



**République Tunisienne  
Ministère de l'Éducation  
Centre National de Formation des Formateurs en Education**

**Document du formateur**

# **La grammaire intégrée**

**Préparé par :**

**Abdelmajid ZERRIA  
Habib HAZEL**

**Version expérimentale  
Novembre 2009**

## Sommaire

	<b>Introduction</b>	<b>Page 3-5</b>
<b>1<sup>ère</sup> séance</b>	<b>Etat des lieux</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Représentations des enseignants relatives à « la grammaire intégrée ».</li> <li>2. Descriptions grammaticales et grammaires pédagogiques</li> <li>3. Etude des premières de couverture</li> <li>4. Etude des préfaces</li> </ol>	<b>6-10</b>
<b>2<sup>ème</sup> séance</b>	<b>Articulation des activités et progression</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Répartition du contenu grammatical dans un (ou plusieurs) module(s) d'apprentissage (justification des choix effectués).</li> <li>II. Comparaison d'une fiche de grammaire figurant dans un ancien manuel et d'une autre –traitant du même fait de langue- figurant dans un manuel actuel : conception de la fiche – objectifs – supports – démarche – progression – exercices (types d'exercices et progression).</li> </ol>	<b>11-16</b> <b>17-19</b>
<b>3<sup>ème</sup> séance</b>	<b>Elaboration de fiches</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Etude de fiches de grammaire : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Choix du support</li> <li>- Choix du contenu</li> <li>- Démarche</li> <li>- Statut de l'exercice : typologie, finalités.</li> </ul> </li> <li>2. Elaboration de fiches de grammaire (à partir des fiches proposées dans les manuels scolaires).</li> </ol>	<b>20-23</b> <b>24-27</b>
<b>4<sup>ème</sup> séance</b>	<b>Elaboration d'un module d'apprentissage</b> <ol style="list-style-type: none"> <li>I. Critères d'élaboration d'un module d'apprentissage</li> <li>II. Enseignement intégré et enseignement structuré de la grammaire</li> <li>III. Exemples de modules et de progressions modulaires et intermodulaires</li> </ol>	<b>28-33</b> <b>34-40</b>
	<b>Documents annexes</b>	<b>41-69</b>
	<b>Bibliographie</b>	<b>70</b>

## INTRODUCTION

Contrairement à un fâcheux malentendu assez largement répandu (dû probablement au mode de présentation et de structuration des Programmes Officiels fondé sur les activités de lecture, de production orale et écrite), la grammaire ne disparaît pas de nos programmes. Loin s'en faut : elle est omniprésente sous la forme de ressources linguistiques mises au service de la lecture/compréhension et de la production de différents types de discours oraux et écrits.

La principale nouveauté tient au fait que l'enseignement/apprentissage de la grammaire, est finalisé c'est à dire lié aux activités de lecture, d'oral et d'écriture parce que la maîtrise des formes du discours constitue un objectif principal de l'enseignement du français. En effet, l'élève est censé savoir reconnaître comprendre et produire à l'oral et à l'écrit divers types de discours : narratif, descriptif, explicatif et argumentatif.

L'étude de la langue dépend alors des exigences spécifiques à l'élaboration de chacun de ces types de discours (à l'oral comme à l'écrit). Ces contraintes sont de différentes natures : grammaticales (syntaxiques, morphologiques, lexicales et énonciatives).

Par conséquent même si elle est subordonnée à l'oral, à la lecture et à l'écriture, l'étude de la langue doit faire l'objet d'un enseignement structuré mais aussi intégré. Certes, c'est l'élève qui intègre les apprentissages mais c'est à l'enseignant d'articuler les activités, de répartir les contenus – grammaticaux entre autres – sur les leçons programmées pour que l'enseignement soit de type intégratif. Ainsi, l'élève arrivera à assimiler les différents contenus et à les intégrer dans sa pratique de la langue.

Dans les programmes officiels ainsi que dans les instructions méthodologiques qui les accompagnent, c'est la maîtrise des discours qui est privilégiée. Cette perspective vise à rapprocher les apprentissages de la réalité, de la pratique sociale de la langue à l'oral, en lecture et en écriture car, tout discours est une « mise en pratique du langage ». Ainsi, l'élève apprendra à acquérir la langue en situation et à comprendre que toute production langagière s'inscrit dans un acte de communication. Par conséquent, il saura tenir compte – en s'exprimant oralement ou par écrit – des différents paramètres de la communication orale et écrite et de cerner leurs spécificités. Aussi l'élève sera-t-il sensible à l'importance du contexte tant en compréhension qu'en production.

En lecture, les textes étudiés fournissent des exemples de discours à produire à l'oral et à l'écrit et permettent d'identifier quelques unes de leurs caractéristiques formelles. En grammaire, on traite des faits de langue dont la maîtrise est nécessaire à la réalisation orale et écrite du type de discours programmé. Cela implique le décloisonnement des activités de la classe de français: le contenu de chacune d'elles (associé à l'autre ou aux autres) permet ainsi l'intégration et facilite la production du discours visé.

Ex : Si l'objectif du module est la production d'un discours descriptif, on étudiera :

- En lecture : les textes qui fournissent des exemples de descriptions et permettent de dégager certaines de leurs caractéristiques (procédés de caractérisation et d'organisation spatio-temporelle).
- En grammaire : la qualification du nom (les expansions du GN).
- En vocabulaire : les formes de mise en relation spatiale (la localisation).
- En conjugaison : les verbes de perception.

Pour donner du sens aux apprentissages et éviter que la grammaire ne soit enseignée pour elle-même, il ne faut pas perdre de vue la finalité du discours. On pourrait, par exemple, écrire pour informer, pour émouvoir etc.

Le concept de grammaire intégrée tel qu'il a été présenté dans Les Programmes Officiels de français et mis en œuvre dans les manuels scolaires n'est pas encore bien assimilé. Mais si ce concept ne recouvre pas les mêmes réalités pour tout le monde (enseignants, inspecteurs, etc.) c'est probablement dû au fait qu'il n'a pas été suffisamment explicité. En effet, s'il y a une certaine unanimité sur le sens à donner à la notion d'intégration, les pratiques d'enseignement de la langue demeurent très hétérogènes.

Cette diversité des acceptions et des pratiques liées à l'intégration se reflète dans les activités de la classe. En effet, face au flou méthodologique et notionnel, beaucoup d'enseignants versent dans la grammaire traditionnelle pure et dure et se soucient peu de l'intégration. D'autres se contentent de brèves pauses grammaticales non articulées aux objectifs d'apprentissage du module.

### **I/ a/ Notion problématique**

La notion de « grammaire intégrée » est problématique tant au plan de la terminologie qu'à celui des démarches et des approches nécessaires à sa mise en œuvre.

A défaut d'en définir avec exactitude le sens, on peut tout au moins en appréhender la signification en procédant par comparaison/ opposition :

- Ce n'est pas une grammaire de référence (la grammaire traditionnelle, la grammaire générative transformationnelle, la grammaire notionnelle, etc.)
- Ce n'est pas une grammaire pédagogique (d'enseignement)

### **b/ Clarté terminologique**

En raison de l'ambiguïté liée à l'appellation « grammaire intégrée », nous pensons qu'il serait plus approprié de parler d'enseignement intégré de la grammaire. En réalité, l'intégration est du côté de l'apprenant : c'est lui qui intègre les apprentissages. Le rôle de l'enseignant consisterait alors à favoriser l'intégration (par l'élève). Et comme les élèves n'intègrent pas les apprentissages de la même manière parce qu'ils n'ont pas les mêmes besoins et n'ont pas nécessairement les mêmes processus d'acquisition du savoir, le rôle de l'enseignant ne peut être que celui de catalyseur,

d'adjuvant c'est-à-dire d'une personne ressource qui aide l'élève à réinvestir ses connaissances dans des situations nouvelles.

Conscient de la diversité des styles et des rythmes d'apprentissage, l'enseignant est amené à choisir dans les Programmes Officiels les éléments linguistiques pertinents compte tenu des objectifs discursifs visés et à mettre en œuvre les stratégies et les démarches pédagogiques susceptibles de favoriser l'intégration par les élèves des contenus étudiés pour produire des discours variés.

En effet, quand il est mis en situation d'énonciation, l'élève est appelé à mobiliser les ressources linguistiques (fruits de l'intégration ou d'un apprentissage structuré) pour s'exprimer oralement ou par écrit. Ce n'est qu'à ce moment précis que l'enseignant peut mesurer le degré de réussite de son enseignement.

## SEANCE 1

### Fiche formateur

#### Etat des lieux

#### **I/ Représentations des enseignants relatives à « la grammaire intégrée ».**

**Objectif :** recueillir les représentations que les professeurs ont de la grammaire intégrée.

**Démarche :**

- Remue-méninges
- Récits d'expériences (tour de table)
- Reprise : commentaires et conclusions

\*\*\*\*\*

#### **1 - Les questions suivantes peuvent déclencher l'échange :**

- Que signifie le mot « intégrer » ?
- Quelles sont les nouveautés que les programmes actuels apportent quant à l'enseignement de la grammaire ?
- Comment enseignez-vous la grammaire ? Comment choisissez-vous les faits de langue à étudier ?

#### **2- Le formateur fait la synthèse des interventions en tenant compte des remarques suivantes :**

Quelle que soit la démarche adoptée, les pratiques de la classe concernant l'enseignement de la grammaire demeurent classiques, traditionnelles. La plupart des enseignants appliquent la méthodologie ancienne celle à laquelle ils étaient habitués et qui figure dans les anciens programmes de français. En somme, on peut la résumer ainsi : grammaire explicite et autonome – démarche canonique : observation – explicitation – exercices.

Les difficultés qu'ils rencontrent pour concevoir un enseignement intégré de la grammaire s'expliquent par :

- La notion de « grammaire intégrée » n'est pas suffisamment bien explicitée dans les programmes officiels.
- La mise en pratique de la « grammaire intégrée » est différente d'un manuel scolaire à l'autre.
- La formation des enseignants n'a pas suivi les innovations instaurées dans les programmes et ce à partir de 2003.

Cela explique – en partie – le désarroi des enseignants ; toutefois certains d'entre eux ont fini par adhérer à cette nouvelle conception de l'enseignement de la grammaire – surtout ceux qui travaillent en groupes – et par préconiser une démarche qui favorise l'intégration des apprentissages.

Les professeurs nouvellement recrutés n'ont connu que les programmes actuels qu'ils appliquent de façon satisfaisante dans l'ensemble. Mais l'enseignement de la grammaire demeure -même pour cette catégorie d'enseignants- très approximatif et verse dans la démarche classique, celle qu'ils ont connue quand ils étaient élèves.

Une minorité d'enseignant chevronnés dispensent à leurs élèves un enseignement intégré de la grammaire parce qu'ils ont bien assimilé la notion d'intégration des apprentissages.

Pour ne pas rebuter les enseignants en formation, il est important de leur montrer que la notion d'intégration n'est pas nouvelle dans l'enseignement puisqu'on parlait autrefois de complémentarité des séances, d'imbrication des activités, de réemplois et de réinvestissement des acquis. Ce sont donc des notions très proches les unes des autres dont l'objectif commun est l'intégration des apprentissages.

## **II/ Descriptions grammaticales et grammaires pédagogiques**

(Cf. **Document 1** intitulé « Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues »)

### **Objectifs :**

- Reconnaître les principales représentations liées au rapport entre grammaire et didactique
- Faire percevoir la progression de la conception de la langue et de la manière de l'enseigner

### **Démarche :**

- demander aux participants de remplir, individuellement, le tableau intitulé : « Représentation de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues ».
- échanges entre pairs, puis mise en commun
- reprise et commentaires du formateur

## Atelier : Représentations de l'enseignement/apprentissage de la grammaire en didactique des langues

Consigne : Complétez le tableau suivant :

Approche communicative	Rôle de l'enseignant	Rôle de l'apprenant	Objectifs
Centration sur l'apprenant	Organiser les activités de la classe. Analyser les besoins des apprenants. Faciliter les apprentissages.	Découvrir Observer Pratiquer/ Appliquer S'auto évaluer	L'accent est mis sur le processus d'apprentissage plutôt que sur le produit de la communication

### Reprise par le formateur qui mettra l'accent sur les points suivants :

L'approche notionnelle fonctionnelle ou approche notionnelle sémantique prend appui sur le découpage du langage en fonctions langagières. Les travaux de Wilkins et Van Eck sont le support scientifique de **l'approche communicative**.

- L'approche communicative part du désir de communiquer. Elle prend en considération les objectifs et les besoins du locuteur.

- Elle est centrée sur l'apprenant et non sur le savoir : c'est la relation au savoir qui compte.

- Le modèle de référence est le constructivisme.

- La démarche est heuristique : découverte du savoir par l'apprenant lui-même.

### III/ Etude des premières de couverture :

#### Atelier 2

**Objectif :** Faire percevoir l'objectif et le projet des auteurs des manuels à travers les titres.

**Consigne :** Observer les premières de couverture des manuels de Français *Communiquer en Français - Pratique du Français – Itinéraire - Etc.*

#### Présentation des travaux de groupes et commentaires du formateur :

✚ dans la plupart des manuels apparaît, de manière plus ou moins explicite, la référence au Programme Officiel et notamment aux notions d'approche communicative et de « pratique de la langue ».

✚ des titres comme *Communiquer en Français* et *Pratique du Français* informent l'enseignant sur :

- les ambitions affichées par les auteurs des manuels. En effet, la compétence visée est celle de **communiquer en Français** avec tout ce que cela suppose

comme composantes : la composante **linguistique**, la composante **sociolinguistique** et une composante **pragmatique** ;

- les démarches d'enseignement/apprentissage adoptées et recommandées (choix de supports, centration sur la pratique en situation par les apprenants des notions de langue étudiées/activités d'apprentissage finalisées, etc.)

#### IV/ Etude des préfaces

**Consigne** : Lire en vue de les comparer les préfaces des manuels de 8<sup>ème</sup>, 9<sup>ème</sup>, 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> & 4<sup>ème</sup> années.

**Support** : - les préfaces des manuels

\*\*\*\*\*

#### Aboutir aux remarques suivantes :

- Le souci manifeste dans la plupart des préfaces d'explicitier ( d'expliquer) le principe d'organisation et la philosophie à l'aune desquels les manuels ont été conçus et élaborés :
  - o « *la pratique de la langue dans une perspective de communication* » ( Communiquer en Français)
- Volonté d'être en parfaite conformité avec les Programmes Officiels ;
- Présentation d'une sorte de mode d'emploi des manuels ( avec pour les manuels de 8<sup>ème</sup> et de 9<sup>ème</sup> un Document du professeur) ;
- La prise en compte des notions de progression et de découpage des activités pour l'organisation des séquences et des modules d'apprentissage. Les ressources linguistiques sont présentées comme :
  - o *Un « tremplin assurant le passage » d'une activité à l'autre (Monde singulier, Voix plurielles) ;*
  - o « *des activités d'expression orale et écrite permettant d'intégrer l'ensemble des autres activités du module* » ( **Pratique du Français**)
- La prise en compte du sens :
  - o « des contenus linguistiques (grammaire et vocabulaire ...avec prise en compte du sens » ( **Itinéraires**) ;
  - o « des pages Langue présentant des exercices progressifs privilégiant la prise en compte du sens ainsi que des repères destinés à favoriser une pratique réfléchie de la langue » ( **Au gré des textes**)
- Les activités linguistiques sont finalisées . La grammaire y apparaît plutôt sous l'intitulé *Langue* et les contenus linguistiques sont choisis en fonction de leur pertinence d'une part , par rapport aux actes de parole visés à l'oral et, d'autre part, en fonction de leur adéquation aux objectifs discursifs du module d'apprentissage :
  - o « Des contenus et activités grammaticales intimement liés au type d'écrit programmé dans le module ». ( **Pratique du Français**) ;

- « souci ...d'articuler les activités de la classe autour du thème à explorer et du type de discours à étudier et à produire » (**Itinéraires**).
- Les différentes préfaces soulignent la nécessité de « *combiner grammaire de la phrase et grammaire du texte* » (**Communiquer en Français**)
- Certains manuels attirent l'attention des enseignants sur la nécessité de consacrer des moments à l'apprentissage structuré et systématique des faits de langue inscrits aux Programmes Officiels :
  - « *fiche à part qui allie les données d'ordre conceptuel aux exercices pratiques ( ...) les pages Repères permettent aux élèves de disposer de références précises et sûres (...) aptes à les aider à réaliser correctement les exercices* » (**Partage**) ;
  - « *La pratique de la langue... n'exclut pas des moments d'apprentissage systématique et d'explicitation qui mettent l'accent sur les notions-clés inscrites au programme* » (**Communiquer en Français**)

## SEANCE 2

### Fiche formateur

#### Articulation des activités et progression

**I/ Répartition des contenus linguistique et discursif sur les différents modules d'apprentissage.**

**Support :** Tableau intitulé : Répartition des contenus linguistique et discursif sur les différents modules d'apprentissage

##### **a) Présentation du tableau**

C'est un tableau qui permet de préciser :

- 1- Le centre d'intérêt (le thème) de chaque module d'apprentissage programmé en 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années selon son ordre d'apparition dans les manuels scolaires.
- 2- Les contenus linguistiques (syntaxe, conjugaison et orthographe) étudiés dans chaque module en 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années. Pour ce faire, ils sont présentés tels qu'ils apparaissent dans les modules. Cela pourrait aider à cerner la progression adoptée par les auteurs des manuels.
- 3- Les objectifs et les contenus discursifs de chaque module d'apprentissage.

