion sur l'appropriation et l'acquisition de la grammaire langue seconde, plus spécifiquement sur les itinéraires d'appropriation des pronoms. Une étude approfondie de l'approche d'enseignement de la grammaire privilégiée par les méthodes de FLE et dans les pratiques de classe est menée en amont. Les outils créés sont le fruit de ces diverses analyses, ils constituent une aide pour l'apprenant dans son parcours d'apprentissage et pour le professeur dans son enseignement.