##### **b) Exploitation du tableau :**

**1/ Comprendre et justifier les choix linguistiques effectués dans un (ou plusieurs) module(s).**

**Consigne :** Choisissez un module d'apprentissage et justifiez les choix linguistiques faits par les auteurs du manuel (il faudrait tenir compte du thème et du type de discours étudiés)

##### **Déroulement :**

- Travaux de groupes
- Synthèse des travaux de groupes
- Reprise par le formateur qui devrait insister sur les points suivants :

Dans les programmes officiels, le contenu linguistique à étudier en grammaire est indiqué dans la partie Ecriture. Ce contenu est réparti- à chaque niveau - par les auteurs des manuels sur les cinq modules d'apprentissage à étudier. D'où la nécessité pour les enseignants de comprendre pourquoi on a opté pour telle ou telle répartition, c'est-à-dire de justifier les choix effectués en syntaxe, en conjugaison, en orthographe et en vocabulaire. Ce, sans perdre de vue l'objectif principal de ce module de formation à savoir intégrer la grammaire dans les différentes activités de la classe de français.

## **a/ Importance du centre d'intérêt**

Le choix du thème est fait en fonction de contraintes liées à l'utilisation de la langue à l'oral et à l'écrit. En effet, il devrait permettre le réinvestissement des acquis dans des situations variées.

Exemple :

En 8<sup>ème</sup> année, le thème « Les années collège » permet de travailler sur le récit beaucoup plus que sur la description. Celle-ci trouverait plutôt sa place dans le second centre d'intérêt « Allons voir un spectacle ! ».

Il en va de même pour le vocabulaire à étudier dont le choix est fait naturellement en fonction du thème, l'objectif étant d'aider les élèves à trouver les mots et les expressions appropriés pour produire des énoncés clairs et pertinents dans différentes situations de communication liées au centre d'intérêt.

## **b/ Importance de l'objectif discursif du module**

De part leur diversité, les objectifs discursifs assignés à chaque module d'apprentissage nécessitent et autorisent à la fois le choix d'un contenu linguistique différent et approprié. En effet, les auteurs des manuels ont opté pour telle forme linguistique plutôt que pour telle autre parce qu'il serait plus facile de l'intégrer dans un texte narratif, descriptif ou argumentatif. Cela est vrai aussi bien pour la grammaire que pour le vocabulaire.

Exemple :

En 9<sup>ème</sup> année : Module 2 : Thème : Portrait et comportements

Écriture : (objectif discursif) : Produire un récit intégrant une description.

Pour produire un récit, on étudiera en conjugaison les temps du récit : l'imparfait et le plus que parfait. Le passé simple et l'imparfait ont été étudiés dans le module 1. L'étude de l'imparfait sera donc de l'ordre de la consolidation. L'expression du temps dans la phrase simple a aussi été étudiée dans le module 1. L'élève pourra alors intégrer l'expression du temps dans le récit qu'il sera amené à produire.

Pourquoi a-t-on programmé l'étude des expansions du G.N., des verbes d'état et de l'attribut du sujet ?

En fait, pour décrire une personne, un objet ou un animal (faire un portrait physique ou moral), l'élève a besoin d'apprendre comment enrichir un nom et donc comment donner plus d'informations et de précisions sur la personne, l'objet ou l'animal à décrire. On notera aussi que « l'accord de l'adjectif de couleur » s'inscrit dans ce cadre. Par conséquent, en situation d'écriture, l'élève sera amené à « produire un récit intégrant une description », il pourra (devra) réinvestir les acquis et réutiliser les formes linguistiques étudiées.

Par ailleurs, cela permettra à l'enseignant d'évaluer le degré de réussite de son enseignement, c'est-à-dire d'évaluer la capacité de l'élève à intégrer les apprentissages. Si ce dernier a réutilisé, de manière judicieuse, tout ou partie des contenus étudiés au cours du module, cela constitue un critère d'évaluation du travail

du professeur autant de celui de l'élève. Des régulations et /ou un travail de remédiation pourraient, au besoin, être envisagés.

Ce faisant, l'enseignant aura favorisé l'intégration par l'élève de certains contenus thématique, linguistique, discursif etc.

### **Remarque :**

Attirer l'attention des enseignants sur le fait que ce travail pourrait s'appliquer à n'importe quel module : l'essentiel étant de leur faire percevoir que leur tâche consiste à intégrer l'enseignement de la grammaire dans l'apprentissage.

Cela implique un choix pertinent des contenus à enseigner afin que l'élève puisse mobiliser ses acquis et puiser dans ses ressources linguistiques les formes les plus adaptées au type de discours à produire.

## **2/ Articulation des activités**

### **Objectifs :**

- Faire réfléchir les enseignants sur l'articulation des activités
- Expliciter cette articulation en s'appuyant sur le tableau intitulé : Répartition des contenus linguistique et discursif sur les différents modules d'apprentissage

Le formateur tiendra compte des données suivantes :

D'après le tableau synoptique des modules d'apprentissage figurant dans les manuels, les différents contenus renvoient à des activités précises de lecture, de langue, d'oral et d'écriture. Toutes ces activités ne sont pas autonomes, car d'une activité à l'autre, des relations sont établies. Ces relations sont de différentes natures : thématique, lexicale, linguistique et discursive.

Ainsi, d'une part, le professeur assure une articulation entre les activités et d'autre part, l'élève perçoit le lien, voire les liens qui existent d'une activité à l'autre ce qui favorise l'intégration des contenus.

Par exemple, en 8<sup>ème</sup> Année, dans le module d'apprentissage n°3, l'élève apprend en syntaxe : la détermination, l'expression du lieu et l'expression du temps. En conjugaison, il apprend à conjuguer des verbes au présent, au passé composé, à l'imparfait et au futur parce qu'il en aura besoin pour rédiger un récit intégrant une description (décrire un lieu, un objet ou un lieu et des objets). C'est un exemple d'articulation des activités assurée entre les séances de syntaxe et de conjugaison et celles d'écriture.

Cette articulation pourrait être établie entre l'oral, la lecture et l'expression écrite ou bien entre l'oral, la lecture, la grammaire et l'expression écrite c'est-à-dire toutes les activités du module dont le projet constitue l'aboutissement et le couronnement de l'ensemble des efforts déployés.

### 3/ L'intégration inter modulaire

**Objectif :** Expliciter la notion d'intégration inter modulaire

**Support :** Tableau intitulé : Répartition des contenus linguistique et discursif sur les différents modules d'apprentissage.

**Consigne :** Etudiez l'organisation des modules d'apprentissage en 7<sup>ème</sup> Année de l'Enseignement de Base pour justifier les choix linguistiques effectués et expliciter leur répartition sur les modules.

**Démarche :** Dans le cadre d'ateliers de travail, on incitera les enseignants à déceler l'intégration inter modulaire et à en donner des exemples précis.

Les éléments suivants aideront le formateur à expliciter la notion d'intégration inter modulaire.

L'organisation des activités dans un module d'apprentissage est faite de façon que l'élève intègre les apprentissages et développe des compétences précises. Cela est possible parce que le travail par module encourage l'autonomie de l'enseignant et instaure beaucoup de souplesse au niveau du choix des contenus et de l'agencement des activités. Toutefois pour que le travail de l'enseignant soit efficace, les activités doivent être bien organisées et cohérentes.

La cohérence et l'intégration sont intra modulaires mais aussi inter modulaires. En effet, l'enseignant qui élabore des modules d'apprentissage cohérents ne peut pas perdre de vue la progression inter modulaire pour montrer aux élèves que l'enseignement n'est pas fragmenté. Bien au contraire ! D'une part, les séances composant les modules sont cohérentes et complémentaires ; d'autre part, les modules assurent une progression des apprentissages. Ainsi, certains contenus étudiés dans un module sont considérés dans un autre module comme des acquis. En 7<sup>ème</sup> année par exemple, on étudie en conjugaison le présent et le passé composé dans le module d'apprentissage n°1. Dans les modules 2 et 3 à l'écrit, l'élève aura à « produire un récit » (au présent ou au passé). Donc, le présent et le passé composé sont considérés comme des acquis.

**Répartition des contenus linguistique et discursif  
sur les différents modules d'apprentissage**

	<b>7<sup>ème</sup> année</b>	<b>8<sup>ème</sup> année</b>	<b>9<sup>ème</sup> année</b>
<p><b>Module 1</b> <b>Centre d'intérêt</b> <u>Syntaxe</u></p> <p><u>Conjugaison</u></p> <p><u>Orthographe</u></p> <p><u>Ecrit</u> (Ecriture)</p>	<p><b>En famille</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les types et les formes de phrases : 4 types, la forme affirmative, la forme négative. Présent et passé composé (valeurs du présent et du passé composé)</li> <li>- Conjugaison des verbes irréguliers</li> <li>- Les verbes pronominaux au présent et au passé composé. Les homophones : se/ce – ses/ces – s'est/c'est.</li> <li>- Comprendre des consignes :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Situation d'écrit et consignes                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Défi écriture</li> <li>- Auto évaluation</li> </ul> </li> <li>2- Production et auto évaluation                   <ul style="list-style-type: none"> <li>- Récit I : qui raconte ? Les mots de reprise.</li> <li>- Récit II : Production et auto évaluation.</li> </ul> </li> </ol> </li> </ul>	<p><b>Les années collège</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Les présentatifs - Les mots de reprise</li> <li>- Les pronoms personnels (sujet et COD). Présent – passé composé – futur</li> <li>- Les ordinaux – les homonymes</li> <li>- Accord du participe passé.</li> <li>Les composantes du récit Les personnages dans le récit Le récit à la 1<sup>ère</sup> ou à la 3<sup>ème</sup> personne.</li> </ul>	<p><b>Enfants de tous les pays</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L'expression du temps dans la phrase simple et dans la phrase complexe</li> <li>Les temps du récit / Les temps du discours : le passé simple et l'imparfait.</li> <li>L'accord des adjectifs interrogatifs et exclamatifs – les homophones quelles(s) / qu'elle(s) Produire un récit intégrant un dialogue.</li> </ul>
<p><b>Module 2</b> <b>Centre d'intérêt</b> <u>Syntaxe</u></p> <p><u>Conjugaison</u></p> <p><u>Orthographe</u></p> <p><u>Ecrit</u> (Ecriture)</p>	<p><b>Vivre en ville, vivre à la campagne</b></p> <p>Les constituants de la phrase simple</p> <p>Le futur</p> <p>Les homophones à / as / a</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pour écrire un récit : recherche d'idées et planification.</li> <li>- Les répliques dans le récit : verbes introducteurs et ponctuation.</li> </ul>	<p><b>Allons voir un spectacle!</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le complément du nom – Genre et nombre du nom – Les déterminants</li> <li>- Les expansions du G.N : le groupe adjectival, la proposition relative – Adjectifs de couleur</li> <li>- Verbes d'état / verbes d'action</li> <li>- Attribut du sujet</li> <li>Temps de l'indicatif : imparfait, passé simple. -ot, -eaux, -eaux Accord du participe passé</li> <li>- Reconnaître le texte descriptif</li> <li>- Insérer des passages descriptifs dans un récit.</li> <li>- Faire le portrait physique et moral d'une personne.</li> <li>- Faire la description d'un animal</li> </ul>	<p><b>Portraits et comportements</b></p> <p>Les expansions du G.N Les verbes d'état et l'attribut du sujet.</p> <p>Les temps du récit L'imparfait et le plus que parfait L'accord des adjectifs de couleur Produire un récit intégrant une description</p>

	7 <sup>ème</sup> année	8 <sup>ème</sup> année	9 <sup>ème</sup> année
<b>Module</b> <b>Centre d'intérêt</b> <u>Syntaxe</u>  <u>Conjugaison</u>  <u>Orthographe</u>  <u>Ecrit</u> (Ecriture)	<b>Nos amis les animaux</b>  L'expansion du groupe nominal  Les homophones : et/est/es - on/ont Le récit à la 3 <sup>ème</sup> personne Insérer des éléments descriptifs dans un récit.	<b>Voyages et découvertes</b>  - La détermination - L'expression du lieu - L'expression du temps Le présent – le passé composé – l'imparfait – le futur.  - Le récit intégrant une description. - Décrire un lieu - Décrire un objet - Décrire un lieu et des objets.	<b>Exploits et performances</b>  Les procédés de reprise - Les pronoms personnels COD et COI - La forme passive. Le futur simple et le futur antérieur.  Les homophones : quand / quant / qu'en  - Produire un texte informatif. - Rédiger un article de presse.
<b>Module 4</b> <b>Centre d'intérêt</b> <u>Syntaxe</u>  <u>Conjugaison</u>  <u>Orthographe</u>  <u>Ecrit</u> (Ecriture)	<b>Les secrets de la nature</b>  - Les verbes irréguliers - Les déterminants - La cause  Les homophones c/ç – g/gu  - Je raconte une expérience liée à la nature. - J'apprends à faire des jeux poétiques.	<b>Lectures inoubliables</b>  - La forme affirmative et la forme négative - La phrase interrogative  Le présent – le passé composé – le futur Homonymes (absence de fiche) - Le dialogue dans le récit - L'insertion du dialogue - La ponctuation du dialogue - Types de phrases et temps du dialogue - Les verbes introducteurs.	<b>Métiers d'hier, métiers d'aujourd'hui</b> - L'expression de l'opinion - L'expression de la cause et de la conséquence.  Le subjonctif présent  L'accord de « tout ».  - Produire un texte argumentatif.
<b>Module 5</b> <b>Centre d'intérêt</b> <u>Syntaxe</u>  <u>Conjugaison</u>  <u>Orthographe</u>  <u>Ecrit</u> (Ecriture)	<b>Histoires réelles, histoires imaginaires</b> Les procédés de reprise Les pronoms personnels  Présent et passé composé  Les homophones ma/m'a/m'as – ta/t'a – la/l'a/l'as  - Un récit, ça se construit 1- Structure du récit et points de vue. 2- Types de récits et possibles narratifs	<b>Les amis de la nature</b>  - L'expression de la cause - L'expression de la conséquence  - Le conditionnel présent - Le subjonctif présent.  Homonymes (absence de fiche)  - L'explication - L'argumentation	<b>Musiques pour tous les goûts</b> L'expression du but  Le conditionnel présent et le conditionnel passé.  Les adverbes en –ment Les homophones « s'en » / « sans ».  - Ecrire des lettres variées - Répondre par écrit à des questions de compréhension.

## II/ Comparaison de fiches

### A/ Atelier 1 : Comparer des fiches de grammaire

- **Consigne** : Comparer une fiche de grammaire figurant dans un ancien manuel scolaire et une autre – traitant du même fait de langue – tirée d’un manuel scolaire actuel, et ce afin de dégager les ressemblances et les différences entre les deux fiches au niveau de la conception de la fiche, des objectifs, du support, de la démarche, de la progression et des exercices.

- **Support** : Pour le collège on étudiera les fiches intitulées :

- **Les types de phrases** (ancien manuel scolaire **Lire et écrire - 8<sup>ème</sup> année de l’enseignement de base**) (Document annexe 4)

- **La phrase interrogative** (manuel scolaire actuel **Lire et écrire le français en 8<sup>ème</sup> année de l’enseignement de base**) (Document annexe 5)

Pour le lycée, on étudiera les fiches intitulées :

- **Les compléments circonstanciels : le but, la condition, la concession** (ancien manuel scolaire **Grammaire française pour la 4<sup>ème</sup> année Secondaire**) (Document annexe 6)

- **Recourir à différents outils linguistiques pour produire des énoncés explicatifs. Le but** (manuel scolaire actuel **Itinéraires – Français 3<sup>ème</sup> année Secondaire**) (Document annexe 7)

- **Déroulement**

- Travaux de groupes
- Synthèse des travaux de groupes
- Reprise par le formateur. On pourrait aboutir aux conclusions suivantes :

	<b>Avant la réforme</b>	<b>Maintenant</b> (dans les manuels scolaires)
<b>Présentation de la fiche</b>	Texte – règles – exercices d’application.	Texte – exercices intégratifs – remarques.
<b>Support</b>	- En rapport avec le thème - Choisi en fonction de contraintes linguistiques	En rapport avec le thème En rapport avec l’objectif discursif (c’est un exemple d’intégration)
<b>Titre</b>	Les types et les formes de phrase	La phrase interrogative (c’est un exemple d’intégration)  Quelques règles sont fournies et

<b>Règles</b>	Fournies et placées après le support	placées en face des exercices ou à la fin de la fiche (cela permet à l'élève d'intégrer les apprentissages).
<b>Exercices</b>	<p>Applications des règles étudiées.</p> <p>Visent la connaissance de la grammaire.</p> <p>Séries de phrases décontextualisées.</p> <p>Grammaire pour la grammaire (le sens est occulté).</p> <p>Manipulation de faits de langue indépendamment du sens</p>	<p>Des moyens d'apprendre et des situations d'intégration. Permettent à l'élève de s'exprimer en situation.</p> <p>Le contexte est important (la situation de communication est claire).</p> <p>La grammaire est au service du sens.</p> <p>La pratique de la langue est privilégiée (produire des phrases et du texte compte tenu de la situation de communication).</p>

## **B/ Atelier 2 : L'exercice, typologie et finalités (dans les anciens et les nouveaux manuels)**

**Consigne :** Dégagez le statut et le rôle de l'exercice dans les deux fiches étudiées (dans l'atelier 1)

**Support :** Les fiches étudiées dans l'atelier 1

### **Déroulement :**

- Travaux de groupes
- Synthèse des travaux de groupes
- Reprise par le formateur : on pourrait aboutir aux conclusions suivantes :

<b>L'exercice dans les anciens manuels</b>	<b>L'exercice dans les manuels actuels</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Application de règles grammaticales</li> <li>- Non contextualisé</li> <li>- Texte support choisi en fonction de contraintes grammaticales.</li> <li>- Le sens est occulté</li> <li>- Travail sur des phrases</li> <li>- Produire des phrases</li> <li>- Aide l'élève à comprendre la grammaire</li> <li>- Les faits de langue sont manipulés à vide.</li> <li>- Apprendre la grammaire (connaître la grammaire)</li> <li>- Les règles sont fournies : elles permettent à l'élève de comprendre le fonctionnement de la langue et de connaître la grammaire.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Permet aux élèves de dégager les règles, de comprendre le fonctionnement de la langue.</li> <li>- Importance du contexte.</li> <li>- Texte en rapport avec l'objectif discursif et le type de texte à produire.</li> <li>- Importance du sens : la grammaire est au service du sens.</li> <li>- Travail sur des phrases et sur des textes.</li> <li>- Produire des phrases et du texte. « de la phrase au texte ».</li> <li>- Aide l'élève à intégrer la grammaire dans ses productions.</li> <li>- Exercice à caractère intégratif</li> <li>- Pratiquer la langue : produire des phrases et du texte. Apprendre à s'exprimer en tenant compte de la situation de communication.</li> <li>- Elles sont à dégager par l'élève : elles l'aident à intégrer la grammaire dans ses productions orales et écrites.</li> </ul>

## SEANCE 3

### Fiche formateur

#### Elaboration de fiches de grammaire

##### 1/ Atelier 1 : Méthodologie de la grammaire

**Consigne n°1** : Cerner la méthodologie de la grammaire d'après les Instructions Méthodologiques

**Support** : les documents officiels:

- Programmes Officiels du second cycle de l'Enseignement de Base.
- Programmes Officiels de l'Enseignement Secondaire
- Instructions Méthodologiques du second cycle de l'Enseignement de Base. (**Document annexe 2**)
- Instructions Méthodologiques de l'Enseignement Secondaire. (**Document annexe 3**)

##### Déroulement :

- Travaux de groupes
- Synthèse des travaux de groupes
- Reprise par le formateur : on pourrait aboutir aux conclusions suivantes :
  - l'approche proposée manque de clarté et pourrait poser problème surtout aux enseignants nouvellement recrutés ainsi qu'à ceux qui manquent d'expérience dans l'enseignement.
  - Les activités mentionnées ou bien les recommandations faites concernant toutes les activités de langue n'aident pas beaucoup à élaborer une fiche détaillée de grammaire. Certes, on distingue deux étapes de réalisation mais on ne dispose pas de précisions relatives à la méthodologie à adopter pour mener à bien une séance.

**Consigne 2** : Qu'est-ce qui dans la démarche proposée relève de l'intégration ?

**Support** : - Pour les enseignants de collège : **Instructions méthodologiques du second cycle de l'enseignement de base**

- Pour les professeurs de lycées : **Instructions méthodologiques de l'enseignement secondaire**

##### Déroulement :

- Travaux de groupes
- Synthèse des travaux de groupes
- Reprise par le formateur : on pourrait aboutir aux conclusions suivantes :

- Il s'agit de développer des compétences linguistiques et non pas d'enseigner des contenus.
- Les activités linguistiques sont choisies et étudiées « en rapport avec les autres activités de la classe ».
- Opter pour la démarche inductive : (observation de faits de langue – justifier le choix de ces faits et le sens qu'ils expriment dans un contexte précis : c'est l'explicitation).
- L'exercice est un moyen pour apprendre : il ne s'agit pas d'apprendre des règles mais de comprendre pourquoi on a choisi d'utiliser des faits de langue précis dans un contexte précis : l'accent est alors mis sur le sens, sur l'usage social de la langue c'est-à-dire le discours.
- L'enseignement des faits de langue se fait en situation : le choix des situations de communication et de contextes variés. Cela permet d'étudier la grammaire et le sens.
- Les exercices sont à caractère intégratif : ils autorisent le réemploi -en contexte- de faits de langue étudiés en classe (même au cours d'autres activités).

Ils peuvent être « un aboutissement, un support d'apprentissage et une activité d'entraînement et d'évaluation ». Ils peuvent « intervenir à différents moments » de l'apprentissage.

En corrigeant les exercices, on demandera aux élèves de justifier leurs réponses ce qui permettra de consolider l'apprentissage et de « faire les mises au point nécessaires ».

## **2/ Atelier 2 : Explicitation de notions clés relatives à l'enseignement intégré de la grammaire.**

### **Support : Activités à propos de la morphologie verbale**

#### **Objectifs :**

- Repérer des formes erronées dans un corpus qui mêle graphies correctes et graphies erronées.
- Prendre conscience de la procédure et vérifier son efficacité.

#### **Démarche :**

- Travaux à partir de corpus de conjugaisons relevées dans un texte, afin de mettre en évidence les régularités.
- Travaux de groupes puis mise en commun

## Propositions d'activités

### 1-Repérer le verbe :

- Demander à chaque élève de préciser la stratégie qu'il adopte pour identifier le verbe dans la chaîne écrite (critère de distribution, de substitution ?...)
- Soit un texte donné. Demander aux élèves de dire combien ce texte comporte de verbes. Discussion pour résorber les éventuels écarts dans le comptage (confusion verbe et forme verbale ; cas d'homophonie problématique avec un nom. cf. *réveille/réveil ; calcul/ calcule*)
- Travailler sur des erreurs dues à une mauvaise identification du verbe (souvent liées à des accords de proximité trop hâtifs).

Exemple :\* *On les élèves.*

### 2- Travailler sur les tables de fréquence :

- Les verbes les plus usités
- Les personnes les plus utilisées
- Les temps les plus couramment employés

### 3- Discriminer les formes en é:

- Travailler sur un corpus d'erreurs typiques pour dégager les principes de fonctionnement des jeunes scripteurs en la matière :
  - a. forme é privilégiée par rapport à la forme en -er en cas de concurrence
  - b. tendance à affecter les marques de nombre et de genre du sujet au participe en –é
  - c. tendance à l'accord de proximité
- Inverser la procédure habituelle de la substitution par un verbe du 3<sup>o</sup> groupe (*vendre* ou mieux *prendre*) en demandant, dans des énoncés choisis, de remplacer le verbe du 3<sup>o</sup> gr. (à l'infinitif, imparfait ou au participe passé) par une forme verbale synonyme du 1<sup>o</sup>gr (forme en –er)
- Construire le système verbal.
- Ex : Tu -----s  
      Nous-----ons  
      Vous-----ez
- Travailler sur les verbes dans le dictionnaire pour mettre en évidence la fonction de l'infinitif
- À partir d'un corpus de verbes, repérer **les régularités de correspondance entre l'infinitif et le passé simple**

### Exemple :

- - re ⇒ -ut/it ;
- -oir ⇒ -ut ;
- -er ⇒ -a ;
- -enir ⇒ int

- Travailler à partir d'un corpus de verbes du 3<sup>o</sup> groupe, afin de résoudre un problème fréquent : quelle terminaison adopter à la 3<sup>o</sup> pers. du sing. du présent ?
  - Partir d'une liste de verbes problématiques : résoudre / battre / joindre / tendre / vendre /.
  - Rechercher la forme de la 1<sup>o</sup> pers du pluriel du présent : *nous résolvons* ; *nous joignons* mais *nous tendons*, *nous vendons*.
  - Quelle loi peut-on en déduire pour la finale de la 3<sup>o</sup> personne du singulier ?

### Textes à trous :

- Supprimer des terminaisons, des pronoms, on propose des sujets à reclasser.
- Mettre en évidence des accords par des flèches.

### Conjugodrome :

- Fabriquer un jeu de l'oie fondé à la fois sur la liste de fréquence des verbes et les cas d'erreurs les plus courants.
- Demander la réalisation de formes conjuguées et pour certaines cases-problèmes imaginer un questionnement plus complexe (ex. formuler une règle procédurale pour déterminer le choix de telle ou telle graphie de forme verbale).

### Transgressions :

- Se constituer un corpus de conjugaisons-ritournelles
- Rétablir les formes conjuguées normées dans des textes qui attentent systématiquement à la conjugaison
- Ecrire des textes à la manière de...

### L'accord du verbe :

- Texte à trou :
  - rétablir le pronom personnel sujet manquant en fonction de la forme verbale (variante ludique : la lettre anonyme qui demande de constituer le message d'un hypothétique *corbeau* à partir de coupures de journaux)
- Le virus : un mystérieux virus a affolé les lois d'accord dans un texte frappé à l'ordinateur. Rétablir les formes correctes. (Cacographie)
- Le tapuscrit grignoté : un petit rat a grignoté les terminaisons des mots. Les rétablir dans leur intégralité.

### 3/ Elaboration de fiches

#### Travaux en ateliers :

**Consigne 1** : (pour les professeurs de collèges)

Elaborer une fiche pédagogique relative à la leçon intitulée :

La phrase interrogative (p.162 du manuel de 8<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base).

**Consigne 2** : (pour les professeurs de lycées)

Elaborer une fiche pédagogique relative à la leçon intitulée : Recourir à différents outils linguistiques pour produire des énoncés explicatifs

Le but (p.44 et suivantes du manuel de 3<sup>ème</sup> année secondaire)

#### Présentation des travaux de groupes

#### Le formateur fait une mise au point pour apporter les précisions suivantes :

L'enseignement de la grammaire se situe à trois niveaux :

**a- Le point de vue du professeur** (enseignement). C'est un travail de programmation, de choix. Les faits de langue qui doivent être intégrés à l'enseignement sont choisis en fonction de :

- L'objectif discursif (c'est à dire les types de discours oraux et écrit).
- L'objectif thématique (culturel) qui se traduit dans les actes de parole.

Cet enseignement obéit aussi à une progression qui s'appuie sur une logique propre à l'apprentissage : retour sur les faits de langue étudiés. Cette logique se manifeste aussi dans la répartition des faits de langue d'un niveau d'enseignement à un autre et d'un cycle à un autre. Le souci est la consolidation des acquis.

**b - Le point de vue de l'élève** (apprentissage) : le souci majeur consiste à rendre le fait de langue présent dans l'esprit de l'apprenant le plus fréquemment possible (oral, lecture, écriture).

- Créer un bain linguistique qui permet à l'élève d'être constamment imprégné du fait de langue et qui favorise des pratiques authentiques et signifiantes.

**c - La conception de la leçon de langue.**

L'activité grammaticale systématique doit être l'aboutissement d'un processus d'imprégnation. La conception de la grammaire se fonde sur la grammaire du sens. Du sens vers la forme.

- Partir des pré requis (la pratique) à l'observation, à la conceptualisation.

- Procéder à la modification des énoncés en vue de créer des problèmes d'apprentissage qui visent à motiver l'élève.

Exemple : imparfait (description) et imparfait (narration).

- Inciter les élèves à s'exprimer et les impliquer pour dégager les règles.
- Proposer des exercices variés et finalisés: identification, transformation, complétion, production.
- Favoriser les interactions entre les élèves, leur donner le temps d'apprendre, de justifier leurs erreurs. Exploiter leurs interventions qui constituent de véritables situations de communication authentiques.
- Les faits de langue étudiés doivent faire l'objet d'une évaluation.

## Exemples de fiches pédagogiques de grammaire

Ces exemples de fiches sont donnés à titre indicatif car toute fiche doit tenir compte des acquis des élèves, de leur niveau réel et de leurs besoins.

### FICHE 1

#### Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »

**Niveau :** 3<sup>ème</sup> année sections scientifiques

**Activité :** Grammaire

**Objectifs de la séance :**

- Consolider les apprentissages antérieurs sur la notion de but.
- Amener les élèves à produire des énoncés explicatifs en employant les expressions du but.

**Support :** fiche intitulée : **Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »** (p.44 et suivantes)

**Déroulement de la séance :**

#### 1) Observation du support : exercice n°1 p. 44

- Présenter l'objectif de la leçon à partir de l'exercice.
- Faire dégager la visée explicative à partir des moyens lexicaux et syntaxiques utilisés à cette fin notamment l'expression du but.
- Demander aux élèves de répondre à la 1<sup>ère</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> question :
  - lecture, repérage des outils linguistiques exprimant le but.
  - 3.b : demander aux élèves de remplacer les termes employés par des termes ou expressions équivalent(e)s. Exemple : pour → afin de

**Remarque :** Si un élève remplace « pour » par « de crainte de », le professeur intervient pour expliquer la différence sémantique entre les deux outils.

- Choisir une phrase simple du texte et demander aux élèves de la transformer en phrase complexe.

#### 2) Exercices :

a/ Exercice n°2 p. 45 : c'est un exercice de complétion.

b/ Exercice n°5 p. 46 : c'est un exercice de production. L'objectif est de faire produire par les élèves un texte intégrant des moyens lexicaux et syntaxiques exprimant le but.

- L'enseignant choisit un paragraphe d'élève qu'il corrige collectivement par écrit.

## FICHE 2

### Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »

**Niveau :** 3<sup>ème</sup> année sections scientifiques

**Activité :** langue

**Objectifs :**

Amener l'élève à :

- identifier les moyens lexicaux et syntaxiques exprimant le but.

- Produire des énoncés explicatifs en recourant à différents moyens exprimant le but.

**Support :** fiche intitulée : **Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »** (p.44 et suivantes)

**Exercices n°1, 2 et 4**

**Démarche :**

1) Lecture et compréhension du texte support.

2) Répondre à la question n°1 visant à identifier les moyens exprimant le but.

3) Faire réaliser et corriger collectivement l'exercice n°2 (complétion) et l'exercice n°4 (exercice de production).

## FICHE 3

### Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »

• **Niveau :** 3<sup>ème</sup> année sections scientifiques

• **Activité :** Grammaire

• **Objectifs :** Investir les outils linguistiques exprimant le but pour produire un énoncé explicatif.

• **Supports :** fiche intitulée : **Recourir à différents outils linguistiques pour produire un texte explicatif « Le but »** (p.44 et suivantes)

**Ex 1, 3 et 6 p.44 – 45 – 46**

• **Démarche :**

a- identifier les outils linguistiques servant à exprimer le but (Ex 1 p.44).

b- maîtriser le fonctionnement des expressions de but (ex 3 p.45).

c- produire un texte explicatif intégrant des outils linguistiques exprimant le but (ex 6 p. 46).

L'exercice est à faire d'abord par les élèves. Puis l'enseignant en fait une correction collective.

## SEANCE 4

### Fiche formateur

#### Elaboration d'un module d'apprentissage ou de la nécessité d'adopter une progression

#### I/ Critères d'élaboration d'un module d'apprentissage

##### Objectifs :

- Elaborer des modules d'apprentissage cohérents : articuler les activités et concevoir une progression spiralaire.

**Support :** programme et manuel de la 9<sup>ème</sup> année de l'enseignement de base (Ce travail pourrait porter sur tout autre programme ou manuel)

Il est préférable de faire travailler chaque groupe d'enseignant sur un module différent afin qu'ils se rendent compte du fait qu'il n'existe pas de schéma de modules applicable à tout moment et indépendamment des élèves.

**Démarche :** -Ateliers de travail

- Présentation des travaux de groupes
- Commentaires du formateur

\*\*\*\*\*

Le formateur tiendra compte des éléments suivants lors de la discussion des travaux de groupes :

Il n'y a pas de module-type ni de schéma canonique (ou modèle) à suivre. On peut dire qu'il y a autant de schémas de modules que de projets d'enseignants. Car tout enseignant est tenu d'élaborer des modules en fonction des critères suivants :

- Le niveau des élèves : ce paramètre est très important car l'enseignant ne peut pas travailler en faisant fi des besoins réels des élèves. On travaille avec les élèves que l'on a et dont le niveau n'est d'ailleurs pas le même d'une région à l'autre, d'un établissement à l'autre mais aussi d'une classe à l'autre. Par conséquent le module doit être adapté au niveau des élèves : le test d'évaluation des pré requis du début de l'année est déterminant pour faire un diagnostic précis en fonction duquel les nouveaux apprentissages et les actions de remédiation seront programmés. Cela aidera l'enseignant à personnaliser son travail et à prendre les initiatives jugées nécessaires pour améliorer le niveau des élèves.
- Le module est un mode d'organisation très souple des activités et des apprentissages. Il est vrai que certains manuels scolaires présentent des schémas de modules « finis » mais ils ne sont pas à suivre à la lettre. Au contraire, ils sont à « remanier » en fonction des élèves et des exigences

de l'apprentissage. En tout cas, il faudrait veiller à ce qu'ils soient cohérents et qu'ils facilitent l'intégration des apprentissages par l'élève.

- Les apprentissages ne doivent pas se faire de façon linéaire. Par conséquent il faudrait que les séances soient cohérentes et complémentaires. Une progression rigoureuse régit les apprentissages : ce qui suit intègre ce qui précède. L'enseignant est donc appelé à étudier les contenus programmés de sorte qu'ils soient constamment réinvestis dans des productions orales et ou écrites. Ce type de progression est dit spiralaire (en spirale) parce que les nouveaux apprentissages sont greffés sur les acquis (les apprentissages antérieurs). Ainsi, on procède toujours par rappels suivis d'enrichissements. Certes, il y a une certaine redondance mais elle est intrinsèque à l'apprentissage : c'est de cette manière que l'élève apprend et intègre les nouveaux apprentissages.
- L'oral est objet d'apprentissage : l'élève apprend à produire des énoncés oraux cohérents et adopter une attitude qui favorise la communication.
- La grammaire est au service du sens : elle constitue des ressources que l'élève est appelé à mobiliser dans des situations de communication orales et écrites. Ce qui devrait prévaloir c'est la production – en situation – d'énoncés cohérents. Ainsi, l'exercice constitue un moyen d'apprendre et non pas une occasion d'appliquer la théorie. Car ce qui est le plus important c'est la pratique de la langue. Ce n'est pas en apprenant des règles que l'on arrive à produire des phrases correctes à l'oral et à l'écrit. D'ailleurs, de nombreux grammairiens pensent que la grammaire n'apprend pas à l'élève à écrire ou à parler ; mais elle lui apprend à comprendre le fonctionnement de la langue et à analyser des phrases ou des énoncés. Il est donc évident que rien ne vaut la pratique : c'est en parlant qu'on apprend à parler ; c'est en écrivant qu'on apprend à écrire et c'est en lisant qu'on apprend à lire.
- Les contenus d'apprentissage sont à choisir compte tenu de l'objectif terminal du module c'est-à-dire du type de discours à étudier. Il y a – par exemple – des faits linguistiques plus appropriés que d'autres à la description (la localisation, l'adjectif etc.)
- Les contraintes horaires :
  - 10 à 13 heures pour les classes du second cycle de l'Enseignement de Base.
  - 12 à 13 heures pour les classes de Lettres.
  - 8 à 10 heures pour les sections scientifiques.
  - 6 à 8 heures pour la section Sciences technique.

Compte tenu des différents horaires réservés au module, l'enseignement intégré de la grammaire ne saurait être programmé pour deux ou trois heures car l'intégration pourrait se faire au cours de toutes les activités de français. En effet, grâce à la pratique de la langue, l'élève sera amené à s'exprimer à l'oral et à l'écrit en mobilisant ses acquis linguistiques entre autres.

- Les exigences liées au type de discours à produire c'est-à-dire les compétences discursives à développer chez l'élève et qui sont transversales. Ces compétences peuvent être développées dans le cadre du module c'est-à-dire pendant toutes les séances. Dans cette perspective, les séances de grammaire offrent l'opportunité de doter l'élève de moyens linguistiques lui permettant de s'exprimer oralement et par écrit dans des situations différentes et de manifester ainsi la maîtrise progressive de ou des compétences visées. Ces dernières peuvent aussi être développées à l'oral, en lecture et en écriture.

## **II/ Enseignement intégré et enseignement structuré de la grammaire**

L'enseignement intégré de la grammaire repose sur les principes suivants :

- La grammaire constitue des ressources à mobiliser pour produire des énoncés oraux et écrits.
- Toutes les activités de français favorisent l'apprentissage de la langue.
- La grammaire est au service du sens : il ne s'agit pas d'apprendre des règles mais de s'exprimer en situation en utilisant les formes linguistiques et le vocabulaire appropriés.
- Les faits de langue étudiés sont choisis en fonction de contraintes discursives. En effet, le type de discours à produire à l'oral et à l'écrit dicte l'emploi des formes linguistiques précises qui seront étudiées dans le module d'apprentissage.

Mais tous les faits de langue peuvent-ils faire l'objet d'un enseignement intégré ? Il existe certainement des formes linguistiques qui échappent à l'intégration et que l'on doit – par conséquent – étudier de façon autonome : on parle alors d'enseignement structurée (ou systématique) de la grammaire. C'est le cas des homophones, de la conjugaison, de l'orthographe de façon générale etc.

D'autre part, certaines notions mal maîtrisées par les élèves (qu'ils sont supposés connaître), donnent lieu à un enseignement structuré pour faire de la consolidation ou de la remédiation. Cela n'est pas contradictoire avec la démarche intégrative car l'enseignement structuré sera intégré par l'élève et donnera lieu plus tard à des activités intégratives soit à l'oral, en lecture, en lecture de l'image ou en écriture.

Ainsi, la grammaire n'est qu'un outil qui aide l'élève à s'exprimer c'est-à-dire à produire des énoncés corrects et cohérents et ce au cours de toutes les activités de français. Cela démontre qu'elle est « un outil » de décloisonnement des activités.

## Documents à lire :

### A/ Qu'est ce que la progression ? (et la programmation?)

Dans le *Dictionnaire des didactiques des langues* (1976), Galisson et Coste proposent la définition suivante :

« Toute démarche didactique, toute procédure rationalisée et économique d'enseignement aboutissant à la mise au point d'un modèle ou d'un itinéraire d'apprentissage, implique des décisions relatives :

- au choix des éléments à enseigner ou privilégier dans l'enseignement,
- à la mise en ordre de ces éléments suivant la stratégie qui semble la mieux adaptée aux buts recherchés. Ce dernier type de décision détermine ce qui dans un manuel, une méthode, ou tout simplement une pratique pédagogique suivie est appelé " progression ". »

Dans cette définition apparaissent les deux opérations que l'enseignant doit effectuer : *choisir et programmer*.

### B/ Comment s'organise l'étude de la langue en classe ?

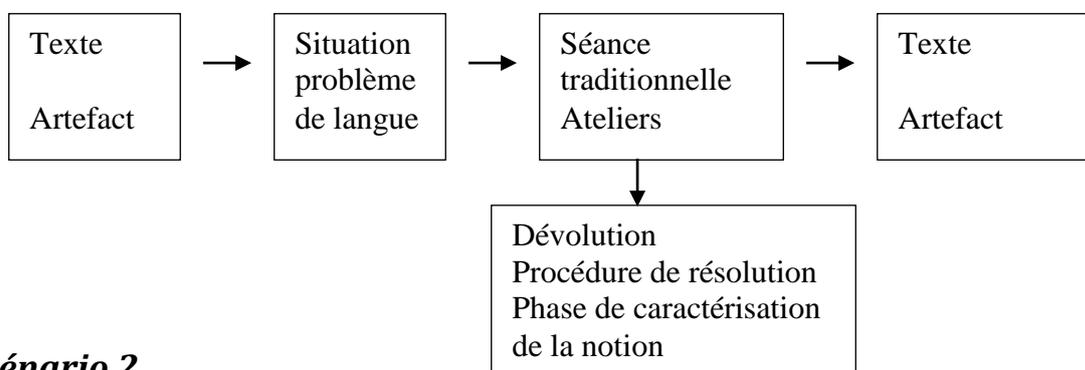
Montrer que certains faits grammaticaux ne peuvent se comprendre que si on a comme support un texte et non des phrases isolées ; c'est le cas évidemment :

- des procédés de reprise (substituts d'un nom par un pronom ou un nom ou groupe du nom) ;
- des mots de liaison (connecteurs temporels, spatiaux et logiques) ;
- de l'emploi des temps verbaux ;
- de la fonction de la ponctuation ;
- des leçons de grammaire spécifiques et des activités d'entraînement pour la construction d'automatismes ;
- des manipulations sur la langue (classements, comparaisons, expansions, réductions,...) ;
- des situations problèmes de grammaire posées à la classe ou à un groupe ;
- des « ponts » entre les écrits et les leçons de grammaire.

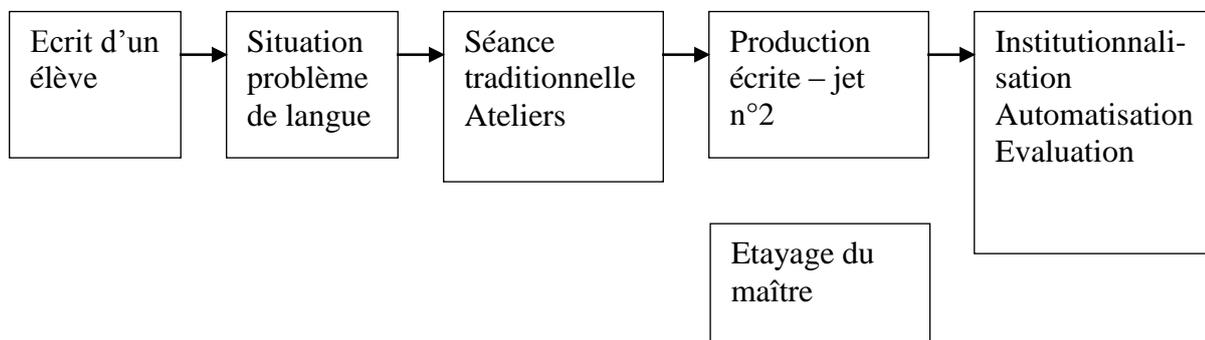
**C/ Exemples de démarche ( scénario tiré de *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école* » de Renée Léon)**

**Deux scénarios sont possibles : <sup>1</sup>**

**Scénario 1**



**Scénario 2**



**3- Autre stratégie : intégrer les « contraintes grammaticales » dans les récits des élèves.**

On peut se situer à des niveaux différents :

- une contrainte formelle

Ex : ajouter les adjectifs dans le texte et faire les accords nécessaires  
Cette consigne peut être donnée après les séances d'étude sur l'adjectif.

- une contrainte liée à la narration:

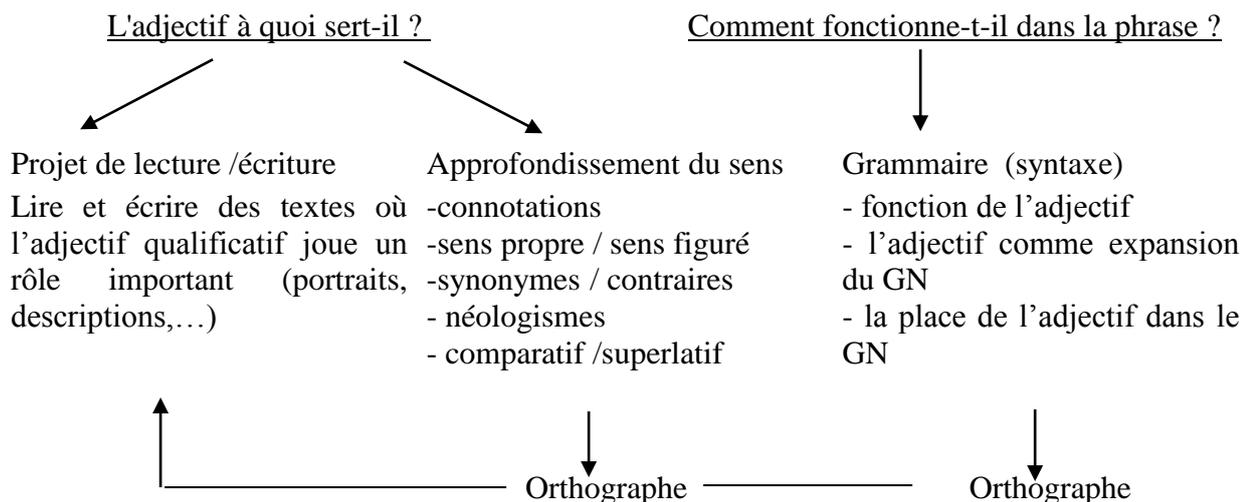
Ex : on voudrait connaître le sentiment du héros (sa femme est très malade = il est sans doute triste, inquiet,...) des adjectifs permettront de donner ces précisions.

- Sur l'adjectif, on lira aussi les fiches 9 et 10 de « Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école » de Renée Léon, qui propose une étude d'abord sémantique puis grammaticale de l'adjectif.

---

<sup>1</sup> D'après « *Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école* » de Renée Léon

Le travail portera sur les questions suivantes :



**D) Les différentes façons de faire de la grammaire au cycle 3 : les compléments circonstanciels au cycle 3** (extrait de « Enseigner la grammaire et le vocabulaire à l'école » Renée Léon)

		Objectifs	Types d'activités	Situations d'évaluation
<b>Grammaire pour l'expression</b>	Travail au niveau du texte	Ecrire un texte (narratif, descriptif,...) en employant des CC	Etudier le fonctionnement sémantique des CC dans les diverses nuances Travailler sur leur mobilité dans la phrase	Ecrire des textes narratifs, descriptifs,...
<b>Grammaire pour l'orthographe</b>	Travail au niveau	Mettre les virgules à bon escient pour isoler les CC	Observer la ponctuation de phrases et de textes. Ponctuer des phrases et des textes donnés sans ponctuation	Ponctuer des phrases et des textes donnés sans ponctuation Ponctuer ses propres textes
<b>Grammaire pour la grammaire</b>	Travail au niveau de la phrase	Reconnaître les compléments circonstanciels dans la phrase, les différencier du COD Analyser le sens du CC (temps, lieu)	Manipuler les groupes dans la phrase pour savoir si l'on peut les supprimer ou les déplacer.	Relever Analyser

<b>Grammaire pour la lecture</b>	au niveau de la Travail	Analyser leur fonction sémantique dans les textes (narratifs, descriptifs,...)	Etudier le type de renseignements donnés par les CC (les circonstances de l'action) A quoi servent-ils ?
----------------------------------	-------------------------------	--	--

### III/ EXEMPLES DE MODULES ET DE PROGRESSIONS MODULAIRES ET INTERMODULAIRES

**Support : PROGRAMME DE LA 9<sup>ème</sup> année de l'Enseignement de Base**

#### MODULE D'APPRENTISSAGE N°1

**Centre d'intérêt :** Enfants de tous pays

**Objectif discursif :** Produire un récit au passé à la 1<sup>ère</sup> ou à la 3<sup>ème</sup> personne intégrant un dialogue.

Séance 1 : Oral	Séance 2 : Lecture	Séance 3 : Grammaire
<p><b>Support :</b> Extrait du Petit Prince (A. de Saint Exupéry) p.7</p> <p><b>Objectifs :</b> Comprendre un message oral et en restituer les informations essentielles.</p> <p><b>Contenus :</b> types et formes des phrases (interrogation directe et exclamation)</p> <p>- Aborder, s'adresser à, insister, surpris, bienveillant, inattendu...</p>	<p><b>Texte :</b> Une meilleure solution, p.17</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Percevoir l'effet de la nouvelle de la séparation des parents sur les enfants.</li> <li>- Dégager la réaction de la narratrice et de son frère.</li> <li>- Préciser les fonctions du dialogue dans le récit (les relations entre les personnages).</li> </ul>	<p><b>Support :</b> texte p.32</p> <p>L'expression du temps</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconnaître la forme et le sens du c.c de temps (durée, antériorité, postériorité, simultanéité)</li> <li>- Employer correctement les prépositions dans un c.c de temps.</li> </ul> <p>Exercices à faire n°2 p.33 ; n°5 p.34.</p>
Séance 4 : Ecriture	Séance 5 : Grammaire	Séance 6 : Oral
<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger un récit cohérent au passé à la 1<sup>ère</sup> personne.</li> <li>- Employer correctement les temps du récit au passé.</li> </ul> <p><b>Support :</b> Tableau p.42</p> <p>Choix d'éléments pouvant constituer les étapes d'un récit cohérent.</p> <p>Exercice à la maison : mise en texte.</p>	<p><b>Correction des exercices</b></p> <p><b>Objectif :</b> évaluer l'apprentissage et consolider les acquis.</p> <p><b>Orthographe :</b> les adjectifs interrogatifs et exclamatifs.</p> <p><b>Support :</b> texte p.39</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Connaître la fonction et le fonctionnement de « quel »</li> <li>- l'accord convenablement.</li> </ul>	<p><b>Support :</b> Images p.9</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se présenter.</li> <li>- Employer les temps du discours (récit d'une expérience personnelle)</li> </ul>

<b>Séance 7 : Lecture</b>	<b>Séance 8 : Ecriture</b>	<b>Séance 9 : Conjugaison</b>
<p><b>Support :</b> Finie la solitude ! p.20 (Bruce Lowery)</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Montrer l'isolement du narrateur.</li> <li>- Identifier les qualités de son ami Willy.</li> <li>- Saisir la fonction du dialogue.</li> <li>- Réfléchir sur un problème social : l'exclusion.</li> </ul>	<p>Correction de l'exercice de production proposé lors de la séance.</p> <p><b>Vocabulaire :</b> Lexique se rapportant au thème du module et susceptible d'être exploité en écriture.</p>	<p>Les temps de l'indicatif</p> <p><b>Support :</b> à proposer (lettre, communication téléphonique...)</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjuguer les verbes aux temps indiqués.</li> <li>- Connaître les valeurs de ces temps verbaux.</li> </ul>
<b>Séance 10 : Ecriture</b>	<b>Séance 11 : Conjugaison</b>	<b>Séance 12 : Ecriture</b>
<p><b>Support :</b> texte 1 et 2 p.44</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Rédiger un récit intégrant un dialogue.</li> <li>- Connaître la fonction du dialogue.</li> <li>- Employer les verbes introducteurs.</li> </ul> <p>Exercice n°3 p.45</p>	<p>Correction des exercices portant sur les temps étudiés lors de la séance 9.</p>	<p><b>Production</b></p> <p>Proposition d'un sujet conforme à l'objectif discursif.</p>

## MODULE D'APPRENTISSAGE N°2

**Centre d'intérêt :** Portraits et comportements

**Objectif discursif :** Produire un récit intégrant une description. (Un portrait)

<b>Séance 1 : Oral</b>	<b>Séance 2 : Lecture</b>	<b>Séance 3 : Grammaire</b>
Faire un portrait chinois.	<p><b>Support :</b> « Comme s'il était d'une autre race ». p.53 (Le Clézio)</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier le personnage de Daniel.</li> <li>- Etudier la description dans le texte.</li> </ul>	<p>Les verbes d'état et l'attribut du sujet.</p> <p>Support : texte p.75</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Distinguer verbes d'actions – verbes d'état.</li> <li>- Connaître les verbes d'état, et les employer.</li> </ul> <p>Exercices 2 et 4 p.76</p>
<b>Séance 4 : Ecriture</b>	<b>Séance 5 : Grammaire</b>	<b>Séance 6 : Lecture</b>
<p><b>Objectif :</b> Produire un récit intégrant une description.</p> <p>La description dans le texte narratif.</p> <p><b>Support :</b> texte p.85</p> <p>Exercices 4 et 5 p.87</p> <p>Exercices à la maison 9 p.88</p>	<p>Les expansions du GN.</p> <p>Support : texte p.71</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Déterminer la classe grammaticale de l'expansion.</li> <li>- Enrichir des GN par adjectifs qualificatifs, complément de nom, proposition sub. Relative.</li> </ul> <p>Exercices : 2, 7, 8 et 10 pp.72-74</p>	<p><b>Support :</b> « Viviane, la liseuse. » p.60 (Suzanne Lardeau)</p> <p>Objectifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier la passion de Viviane.</li> <li>- Déduire l'intention de la narratrice.</li> </ul>
<b>Séance 7 : Grammaire</b>	<b>Séance 8 : Conjugaison</b>	<b>Séance 9 : Ecriture</b>
<p>Correction de l'exercice de production proposé lors de la séance 4.</p> <p><b>Vocabulaire :</b> Lexique se rapportant au thème du module et susceptible d'être exploité en écriture.</p>	<p>L'imparfait et le plus-que-parfait.</p> <p><b>Support :</b> p.87</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjuguer les verbes aux temps indiqués.</li> <li>- Connaître les valeurs de ces deux temps.</li> </ul> <p>Exercice : 5 p.80</p>	<p>Faire un portrait.</p> <p><b>Support :</b> p.89</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dégager le portrait physique.</li> <li>- Dégager le portrait moral.</li> </ul>
<b>Séance 10 : Conjugaison</b>	<b>Séance 11 : Ecriture</b>	
<p>Correction des exercices portant sur l'imparfait, le plus-que-parfait.</p> <p><b>Orthographe</b></p> <p>L'accord des adjectifs de couleurs.</p> <p><b>Support :</b> p.83</p>	<p>Production d'un sujet.</p> <p>Sujet p.91</p>	

## MODULE DE LECTURE

### NOM DE PLUME de Micheline La France

<b>Séance 1</b>	<b>Séance 2</b>	<b>Séance 3</b>
<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se préparer à la lecture.</li> <li>- Identifier le cadre spatio-temporel, les personnages.</li> <li>- Emettre des hypothèses de lecture (titre, œuvre,...).</li> <li>- Demander aux élèves de suivre la lecture de la nouvelle chez eux.</li> </ul>	<p><b>Objectif :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Etudier globalement la nouvelle : L'action.</li> </ul> <p>Exercices 1, 2 et 3 p.101-102</p>	<p>Explication du 1<sup>er</sup> passage</p> <p>« Les semaines passaient, L247... La voix de mon destin » L284</p>
<b>Séance 4</b>	<b>Séance 5</b>	<b>Séance 6</b>
<p><b>Etude des personnages</b></p> <p><b>Objectif :</b></p> <p>Identifier les personnages principaux de la nouvelle.</p>	<p><b>Etude de la narration.</b></p>	<p>Explication du 2<sup>ème</sup> passage</p> <p>« Un jour de visite 238... La fin de la nouvelle. »</p>
<b>Séance 7 : Grammaire</b>	<b>Séance 8 : Vocabulaire</b>	<b>Séance 9 : Ecriture</b>
<p>L'accord du participe passé.</p> <p><b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Identifier l'accord du participe passé.</li> <li>- Justifier l'accord du participe passé.</li> </ul> <p>Exercices : 1, 3 et 5 p.104-105</p>	<p><b>Objectif :</b></p> <p>Expliquer des expressions employées dans la nouvelle.</p> <p>Exercice 1 p.105</p>	<p>Production écrite</p> <p>Sujet 1 p.107</p>

## MODULE D'APPRENTISSAGE N°3

**Centre d'intérêt :** Exploits et performances.

**Objectif discursif :** Produire un texte informatif.

<b>Séance 1 : Oral</b>	<b>Séance 2 : Lecture</b>	<b>Séance 3 : Grammaire</b>
<p><b>Support :</b> p.110 « Le TGV va toujours plus vite » Enregistrement d'une information diffusée par Radio France Internationale. <b>Objectif :</b> Ecouter et comprendre une interview puis rendre compte de son contenu.</p>	<p><b>Support :</b> p.114 « Ils ont triomphé » de Roger Frison-Roche. <b>Objectifs :</b> - Qualifier l'aventure de Pierre et de son ami Georges. - Identifier les sentiments des jeunes alpinistes à la fin de l'aventure.</p>	<p>Les procédés de reprise. <b>Support :</b> texte p.128 <b>Objectifs :</b> - Identifier les procédés de reprise. - Distinguer les procédés de reprise. - Déterminer la classe grammaticale. Exercices à faire : 1,2 et 4 p.128-129-130.</p>
<b>Séance 4 : Ecriture</b>	<b>Séance 5 : Conjugaison</b>	<b>Séance 6 : Lecture</b>
<p>L'article de presse. <b>Objectifs :</b> - Lire un article de presse. - Comprendre le déroulement (les circuits de lecture). <b>Support :</b> p.145 Exercice 1 p.149 Correction des exercices.</p>	<p>Le futur simple et le futur antérieur. <b>Support :</b> p.140 <b>Objectifs :</b> - Conjuguer au futur simple et au futur antérieur. - Connaître les valeurs. Exercices : 1 p.140 ; 3 p.141</p>	<p><b>Support :</b> p.125 « Une mémoire prodigieuse » de Robert-Silverberg. <b>Objectifs :</b> - Identifier la singularité de Tommy Niles. - Saisir l'intention de son entourage.</p>
<b>Séance 7 : Orthographe</b>	<b>Séance 8 : Grammaire</b>	<b>Séance 9 : Ecriture</b>
<p>Correction des exercices lors de la séance 5. Les homophones « quand/ quant/ qu'en » Exercice 1 p.143</p>	<p>La forme passive. <b>Support :</b> p.136 <b>Objectif :</b> - Faire la transformation passive. Exercices 2 et 3 p.137</p>	<p>Produire un article de presse. Exercice 8 p.152</p>

## MODULE D'APPRENTISSAGE N°4

**Centre d'intérêt :** Métiers d'hier, Métiers d'aujourd'hui.

**Objectif discursif :** Produire un texte argumentatif.

<b>Séance 1 : Oral</b>	<b>Séance 2 : Lecture</b>	<b>Séance 3 : Grammaire</b>
<p><b>Support :</b> Visuel, Images p.153.  <b>Objectifs :</b>            - Nommer quelques métiers.            - Etablir des échanges oraux à propos du monde du travail.</p>	<p><b>Support :</b> texte p.158 « Chanson du vitrier » de Jacques Prévert.</p>	<p>L'expression de l'opinion  <b>Support :</b> p.174  <b>Objectifs :</b>            - Exprimer une opinion            - Identifier les moyens grammaticaux.            Exercices : 1 et 2 p.174-175.</p>
<b>Séance 4 : Conjugaison</b>	<b>Séance 5 : Ecriture</b>	<b>Séance 6 : Grammaire</b>
<p>Le subjonctif présent.  <b>Support :</b> p.179  <b>Objectifs :</b>            - Conjuguer au subjonctif.            - Déterminer les valeurs.            Exercices : 1 et 4 p.180</p>	<p><b>Support :</b> p.184  <b>Objectif :</b> Produire un texte argumentatif.            Exercices : 1 et 3 p.185.</p>	<p>Correction des exercices lors de la séance 3.  <b>Orthographe</b>            L'accord de « tout ».  <b>Support :</b> p.188  <b>Objectifs :</b>            - Connaître la fonction de « tout ».            - L'accorder convenablement.            Exercice 1 p.182</p>
<b>Séance 7 : Lecture</b>	<b>Séance 8 : Grammaire</b>	<b>Séance 9 : Ecriture</b>
<p><b>Support :</b> p.168 « Pascal, un berger d'aujourd'hui » de J.L.Dunet.</p>	<p>Correction des exercices.            L'expression de la cause et de la conséquence.  <b>Objectifs :</b>            - Exprimer la cause et la conséquence dans une phrase simple.            - Exprimer la cause et la conséquence dans une phrase complexe.            Exercices : 1 et 2 p.178 et exercice 2 p.178.</p>	<p><b>Production</b>            Exercices 3 et 5 p.187.</p>

## MODULE D'APPRENTISSAGE N°5

**Centre d'intérêt :** Musique pour tous les goûts.

**Objectif discursif :** Ecrire des lettres variées.

<b>Séance 1 : Oral</b>	<b>Séance 2 : Lecture</b>	<b>Séance 3 : Grammaire</b>
<p><b>Objectif :</b> Réaliser un projet sur la musique africaine.</p>	<p><b>Support :</b> texte p.198 « Un jeune musicien » de Romain Rolland.</p>	<p>L'expression du but. <b>Support :</b> p.216 <b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Exprimer le but dans une phrase simple.</li> <li>- Exprimer le but dans une phrase complexe.</li> <li>- Distinguer but à éviter et but à atteindre.</li> </ul> <p>Exercices : 1, 2 et 4 p.216-217.</p>
<b>Séance 4 : Ecriture</b>	<b>Séance 5 : Grammaire</b>	<b>Séance 6 : Lecture</b>
<p>Ecrire des lettres variées. <b>Objectif :</b> Distinguer les types des lettres. <b>Support :</b> p.226</p>	<p>Correction des exercices (donnés lors de la séance 3). <b>Conjugaison</b> Le conditionnel présent et passé. <b>Objectifs :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Conjuguer au conditionnel.</li> <li>- Déterminer les valeurs du conditionnel.</li> </ul> <p>Exercices : 1 et 3 p.219-220</p>	<p><b>Support :</b> p.207 « Aimes-tu la musique ? » de Milan Kundera</p>
<b>Séance 7 : Orthographe</b>	<b>Séance 8 : Ecriture</b>	
<p>Les homophones « S'en / Sans »</p> <p>Exercice 1 p.224</p>	<p>Production <b>Objectif :</b> Ecrire une lettre. Exercice : 5 p.229 (a).</p>	

## **DOCUMENTS ANNEXES**

## Document 1

### **REPRÉSENTATIONS DE L'ENSEIGNEMENT/ APPRENTISSAGE DE LA GRAMMAIRE EN DIDACTIQUE DES LANGUES**

L'une des rares lois universelles de la didactique des langues-cultures étrangères est sans doute qu'il est impossible de parvenir à l'universalité. On peut l'énoncer en ces termes : « Toute proposition méthodologique ou didactique est strictement conditionnelle au contexte dans lequel et pour lequel elle a été formulée ». Sur ce point comme sur beaucoup d'autres, notre discipline se retrouve en (bonne) compagnie des autres Sciences humaines. Dans une autre discipline pourtant formalisée à l'extrême, l'économie, Jean-Paul Fitoussi rappelait ainsi récemment que la « scienti-ficité » y consiste très précisément dans la rigueur avec laquelle « elle cherche à faire découler des conclusions d'un ensemble d'hypothèses préalables qui prennent en compte la réalité institutionnelle des économies étudiées »<sup>1</sup>, citant à ce propos Kenneth Arrow, selon lequel le travail de l'économiste correspond idéalement à 95 % de description et à 5 % de théorie.

Dans notre discipline, l'équivalent des réalités institutionnelles dont part le spécialiste pour décrire le fonctionnement effectif des processus économiques, ce sont les différents environnements didactiques, et leurs effets sur les processus effectifs d'enseignement/apprentissage des langues-cultures. Mais en définitive le problème n'y est pas fondamentalement d'ordre quantitatif (l'importance respective accordée aux paramètres de la situation d'enseignement/apprentissage et, par exemple, aux théories grammaticales) mais qualitatif (les statuts respectifs). Entre un enseignant qui se contente de connaissances rudimentaires de la langue mais construit sur elles tout son enseignement et les impose à ses élèves dans la construction de leur apprentissage, et un autre passionné de linguistique mais qui se contente de répondre aux questions de ses élèves, les amène à se poser d'autres questions parce qu'il les laisse se confronter à la

1. Revue *Sciences Humaines*, n° 111, déc. 2000, p. 41.

complexité de la langue authentique, la démarche la moins « application-niste », c'est-à-dire la plus centrée sur l'apprenant et la plus contextualisée, n'est pas du côté où on aurait pu l'attendre.

Il me semble que l'on peut repérer, dans l'évolution historique de notre discipline en France, quatre grandes représentations du rapport entre grammaire et didactique. J'en propose ci-dessous une modélisation croisant la langue et la culture avec les deux autres couples fondamentaux de la didactique, qui sont ceux de sujet-objet et d'enseignement-apprentissage<sup>2</sup> :



*Remarque 1.* Les deux doubles flèches symbolisent dans ce schéma le type d'orientation épistémologique : la conception de la langue peut être « orientée objet » (comme dans la linguistique structurale dont le projet consiste à la décrire telle qu'elle fonctionne en elle-même), ou au contraire « orientée sujet » (comme dans la linguistique de l'énonciation, dont le projet consiste à décrire comment les sujets locuteurs l'instrumentalisent pour leur propre compte) ; la conception de l'enseignement peut être « orientée sujet [apprenant] » (comme dans la pédagogie active, où l'enseignement est conçu comme une incitation, un guidage et un soutien à l'apprentissage) ou au contraire « orientée objet » (comme dans ce qu'en FLE on a appelé la « centration sur la méthode », *i.e.* le matériel didactique pré-élaboré).

*Remarque 2.* Le « sujet » peut correspondre aussi bien aux sujets locuteurs natifs (comme dans la linguistique de l'énonciation citée plus haut), aux sujets apprenants (comme dans l'hypothèse cognitive de l'interlangue) et/ou aux sujets enseignants : ces derniers peuvent ainsi faire jouer très fortement leurs relations spécifiques avec la langue qu'ils enseignent, avec son enseignement et son apprentissage, en particulier s'ils sont natifs ou non natifs, ou encore en fonction de leur personnalité, de leur milieu d'appartenance et de leur formation.

### Modèle 1 : langue-objet/enseignement-objet

Dans ce modèle, on considère la langue comme un objet dont la grammaire (celle appelée « traditionnelle », morphosyntaxique, ou celle qui a voulu la supplanter, appelée « structurale ») est supposée décrire son fonctionnement interne. L'enseignement est lui aussi orienté objet, c'est-à-dire que l'enseignant considère légitime de planifier son action à partir de cette

2. Je ne parlerai pas ici de la culture, mais je l'intègre néanmoins à cette modélisation, directement inspirée de mon article « Perspective sujet et perspective objet en didactique des langues », *ELA* n° 109, janv.-mars 1998, pp. 9-37.

connaissance objective de son objet d'enseignement (la langue) que lui donne sa grammaire de référence. Au-delà de tout ce qui peut par ailleurs les différencier, c'est à cette double orientation objet de la langue et de l'enseignement que correspondent aussi bien la méthodologie grammaire-traduction que la dite « centration sur la méthode » (*i.e.* sur le matériel didactique) dans les méthodologies audio-orale et audiovisuelle. Cette double orientation a justifié en FLE que l'apprentissage soit programmé à partir de supports et d'exercices préconçus et selon des méthodes prédéfinies par les concepteurs de matériel didactique.

Ce modèle est aussi celui qui met le plus l'enseignant non natif en situation d'égalité avec l'enseignant natif, puisque la compétence professionnelle y dépend principalement d'une connaissance académique du fonctionnement de la langue voire plus simplement encore d'une utilisation rigoureuse d'un matériel didactique préfabriqué. Il ne faut pas aller chercher plus loin, à mon avis, la raison de sa prégnance et de sa permanence dans un enseignement exolingue assuré par des non natifs, ainsi que la raison pour laquelle l'enseignement de la grammaire y a d'autant plus d'importance que la distance entre la langue source et la langue cible est plus grande. Pour autant que je puisse en juger, cette dernière appréciation s'applique en France pour l'enseignement scolaire des différentes langues étrangères<sup>3</sup>.

## **Modèle 2 : langue objet/apprentissage objet**

Dans ce modèle, la conception de la langue est identique à celle décrite ci-dessus, c'est-à-dire orientée objet, mais l'apprentissage l'est de même, c'est-à-dire que cette fois c'est l'apprenant qui se représente son processus d'apprentissage comme planifiable à partir de la description qu'en donne la grammaire, et agit en conséquence. On a eu tendance à oublier, en FLE, que le sujet-acteur de la « centration sur la méthode » (celui qui assume cette orientation sur le matériel préfabriqué censé présenter la langue telle qu'en elle-même elle fonctionne) peut être tout aussi bien l'enseignant que l'apprenant.

C'est à cette configuration que fait fortement penser la présentation, dans le présent numéro, de l'enseignement/apprentissage du FLE dans les universités japonaises, la « méthode grammaire-traduction » y apparaissant tout autant comme une méthode d'enseignement que comme une méthode d'apprentissage.

3. Elle vaut même pour les langues enseignées principalement à des élèves « d'origine native », la distance représentée restant identique si l'on inverse langue cible et langue source. A l'IUFM de Paris, où je travaille, j'interviens dans la formation didactique et le suivi des mémoires professionnels des enseignants stagiaires d'arabe, de chinois, d'espagnol, d'hébreu, de japonais, de polonais, de portugais et de russe.

### **Modèle 3 : langue-objet/enseignement-sujet apprenant**

C'est ce modèle qui est resté dominant en France dans les orientations officielles de la didactique scolaire des langues vivantes étrangères pendant tout le XX<sup>e</sup> siècle. Il naît d'un couplage entre les principes de la « pédagogie active » qui s'imposent chez les chercheurs sinon chez les enseignants dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, et une conception toujours aussi objectivante de la description grammaticale : la conceptualisation grammaticale de chaque point de grammaire se fait de manière dite « active » dans le sens où ce sont les élèves qui l'effectuent eux-mêmes ; mais dans cette conception classique de la « démarche inductive » en enseignement grammatical, l'enseignant garde en permanence comme référence et comme objectif la connaissance qu'il en a personnellement, et c'est pourquoi il se sent légitimé à exercer un contrôle étroit sur cette activité : sur la sélection des points abordés, sur le moment choisi pour le faire, sur le corpus et le métalangage utilisés, sur le processus de réflexion collective et enfin sur le résultat obtenu, à savoir l'énoncé des règles « standard » telles qu'elles apparaissent dans sa grammaire de référence ou dans le précis grammatical du manuel.

### **Modèle 4 : langue-sujet natif/enseignement-sujet apprenant**

C'est ce modèle qui me semble avoir été mis en œuvre, dans les années 1980-1990, dans les propositions faites par les méthodologues s'appuyant sur l'analyse du discours (en français langue étrangère) ou sur la linguistique de l'énonciation (en anglais langue étrangère). La conception de la langue est cette fois orientée sujet, mais il s'agit du sujet locuteur natif et non de l'apprenant, l'enseignement se basant sur une analyse préalable des documents supports utilisés (appelée par certains « pré-pédagogique ») privilégiant les marques conscientes et inconscientes laissées par leurs producteurs en fonction de leur situation de communication et de leurs intentions énonciatives. Il est très vraisemblable que cette modification du type d'orientation de la grammaire de référence est directement liée, en FLE du moins, au passage aux documents authentiques exigé par la prise en compte de la culture<sup>4</sup>. Quant au processus d'enseignement-apprentissage, celui-ci est orienté sujet dans la mesure où les apprenants sont invités à s'approprier les formes linguistiques d'une manière qui peut être plus personnelle que dans la méthodologie audiovisuelle<sup>5</sup>, mais il reste simultanément orienté enseignement dans la mesure où ces formes sont celles qui ont été préalablement dégagées par l'enseignant. Ce modèle donne *de facto* un avantage certain à l'enseignant natif, qui se trouve être le mieux à même d'appréhender intuitivement intentions de communica-

4. D'abord dans le cadre historique dit du « passage au niveau 2 », à la fin des années 1960.

5. Dans cette méthodologie, la phase d'« expression libre » ne correspondait généralement, dans le meilleur des cas, qu'à de faibles variations individuelles opérées sur les modèles de base (présentés dans le ou les dialogues-supports initiaux).

tion, allusions, connotations et autres implicites culturels des documents authentiques utilisés.

Je laisse le soin aux lecteurs de voir comment plusieurs de ces modèles sont parfois combinés. dans les propositions faites par certains collaborateurs de ce numéro, et dans les pratiques effectives des enseignants et des apprenants telles que d'autres les décrivent.

On pourrait penser en première analyse que la dernière hypothèse psychologique en vigueur, dite « cognitive », génère un dernier modèle exclusivement orienté sujet apprenant, **langue-sujet apprenant/apprentissage-sujet**. On sait en effet que selon cette hypothèse <sup>6</sup>, l'appropriation d'une langue correspond chez les apprenants à un processus mental individuel de construction, déconstruction et reconstruction continues de l'ensemble de leurs représentations conscientes et inconscientes concernant son fonctionnement et son usage. Ce processus est par nature complexe, c'est-à-dire pluriel, hétérogène, variable, aléatoire et non totalement objectif : il est ainsi au haut point sensible à une multitude de paramètres contextuels très divers dont les actions et interactions ne peuvent jamais être entièrement prévisibles, et qui seront modifiées du fait même qu'on cherchera à les observer. Dans une classe de langue (je choisis volontairement un exemple trivial), un élève peut éternuer au beau milieu d'une phase de conceptualisation grammaticale que l'enseignant devra interrompre pour gérer la discipline (tous les élèves se sont mis à rire), phase qu'il abandonnera pour passer à une présentation du point de grammaire sous une forme transmissive et déductive parce qu'il estimera que c'est pour lui le seul moyen de rétablir le minimum de calme indispensable à la poursuite du travail d'apprentissage. De sorte que dans notre discipline, ce que fait un enseignant n'est pas tant de « préparer son cours » que de « se préparer à faire cours ».

Je ne pense pas que le projet des didacticiens puisse ni doive jamais consister dans l'élaboration, comme certains d'entre eux le souhaitent, d'une « théorie de l'enseignement/apprentissage des langues » : il ne peut y avoir dans notre discipline de « théorie » *stricto sensu*, mais seulement des outils pour la théorisation de ce qui est observé. Cette théorisation est plus exactement une « modélisation » parce qu'il ne s'agit pas de décrire la réalité mais de l'observer pour agir sur elle : la didactique des langues est une discipline d'observation et d'intervention. L'un des avantages d'une telle conception, et non des moindres, est de légitimer le statut de chercheurs pour tous les enseignants puisqu'ils sont les mieux placés pour observer la complexité, si du moins leur formation leur a fourni les outils correspondants <sup>7</sup>.

6. Je me base principalement sur l'ouvrage de Klaus Vögel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, trad. fr. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995, 324 p.

7. On reconnaîtra là ce qui constitue depuis des années l'une des revendications premières de Robert Galisson.

L'hypothèse cognitive n'implique pas qu'il soit impossible de décrire la part d'une langue qui fonctionne en tant que système autonome, ni la marge de manœuvre qu'y créent les locuteurs natifs pour leurs stratégies discursives et énonciatives, ni certains éléments de l'interlangue de tel ou tel apprenant à un moment donné de son apprentissage, ni même certains processus communs observables chez des apprenants d'une L1 dans leur appropriation d'une même L2, et il est évident que ces descriptions peuvent être elles aussi des outils aux mains des enseignants pour leur activité d'observation. Mais elle implique dans notre discipline une rupture épistémologique historique parce qu'elle y invalide désormais tout modèle unique de référence. Il n'est plus possible en effet de définir *a priori* quelque rapport que ce soit de type objet-sujet dans la langue et dans son processus d'enseignement-apprentissage, tout simplement parce que ce qu'il ne s'agit plus de décrire la L1, mais d'observer et de gérer en contexte les phénomènes complexes de contact entre L1 et L2 dans la tête de l'apprenant ; il ne s'agit plus de décrire le processus d'enseignement, ni le processus d'apprentissage, mais d'observer et de gérer en contexte les phénomènes complexes de contact entre ces deux processus. La question ne se pose plus de savoir s'il faut choisir entre l'objet et le sujet, que ce soit en langue ou en enseignement/apprentissage : si l'essentiel est de penser et de gérer leur contact, il faut les prendre en compte tous deux avec leurs spécificités propres ; il ne s'agit plus de définir un modèle qui arrête dans telle ou telle position supposée idéale le curseur entre les deux, parce que ce curseur doit pouvoir se déplacer constamment dans tout l'espace intermédiaire, et seul l'enseignant est en mesure de le faire sur la base de son observation en continu.

La modélisation, en didactique des langues, a ainsi pour fonction de proposer aux enseignants des outils pour qu'ils situent par eux-mêmes et pour eux-mêmes les analyses et propositions faites par d'autres - et c'est ce à quoi je les invite dans la lecture des différents articles du présent numéro -, et pour qu'ils balisent par eux-mêmes et pour eux-mêmes tout l'espace des possibles. Le domaine propre à notre discipline, c'est seulement, mais très exactement, cet espace virtuel continu.

Pour continuer sur le parallèle entre la réflexion didactique et la réflexion économique, je citerai ces lignes de P. Diribarne : « La science économique confond trop souvent les principes de philosophie politique qui, dans l'idéal, sont censés inspirer l'existence des sociétés dites modernes, et les processus qui régissent effectivement celles-ci. Pour échapper à cette situation, elle doit accomplir un retour au réel, dans toute son impureté. »<sup>8</sup> La « philosophie » qui me semble devoir correspondre à ce projet chez les didacticiens de langues a été clairement définie par le

8. « L'économie est-elle universelle ? », in « L'économie dévoilée », revue *Autrement*, série « Mutations », n° 159, nov. 1995, p. 125-126. Cité p. 484 par Jean-Michel Larrasquet, *Le management à l'épreuve du complexe*, Tome II, *Aux fondations du sens*, Paris, L'Harmattan, 1999, 600 p.

philosophe Georg Henrik von Wright dans un article qui traite d'une question centrale pour notre discipline d'observation et d'intervention, puisqu'il s'agit des « Problèmes de l'explication et de la compréhension de l'action »<sup>9</sup> :

Il serait tellement plus facile de se prononcer sur ces choses si on pouvait maintenir l'idée d'une vérité objective, d'une vérité qui serait indépendante des explications que l'un ou l'autre essaie de donner d'une action à partir des raisons d'agir. Il est remarquable que ceux qui utilisent à mauvais escient leur autorité pour déconsidérer l'opinion du sujet sur lui-même, justifient également leur façon d'agir par un appel à une vérité « supérieure » ou « scientifique » devant être imposée au récalcitrant. De façon corollaire, ceux qui entendent résister à cette violence et défendent leur opinion personnelle, puisent leur force et leur réconfort dans l'idée d'une vérité « intérieure » accessible à eux seuls. La conscience qu'il n'y pas une telle vérité absolue, ni « extérieure » ni « intérieure », est l'arme avec laquelle nous devons combattre aussi bien la superbe du subjectivisme exagéré que les prétentions d'un faux objectivisme ». (pp. 118-119)

Au-delà des critiques trop faciles et du coup très suspects vis-à-vis du traditionalisme des enseignants (et des apprenants !), ce à quoi je convie les lecteurs de ce numéro des *ELA*, c'est à penser les pratiques d'enseignement et d'apprentissage de la grammaire en classe de langue dans toute la réalité impure de leurs vérités plurielles : la grammaire d'une langue étrangère et la fonction d'un enseignement/apprentissage explicite de la grammaire au sein du processus d'enseignement/apprentissage de cette langue sont en même temps, indissociablement, un domaine légitime de réflexions et constructions modélisatrices, et une affaire de circonstances et convenances personnelles.

Christian PUREN  
IUFM de Paris et Université  
de Technologie de Compiègne

9. Pp. 101-119 in Marc Neuberger (dir.), *Théorie de l'action. Textes majeurs de la philosophie analytique de l'action*, Liège, Mardaga, 1991.

## Document 2

# **Instructions méthodologiques - Collèges**

## **IV- LA LANGUE**

L'enseignement /apprentissage de la langue doit privilégier la pratique de la langue aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Cet apprentissage donnera lieu à des activités de syntaxe, d'orthographe, de conjugaison et de vocabulaire. Ces activités seront centrées sur la manipulation des faits de langue en contexte. Les acquis linguistiques sont à réinvestir par l'élève dans des situations variées.

### **1- Préparation des activités de langue**

Pour amener l'élève à développer ses compétences linguistiques, l'enseignant est appelé à :

- programmer, outre les activités linguistiques en rapport avec les autres activités de la classe, des moments d'enseignement apprentissage **systematique** de la langue (syntaxe, conjugaison, orthographe, vocabulaire) portant sur des faits de langue précis inscrits au programme,
- mettre en œuvre une démarche inductive (de l'observation à l'explicitation) en insérant les exercices aux différents moments d'enseignement apprentissage,
- définir avec précision un objectif en rapport avec les compétences visées,
- choisir des situations de communication et des contextes variés permettant de mettre en œuvre le fait de langue programmé,
- déterminer des contenus (grammaticaux et lexicaux) et choisir des exercices en fonction des difficultés rencontrées par les élèves.

### **2- Réalisation des activités de langue**

- Faire procéder à la manipulation de la langue oralement et par écrit au moyen d'exercices de substitution, de transformation, de reformulation, d'imitation, de réécriture...
- Mettre en œuvre une progression aboutissant à des exercices à caractère intégratif.

#### **Remarques**

- L'exercice de grammaire peut être un aboutissement, un support d'apprentissage et une activité d'entraînement et d'évaluation formative. Il peut intervenir à différents moments de l'activité linguistique.
- La trace écrite doit être réduite à quelques exemples pertinents et à des remarques succinctes sur les contraintes morphosyntaxiques et les points de confusion.
- La correction des exercices ne se limitera pas à des réponses justifiées et commentées. Ce sera l'occasion de faire les mises au point nécessaires. 

## Document 3

# Instructions méthodologiques - lycée

## IV- LA LANGUE

L'enseignement de la langue doit contribuer au développement des compétences relatives à l'oral, à la lecture et à l'écrit. La grammaire est envisagée comme moyen et comme ressource pour développer les compétences de compréhension et de production (orale et écrite). Les contenus grammaticaux inscrits au programme se rattachent aux types de discours et aux capacités à développer à l'oral et à l'écrit. Ces contenus relèvent à la fois de la grammaire de la phrase, de la grammaire du texte et du discours.

Les activités de grammaire doivent être, donc, en relation étroite avec la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral. Elles prennent appui sur des supports diversifiés (textes de lecture, textes-supports, images, documents sonores). Ainsi, les acquisitions grammaticales deviennent, au même titre que le lexique, une ressource que les élèves apprennent à mobiliser à l'oral et à l'écrit de façon autonome.

Ceci n'exclut pas le recours, en cas de besoin, à des moments d'apprentissage systématique portant sur un fait de langue précis (syntaxe, orthographe, conjugaison, vocabulaire).

### ❖ Préparation des activités de langue

- Pour développer la compétence linguistique de l'élève, l'enseignant est appelé à :
- programmer des moments d'enseignement-apprentissage de la langue (*syntaxe, conjugaison, orthographe, vocabulaire*) dont il décidera de l'opportunité, du contenu et de la fréquence,
  - définir avec précision un objectif en rapport avec les compétences visées,
  - choisir des situations de communication permettant de mettre en œuvre le fait de langue programmé,
  - déterminer les contenus (grammaticaux et lexicaux) et le choix des exercices en fonction des difficultés repérées chez les élèves, en accordant un intérêt particulier aux erreurs qui constituent un obstacle à l'apprentissage,
  - choisir des exercices qui privilégient la pratique de la langue dans le cadre de la phrase et du texte et **en vérifier la pertinence.**

### ❖ Réalisation des activités de langue

- Procéder à la manipulation orale et écrite : *substituer, transformer, reformuler, expliciter, comparer, réécrire...*
- Mettre en œuvre une progression aboutissant à des exercices à caractère intégratif.

Document 4

**Ancien manuel de la 8ème année**

**Les types et les formes de phrases**

**I. La phrase interrogative.**

**OBSERVONS**



Interrogeons-nous sur ce tableau de peinture.

- **Quel** est le titre de ce tableau ?
- **Qui** a peint ce tableau ?
- **Quand** l'a-t-il peint ?
- **Où** se trouve la femme ?
- **Est-ce qu'**elle est seule au café ?
- **Est-elle** en train de lire ?
- **Que** fait-elle ?
- **Comment** la trouvez-vous, ?
- Son regard est triste ?
- **Aimez-vous** ce tableau ?

\* \* \* \* \*

- Par quoi toutes ces phrases commencent-elles souvent ?
- Quel signe de ponctuation trouve-t-on à la fin de chacune d'elles ?
- Le G.N.S. est-il toujours placé avant le verbe ?

## RETENONS

Dans une phrase interrogative, l'interrogation est soit totale, soit partielle.

- L'**interrogation totale** appelle une réponse par oui ou par non.

*Exemple* : Est-ce qu'elle est en train de lire ?

Elle peut se construire de trois manières différentes :

- a) **par intonation.**

*Exemple* : son regard est triste ?

- b) **par l'expression interrogative** « est-ce que? »

*Exemple* : Est-ce qu'elle est seule au café ?

- c) **par l'inversion du sujet.**

*Exemple* : Aimes-tu ce tableau ?

- L'**interrogation partielle** appelle une réponse qui porte sur un élément précis de la phrase. Elle s'effectue souvent par les mots interrogatifs suivants : quel, qui, que, où, quand, comment.

*Exemple* : Qui a peint ce tableau ?

Où se trouve la femme ?

## II. La forme active et la forme passive.

### OBSERVONS

a) Foujita a peint ce tableau.

b) Ce tableau a été peint par Foujita.

\* \* \* \* \*

- Quel est le sujet de la phrase a ?
- Que devient-il dans la phrase b ?
- Quel est le sujet de la phrase b ?
- Quelle fonction a-t-il dans la phrase a ?
- A quelle forme est la phrase a ? Et la phrase b ?

### RETENONS

1. Une phrase est à la **forme active** lorsque le nom qui occupe la position de sujet fait l'action.

*Exemple* : Foujita a peint ce tableau.

Une phrase est à la **forme passive** lorsque le complément d'objet direct de la phrase à la forme active devient sujet.

*Exemple* : Ce tableau a été peint par Foujita.

2. Pour passer de la forme active à la forme passive, on inverse l'ordre des mots de la phrase active :

**forme active** : Foujita a peint ce tableau.

**forme passive** : Ce tableau a été peint par Foujita.

- Le C.O.D. de la phrase à la forme active (ce tableau) devient le sujet de la phrase à la forme passive.
- Le sujet de la phrase à la forme active (Foujita) devient un complément dans la phrase à la forme passive. On l'appelle **complément d'agent** ; il est souvent introduit par la préposition **PAR**.
- Seuls les verbes transitifs directs peuvent subir la transformation passive.

*Exemple* : aimer – faire – interroger – etc.

**Remarque** :

Le complément d'agent n'est pas exprimé :

- lorsqu'on veut insister sur l'action elle-même ;
- lorsque l'agent de l'action est inconnu.

### III. La forme négative.

#### OBSERVONS

- La femme **n'est pas** en train de lire.
- Elle **n'a pas** de chapeau sur la tête.
- Il **n'y a personne** à côté d'elle.
- Je **n'avais jamais** vu ce tableau de peinture.
- Je **ne l'ai jamais** vu.
- Elle **n'a pas encore** mis d'adresse sur l'enveloppe.
- Elle **n'a rien** sur la tête.

\* \* \* \* \*

- Ces phrases sont-elles déclaratives ? Pourquoi ?
- Par quoi la négation est-elle exprimée ?
- Où se placent les deux éléments de la négation ?

#### RETENONS

Les phrases verbales déclaratives, interrogatives, impératives et exclamatives peuvent devenir négatives par l'addition de deux mots : **ne... pas, ne... jamais, ne... rien, ne... personne, ne ... plus.**

Dans une phrase négative, les déterminants, un, une, des, du, de la, de l' sont remplacés par de (ou d' devant une voyelle).

**Exemple** : Elle a **un** chapeau sur la tête.

Elle **n'a pas de** chapeau sur la tête.

Les deux éléments de la négation encadrent :

– le verbe s'il est conjugué à un temps simple.

**Exemple** : Elle **n'a pas** de chapeau sur la tête.

– l'auxiliaire s'il s'agit d'un temps composé.

**Exemple** : je **n'ai jamais** vu ce tableau.

### Remarques :

\* Les pronoms personnels (le, la , les, lui, leur ... ; me, te, se, nous...) se placent à côté du verbe.

\* Les deux éléments de la négation restent groupés devant un verbe à l'infinitif.

**Exemple** : **Ne pas** toucher ce tableau.

## OBSERVONS

### A. La phrase interrogative :

**1** *Transforme ces phrases déclaratives en phrases interrogatives (emploi des constructions différentes).*

- Vous allez le chercher.
- Cette chanson, est extraordinaire.
- Ils ont beaucoup grandi cette année.
- Il fait froid dehors.
- J'ai regretté son absence.

**2** *Dans ces phrases, exprime l'interrogation par l'intonation et la ponctuation.*

- Il est parti à dix heures.
- Tu as fait tes exercices.
- Tu me le rendras rapidement.
- Nous avons fini de le lire.
- Nous nous sommes déjà renseignés.

**3** *Dans les phrases suivantes, l'interrogation est seulement marquée par la ponctuation. Réécris-les en utilisant l'inversion.*

- Tu viens à six heures ?
- Pierre n'est pas venu ?

- La salle de séjour est spacieuse ?
- Tu as fait un bon déjeuner ?
- Vous préférez que je vous laisse ?

**4** Complète les phrases suivantes par le mot interrogatif qui convient.

- ..... robe préfères-tu ?
- ..... partirez-vous ?
- ..... d'enfants avez-vous ?
- ..... va la petite ?
- ..... est cet homme et ...veut-il ?
- ..... vous en pensez ?

**5** Classe ces phrases selon que l'interrogation est totale ou partielle.

- As-tu écrit à tes amis ?
- A qui as-tu raconté cette histoire ?
- Lequel préfères-tu ?
- Veux-tu lire le texte ?
- Qu'est-ce qui te fait peur ?
- Quelle chemise veux-tu mettre aujourd'hui ?
- Est-ce que tu connais le chemin ?

**6** Retrouve, à partir de ces phrases déclaratives, l'interrogation partielle dont elles sont la réponse. Attention, l'interrogation doit porter sur les mots soulignés.

- C'est Jean qui a lancé la balle.
- Il a cassé la vitre.
- Elle a téléphoné à sa soeur.
- Je parle de mes parents.
- Il jouait dans la cour de l'école.
- Cela est arrivé pendant la récréation.
- Il a été puni parce qu'il a fait une bêtise.

## B. La forme active et la forme passive :

**1** Indique si l'action est faite par le sujet ou le complément d'agent.

- La voiture a été réparée par un apprenti.
- Eric accroche un poster dans sa chambre.

Les champs sont cultivés par des paysans.  
Mon frère est parti à l'étranger.  
Le champion est porté en triomphe par la foule.  
L'employé balaie le hall de l'aéroport.

**2** Mets les phrases suivantes à la forme passive.

- Une grande vague a retourné le bateau.
- Un porteur a mis les bagages dans le coffre de la voiture.
- On prenait les repas au wagon-restaurant.
- Un homme pressé a oublié cette valise !
- Bientôt des trains à grande vitesse relieront toutes les grandes villes.

**3** Mets les phrases suivantes à la forme active.

- Le professeur a été déçu par les résultats des élèves.
- Les champs sont dévastés par la pluie.
- Les enfants ont été sauvés par un homme courageux.
- Nous avons été retardés par le mauvais temps.
- Les tableaux volés ont été retrouvés.

**4** Compose des phrases à la forme passive en utilisant les éléments donnés.

*Exemple* : être couvert(es) de feuilles mortes.  
—> Le sol était couvert de feuilles mortes.

- a) Etre bordé(es) d'arbres.
- b) Etre décoré(es) de tableaux de peinture.
- c) Etre accompagné(es) de ses enfants.
- d) Etre fabriqué(es) en Tunisie.
- e) Etre introduit (es) par la préposition « par ».

**5** Rédige un petit paragraphe dans lequel tu emploieras des verbes à la forme passive.

Un violent orage a provoqué de graves dégâts. Lesquels ?

## La phrase interrogative

Module 4

### J'observe et je comprends

### Rencontre avec Paul Fournel

(L'auteur des Aventures très douces de Timothée le rêveur répond aux questions de ses jeunes lecteurs :)

- Qui êtes-vous M. Fournel ?
- Je suis un écrivain français qui aura bientôt cinquante ans.
- Comment avez-vous trouvé le personnage de Timothée ?
- J'ai complètement imaginé le personnage de Timothée mais j'ai très bien connu un petit garçon qui lui ressemblait.
- Comment connaissez-vous si bien ce qui se passe à l'école ?
- Pour écrire Timothée, j'y suis allé une bonne vingtaine d'années. J'ai regardé, écouté. J'ai mangé à la cantine...
- Timothée voyage beaucoup dans sa tête. Etiez-vous comme lui en classe ?
- J'étais comme Timothée, parce que tous les enfants sont comme Timothée. Ce qui ne m'empêchait pas d'être très présent en classe.

Ed. Belin, A Mots contés

- a- Quels sont les personnages qui dialoguent dans ce texte ?
- b- Sur quoi le dialogue porte-t-il ?

### Je découvre

- a- Relève dans le texte :
  - quatre phrases déclaratives
  - quatre phrases interrogatives.
- b- Quelles sont les marques de l'interrogation dans chacune des deux phrases interrogatives ?
- c- Quelle est la phrase interrogative à laquelle on peut répondre par « oui » ou « non » ?
- d- Les phrases interrogatives expriment-elles le même type d'interrogation ?

### Je m'exerce

- 1) Sur ton cahier, pour chaque question de la colonne **A**, trouve la bonne réponse dans la colonne **B**

A	B
- Comment t'appelles-tu ?	- Elle se porte bien.
- Où habites-tu ?	- C'est mon professeur de français.
- Qu'est-ce que tu lis ?	- Je m'appelle Daniel
- Qui est-ce ?	- Je lis une B.D.
- Comment se porte ta mère ?	- J'habite en grèce.

2) Classe les phrases interrogatives suivantes selon qu'elles expriment une interrogation totale ou une interrogation partielle.

- a- Les B.D peuvent-elles préparer les jeunes à lire?
- b- Dans quel français, les B.D. sont-elles généralement écrites ?
- c- Y a-t-il des livres d'histoire dans cette bibliothèque ?
- d- Puis-je mettre ce petit livre dans ton sac ?
- e- Où peut-on trouver ce livre ?
- f- Que vend le bouquiniste ?

Dans une phrase interrogative, on pose une question pour exprimer une demande d'information. A l'écrit, la phrase interrogative se termine par un point d'interrogation.

Une interrogation totale appelle une réponse par « oui » ou par « non ».

3) Réécris les phrases interrogatives suivantes de deux manières différentes.

- a- En utilisant « est-ce que »
- b- En inversant le sujet et le verbe.
- c- Vous faites partie du club de lecture ?
- d- Vous avez trouvé les livres dont vous avez besoin?
- e- Jean va partir dimanche matin ?
- f- La bibliothèque est fermée samedi après-midi ?
- g- Vous avez refait les exercices ?

4) Réécris les phrases interrogatives suivantes de deux manières différentes.

- a- En utilisant « est-ce que »
- b- En inversant le sujet et le verbe.
- c- Vous faites partie du club de lecture ?
- d- Vous avez trouvé les livres dont vous avez besoin ?
- e- Jean va partir dimanche matin ?
- f- La bibliothèque est fermée samedi après-midi ?
- g- Vous avez refait les exercices ?

Une interrogation partielle pose une question sur quelque'un ou quelque chose de précis. Elle peut être introduite par :  
*- qui, que, où, comment, quand* + inversion du pronom personnel sujet ;  
*- qui est-ce que, qu'est-ce que, où est-ce que...* (sans inversion du sujet)

## Module 4

5) Voici un extrait d'une conversation téléphonique.

Peux-tu imaginer les questions manquantes ?

- (...) ?
- C'est Pierre, ton cousin.
- (...) ?
- Oui, je vais très bien.
- (...) ?
- Justement, je voulais te dire qu'il me reste quelques pages à finir. Je te le rendrai demain.
- (...) ?
- Je passerai vers 10 heures, si tu veux à la maison.

6) Je complète chaque question et je cherche la réponse.

Je m'appelle Gaël. Je suis l'institutrice. J'habite à Lyon. Mon passe-temps préféré est la lecture. Le dimanche, je joue au tennis. En été, je fais de la planche à voile.

**a** - (...) s'appelle cette demoiselle ?

- (...)

**b** - (...) est sa profession ?

- (...)

**c** - (...) habite-t-elle ?

- (...)

**d** - (...) est son passe-temps préféré ?

- (...)

**e** - (...) elle fait le dimanche ?

- (...)

**f** - (...) fait-elle en été ?

- (...)

## J'écris

Tu viens d'avoir un(e) nouveau (elle) correspondant(e). Pour mieux le (la) connaître, tu lui écris une lettre où tu lui poses cinq questions différentes.

Tu peux utiliser les mots interrogatifs suivants : Que... ? Où... ? Comment... ? Quel... ? Combien... ?

Document 6

**Ancien manuel de la 4ème année Secondaire**

Syntaxe  
Chapitre 6

**Les compléments circonstanciels :  
le but, la condition, la concession**

**I- LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE BUT**

**OBSERVONS**

A1- Lisez les phrases suivantes :

- Il retira les fleurs **pour planter des plumes à leur place.**

(*Simenon*)

- Klim se retient de lui parler **de peur de le déranger dans sa méditation.**

(*D'après H. Troyat*)

- **Afin de débiter convenablement chez son oncle,** Charles avait fait la toilette de voyage la plus coquette, la plus simplement recherchée, la plus adorable.

(*D'après Balzac*)

A2- Observez les compléments circonstanciels écrits en caractères gras.

- Qu'expriment-ils ?

- Classez-les selon qu'ils expriment ce que l'on cherche à atteindre ou ce que l'on cherche à éviter.

ce que l'on cherche à atteindre	ce que l'on cherche à éviter
.....	.....

**RETENONS 1**

Le complément circonstanciel de but exprime :

a) Ce que l'on cherche à atteindre ; dans ce cas , il est souvent introduit par "pour" et "afin de".  
Ex. : Ce peuple lutte **pour la liberté.**

b) Ce que l'on cherche à éviter ; dans ce cas, il est souvent introduit par "de peur de" et "de crainte de " .  
Ex. : Il fait du sport **de peur de grossir.**

## B - Construction du complément circonstanciel de but :

### OBSERVONS

B1- Lisez les phrases suivantes:

- a) Le coq jaloux monte sur ses ergots **pour un combat suprême.**  
*(J. Renard)*
- b) Robinson devait ramper à quatre pattes **pour pouvoir avancer.**  
*(M. Tournier)*
- c) Il préféra escalader les rochers, **afin d'embrasser une vaste étendue du regard.**  
*(M. Tournier)*
- d) Je me presse de rire de tout, **de peur d'être obligé d'en pleurer.**  
*(Beaumarchais)*
- e) Aucun général n'osera se servir du char, **de peur du ridicule.**  
*(D'après Voltaire)*

B2- Etudiez la construction des compléments circonstanciels de but dans ces phrases en complétant le tableau suivant :

Phrase	C.C. de but	Préposition (ou locution prépositive) qui l'introduit	Sa classe grammaticale
Ph. a			

B3- Dans les phrases b, c, d, le verbe principal et l'infinitif C.C. de but ont-ils :

- le même sujet ?
- deux sujets différents ?

### RETENONS 2

Pour exprimer le but, on emploie :

- "Pour", "afin de", "de peur de", "de crainte de" suivis de l'infinitif lorsque celui-ci a le même sujet que le verbe principal.

Ex. : Les marins sont montés dans un canot **pour aller à terre.**

- "Pour", "de peur de", "de crainte de" suivis d'un nom.

Ex. : On a renforcé la digue **de peur des crues.**

**Remarque** : L'infinitif C.C. de but peut être employé sans préposition après un verbe de mouvement.

Ex. : Il vient **contrôler le déchargement du navire.**

## II- LE COMPLEMENT CIRCONSTANCIEL DE CONDITION.

A- Qu'est-ce qu'un C.C. de condition ?

### OBSERVONS

A1 - Lisez la phrase suivante :

- Le marin peut éviter les récifs **à condition de tenir le bateau dans la bonne direction.**

A2 - Observez le C.C. écrit en caractères gras.

- Qu'exprime-t-il ?
- Par quoi est-il introduit ?
- Quelle est sa classe grammaticale ?

A3 - Observez le C.C. de condition dans la phrase suivante :

- Il peut rester dans ce compartiment **à condition de ne pas fumer** .
- Le sujet de l'infinitif est-il différent de celui du verbe principal ?

### RETENONS 3

- Le C.C. de condition exprime une condition dont dépend la réalisation du fait exprimé par le verbe principal.

- Il est souvent introduit par la locution prépositive "à condition de" suivie d'un infinitif ayant le même sujet que celui du verbe principal.

**Ex. :** Nous accosterons dans trois heures environ, **à condition de n'avoir aucun incident de navigation.**

**Remarques :**

1) Le C.C. de condition peut aussi être introduit par les locutions prépositives :  
- "A moins de" suivie d'un infinitif ou d'un nom ("à moins de" ajoute à la condition une nuance de restriction).

**Ex. :** - Je ne peux terminer ce travail pour la date fixée, **à moins d'y passer les nuits.**

- **A moins d'une malchance persistante**, ils arriveront au port avant la nuit.

- "En cas de" suivi d'un nom ("En cas de" exprime la supposition pure).

**Ex. :** **En cas d'avarie**, le navire sera remorqué jusqu'au port.

2) Le C.C. de condition peut aussi être un gérondif, un participe présent, un participe passé, un adjectif, etc.

**Ex. :** **En heurtant le récif**, le bateau coulerait.

### III- LE COMPLÉMENT CIRCONSTANCIEL DE CONCESSION.

A - Qu'est-ce qu'un C.C. de concession ?

#### OBSERVONS

A1 - Lisez les phrases suivantes :

- **Malgré la laideur des meubles**, il était difficile de ne pas se plaire dans le petit salon. *(D'après J. Green)*
- **En dépit de son calme apparent**, Don Juan sentit son sang se figer. *(D'après P. Mérimée)*

A2 - Observez les C.C. écrits en caractères gras dans ces phrases.

- Qu'expriment-ils ?
- Au moyen de quoi sont-ils introduits ?
- Quelle est leur classe grammaticale ?

#### RETENONS 4

- Le complément circonstanciel de concession est souvent introduit par la préposition "Malgré" ou la locution prépositive "En dépit de" suivies d'un nom.
- "Malgré" et "En dépit de" expriment un rapport d'opposition entre deux faits dont l'un devrait entraîner l'autre mais ne l'entraîne pas.

Ex. : • **Malgré la guerre et tous ses maux**, nous aurons de belles surprises.

*(Apollinaire)*

- **En dépit de sa bassesse**, prenez-le en pitié.

*(D'après F. Mauriac)*

**Remarque** : Le C.C. de concession peut aussi être un infinitif, un gérondif, un participe, etc.

Ex. : - Mais **pour être vaillant**, tu n'es pas fils de roi. *(Corneille)*

- **Moqué par ses maîtres et ses camarades**, Chazal gardait sa tranquillité.

*(D'après A. France)*

## Application

- 1.** Dans le texte suivant, étudiez les C.C. de **but**, de **condition** et de **concession** en remplissant le tableau ci-dessous :

Pendant l'interclasse de midi, je courais avec Joseph jusqu'à la Draille, pour m'occuper des moutons. Mon frère faisait le fourrage, moi j'allais à la corvée d'eau. Le plus dur c'était la corvée d'eau, il fallait aller la chercher dans la Clarée avec des seaux et l'hiver, quand il gelait, c'était une vraie patinoire. On pouvait s'y amuser à condition de ne pas tomber dedans. Quand on avait terminé, on retournait à la maison pour déjeuner et à une heure on retournait en classe.

Je garde de ces années un souvenir extraordinaire, malgré les corvées, malgré la fatigue. *(D'après E. Carles)*

Complément circonstanciel	Sens	Construction	Classe grammaticale

- 2.** "Pour" peut introduire des compléments variés, distinguez les phrases où cette préposition introduit un C.C. de but :

- a) L'oncle Julien s'isolait pour lire et pour écrire. *(H. Troyat)*
- b) On m'a révoqué pour avoir dit tout haut ce que je pensais. *(Zola)*
- c) J'avançai doucement pour la regarder de plus près. *(P. Arène)*
- d) Tous trois entrevirent ce disque mystérieux pour la première fois. *(D'après J. Verne)*
- e) Pour tout peindre, il faut tout sentir. *(Lamartine)*
- f) Il n'avait pas même un apprenti pour lui tirer de l'eau. *(A. France)*
- g) Mon chien se prend pour un être humain. *(R. Devos)*

- h) Les gens du marché s'ameutèrent pour une question de tarif.  
(V. Hugo)
- i) Nous sommes revenus par le chemin de Saint-Malo, pour ne pas le rencontrer.  
(Maupassant)

**3.** Distinguez les infinitifs compléments de **but** et les infinitifs compléments d'objet :

- a) Vous ne savez pas nager ?  
 b) Les bêtes sauvages viennent boire au ruisseau.  
 c) Tous les habitants de l'immeuble sont descendus dans la rue voir ce qui s'était passé.  
 d) Ils sont partis chercher refuge ailleurs.  
 e) Nous sommes venus demander des explications.  
 f) Qui oserait saisir le gouvernail et se charger du salut commun ? (Chateaubriand)  
 g) Je préfère sortir respirer l'air frais.  
 h) Je recommandai au garçon de me réveiller à neuf heures.  
(A. Dumas)

**4.** Explicitez le rapport de **but** dans les phrases suivantes en utilisant la préposition ou la locution prépositive qui convient :

- a) J'évite ces sentiers ... me perdre.  
 b) Il demanda ensuite quelque fiole ... y verser cette liqueur.  
(Cervantès)  
 c) C'était par amitié et ... le plaisir de les voir jouer qu'elle restait sur le seuil du poulailler.  
(M. Aymé)  
 d) Elles font les robes plus larges que leur corps ... s'y mouvoir à l'aise.  
(J. de Pesquidoux.)  
 e) Le lapin se terre ... être attrapé par l'aigle.  
 f) Ils ont placé des sentinelles aux alentours du camp ... être surpris par l'ennemi.

**5.** Remplacez le groupe infinitif C.C. de **but** par un GNP équivalent:

- a) On revenait en courant à la maison **pour déjeuner**.  
 b) Il fait des économies **pour acheter un vélomoteur**.  
 c) Il a demandé un prêt **pour construire une maison**.  
 d) Il s'est enfermé **pour étudier de peur d'échouer**.  
 e) Ils ont mis des pneus spéciaux à leurs voitures **de crainte de dérapier**.

### Recourir à différents outils linguistiques pour produire des énoncés explicatifs

#### Le but

#### Exercice 1

Lisez ce texte puis répondez aux questions :

*Dans cet extrait, le narrateur exprime sa prédilection pour le voyage à pied.*

Au fond, voilà pourquoi j'ai voyagé à pied : par simple amour du vent et de la terre. Pour être seul aussi -c'est si bon d'être seul- tout seul, sur un plateau, dans une gorge, au bord d'une rivière ; et par horreur du véhicule (de presque tous les véhicules) ; enfin pour aller justement où personne ne va jamais et qui est quelquefois lieu caché de merveilles... Les plus humbles me sont les plus chères. J'y tiens (et cela depuis mon enfance) par un goût que j'ai, inné, obsédant, de la vie secrète des hommes et des choses. [...]

[J']ai subi l'attraction discrète à l'approche d'un de ces lieux où je n'avais pas le dessein de faire étape et que, bien souvent, un coteau dérobaient encore à ma vue. Mais cette puissance d'appel était si prenante et si douce que je me détournais du chemin prévu, chaque fois pour aller voir ; et, chaque fois, mon cœur battait.

Oui, il battait.

Pas très fort, peut-être, mais assez pour que ce battement me fût perceptible...

Henri Bosco, *Un rameau de la nuit*. (Gallimard).

#### Questions :

1. Qu'est ce qui dans la première phrase montre que ce texte a une visée explicative ?
2. Quels moyens lexicaux et syntaxiques sont utilisés à cette fin ?  
Pour répondre à cette question, vous remplirez, après l'avoir reproduit sur votre cahier, le tableau suivant :

Exemple tiré du texte	Moyen utilisé	Relation logique exprimée
Par simple amour du vent ...	Par	Cause

3. a. Quels moyens sont employés pour marquer la relation de but ?  
b. Par quels autres moyens pouvez-vous les remplacer ?

## Exercice 2

Complétez le paragraphe ci-dessous par des mots que vous choisirez dans la liste suivante :

- Un but, un rêve, un objectif, une intention, un projet
- Se fixer comme but, comme objectif de...
- Former le projet, le dessein de...
- Envisager de, se proposer de, projeter de, etc.

Nous formons ..... moderniser nos infrastructures portuaires. C'est ainsi que nous ..... de construire un aéroport d'une capacité de trente mille passagers par an et d'agrandir le port de la capitale. Ces deux ..... visent à faire face à l'augmentation des trafics aérien et maritime, due au développement du tourisme et à l'accroissement des échanges commerciaux. Ils ont aussi pour ..... de créer des postes d'emploi.

## Exercice 3

Lisez cet extrait puis répondez aux questions :

*Radoub est l'un des soldats de Gauvain. Ce dernier est traduit devant le tribunal : il risque la peine de mort. Le tribunal présidé par Cimourdain délibère :*

Cimourdain se tourna vers Radoub :

- Vous votez pour que l'accusé soit absous ?
  - Je vote, dit Radoub, pour qu'on le fasse général.
  - Je vous demande si vous votez pour qu'il soit acquitté.
  - Je vote pour qu'on le fasse le premier de la république.
  - Sergent Radoub, votez-vous pour que le commandant Gauvain soit acquitté, oui ou non ?
  - Je vote pour qu'on me coupe la tête à sa place.
  - Acquittement, dit Cimourdain. Ecrivez, greffier.
- Le greffier écrivit : «Sergent Radoub : acquittement».

Victor Hugo, *Quatre-vingt-treize*.

## Questions :

1. Quelle locution conjonctive introduit les propositions subordonnées de but ?
2. Remplacez la subordonnée de but par un groupe nominal de même sens. S'agit-il d'un complément de verbe ou d'un complément de phrase ?
3. Pouvez-vous déplacer les propositions subordonnées de but ? Peut-on les supprimer ? Pourquoi ?

## Exercice 4

Dans quel but doit-on vacciner les enfants ? Répondez à cette question en produisant des énoncés comportant des propositions subordonnées de but variées (de peur que..., de crainte que..., afin de..., de crainte de...)

## Exercice 5

*En vous servant des indications ci-dessous, vous rédigerez un texte à la première ou à la troisième personne. Vous emploierez des moyens lexicaux et syntaxiques marquant le but.*

- Projet : nouveau guide touristique de la Tunisie.
- But : faire connaître les nouvelles installations touristiques et les récentes découvertes archéologiques.
- Diffusion la plus large possible / publication en trois langues.
- Organisation du travail / parution d'une version par an.
- Collaboration d'un journaliste envisagée / peur de l'immensité de la tâche.

## Exercice 6

Rédigez un texte dans lequel vous exposerez trois buts de la recherche scientifique.

## Exercice 7

Vous allez participer à un voyage organisé dans le cadre des échanges entre votre lycée et un lycée français.

Pour préparer ce voyage, vous êtes chargé(e) d'écrire à la partie française afin de l'informer des souhaits de votre groupe (visites, activités de loisir, activités culturelles, etc.)

*Rédigez la lettre.*

## Faisons le point

- Expliquer une action, une entreprise humaine, c'est en partie montrer, exposer les buts qui lui sont assignés, car il n'y a pas d'action sans but, sinon elle est absurde.

- Pour exprimer l'idée de but, on peut recourir à des outils lexicaux (un but, un dessein, un projet, un objectif etc.) et/ou grammaticaux (pour, afin que, de manière à etc.)

- Le but est un résultat désiré, souhaité qui peut se réaliser ou non. D'où l'emploi du subjonctif dans la proposition subordonnée.

Ex : Il vote pour que Gauvin soit acquitté.

- **Pour** et **afin de** ont le même sens. Mais **afin de** appartient à la langue soutenue et il est toujours suivi d'un verbe à l'infinitif.

Ex : Je voyage à pied pour aller où personne ne va jamais.

- **De façon à** et **de manière à** s'emploient indifféremment. Ces deux locutions prépositives s'emploient devant un infinitif.

Ex : Elle se lève tôt de manière à pouvoir faire un peu d'exercice avant de se rendre au travail.

- Le verbe à l'infinitif employé après la préposition pour et les locutions prépositives marquant le but a le **même** sujet que le verbe principal.

- **De peur de** et **de crainte de** ont le même sens et peuvent se construire aussi bien avec un nom qu'un verbe,

Ex : Quand elle fait une promenade en forêt, elle emporte toujours son parapluie de peur d'être surprise par une averse (ou bien «de peur d'une averse»).

## BIBLIOGRAPHIE

- Programmes Officiels de français du Second Cycle de l'Enseignement de Base.
- Programmes Officiels de français de l'Enseignement Secondaire.
- Instructions méthodologiques pour le cycle préparatoire de l'Enseignement de Base (7<sup>ème</sup> A, 8<sup>ème</sup> A et 9<sup>ème</sup> A).
- Instructions méthodologiques pour la 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> années secondaire.
- Instructions méthodologiques pour la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> années secondaire.
- Chiss J. - L. et David J., (2000). Grammaire-orthographe, collection « Le Robert-Nathan », Paris : Nathan.
- Grammaire pour lire et écrire 3<sup>ème</sup> – 4<sup>ème</sup> Delagrave.
  
- Besse. H & Porquer. R (1991): *Grammaire et didactique des langues*, Paris CREDIF/hatier.
- Charaudeau.P(1992): *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris Hachette.
- Germain C. & Séguin, H.(1998): *Le point sur la grammaire*, CLE International
- Germain C. *L'approche communicative en didactique des langues*. Anjou (Québec, Canada) : Centre Educatif et Culturel inc., 1991
- Sandhu M (1995): *Grammaire fonctionnelle du français*, Toronto, Holt, Rinehart&Winston.

## Webographie

- [L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère ; Marie-Christine FOUGEROUSE](#)
- Klincksieck | *Revue de Didactologie des langues-cultures*

2001/2 - N°122 ISSN 0071- 190X | ISBN | pages 165 à 178 Article accessible à l'adresse suivante

[http://www.cairn.info/article.php?ID\\_REVUE=ELA&ID\\_NUMPUBLIE=ELA\\_122&ID\\_ARTICLE=ELA\\_122\\_0165](http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ELA&ID_NUMPUBLIE=ELA_122&ID_ARTICLE=ELA_122_0165)

- [La notion de grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère ; Khatira TANRIVERDIEVA](#)

Thèse de doctorat Sous la direction de Mme Tatiana OLENINE Docteur en Didactologie des Langues et des Cultures Responsable pédagogique à l'Institut de Langue et de Culture Françaises Université Catholique de Lyon Année 2001-2002

- [La « question de la grammaire » dans l'enseignement du français comme langue étrangère : nouveaux contextes, nouvelles perspectives](#)

JEAN-CLAUDE BEACCO *Professeur de didactique générale des langues et des cultures, Université de la Sorbonne nouvelle-Paris III/DILTEC EA 2288*

- [Le Site de l'AFEf : Association Française des Enseignants de Français.](#)