

UNIVERSITE LUMIERE LYON 2 CENTRE DE LANGUES

Année : 2003/2004

Mémoire réalisé, dans le cadre du DESS, Acquisition et didactique des langues,
par :

DUGUEPEROUX Mélanie

**Sujet : Etude comparative de la grammaire
dans un CD-rom et un manuel d'allemand**

Directeur de mémoire : Mr Griggs

Date de soutenance : 29/09/04

Table des matières

Introduction : .	1
1. De l'acquisition d'une langue à l'enseignement de la grammaire: .	3
1.1 L'acquisition d'une langue en général: . .	3
1.1.1 Les fondements de l'acquisition d'une langue : .	5
1.1.2 L'acquisition de la L1 versus d'une L2 : . .	6
1.2 Les particularités de l'enseignement de la L2 : .	8
1.2.1 Le rôle de l'enseignant : . .	8
1.2.2 Le rôle de l'apprenant : .	10
1.3 Enseignement de la grammaire : . .	10
1.3.1 Définition de la grammaire en terme de compétence: .	10
1.3.2 Modalités d'acquisition de la compétence linguistique : .	11
1.3.3 Le cours de L2 et la grammaire : . .	14
1.3.4 Définition pédagogique de la grammaire : . .	14
1.3.5 La séquence grammaticale dans le cours de langue : .	16
1.3.6 La nécessité de la grammaire : .	23
1.3.7 La grammaire comme action sur la langue : .	25
2. Introduction à l'analyse : . .	29
2.1 En quoi va consister l'analyse ? .	29
2.1.1 Le but de l'analyse : .	29
2.1.2 La démarche : .	29
2.2 Justification de l'analyse : .	32
2.3 L'état de l'art : .	33
3. Comparaison de la grammaire dans les supports: . .	35
3.1 Présentation des éléments de comparaison : .	35
3.2 L'apprentissage et le savoir : quelle(s) relation(s) dans nos deux supports : .	36
3.2.1 La matière première : .	36

3.2.2 <i>Organisation de l'apprentissage par les professeurs-concepteurs</i> : .	40
3.3 Le cadre d'apprentissage dans nos deux supports : .	47
3.3.1 <i>L'autorité</i> : . .	47
3.3.2 <i>Les sources et les outils</i> : .	52
3.3.3 <i>Mécanismes cognitifs/comportementaux mis en jeu par l'apprenant</i> : . .	59
4. Synthèse de l'analyse : .	61
Conclusion : .	65
Bibliographie : .	69
Annexe 1 : Inventaire détaillé des CD-roms d'allemand . .	71
1. Comment a-t-il été réalisé ? ⁶³ . .	71
2- Dans quel but ? ⁶⁴ . .	72
3- Premières constatations à travers cet inventaire : . .	72
4- Enoncé sommaire des résultats : .	73
4.1 <i>Talk to me – Auralog</i> .	73
4.2 <i>Reflex'Deutsch, Commet</i> : .	74
4.3 <i>Voice Book</i> : . .	75
4.4 <i>Deutsch ganz Klar - Lektion 18</i> : . .	75
4.5 <i>Tell me more</i> . .	75
4.6 <i>Infolangue Vol.1</i> : . .	76
4.7 <i>Einblicke(Folge1)</i> : . .	76
4.8 <i>Themen neu 2</i> . .	77
5. Les problèmes rencontrés ⁶⁶ : .	77
Annexe 2 : Inventaire des manuels d'allemand . .	79
1. Mémo : .	79
2- <i>Typisch deutsch, Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität</i> .	79
3- <i>Stichwechsel (Wahrnehmung und Bedeutung)</i> . .	80

⁶³ Les chapitres 1 et 2 de cette annexe sont aussi valables pour l'inventaire des manuels d'allemand (annexe 2).

⁶⁴ Voir note précédente de cette même annexe.

⁶⁶ Ce chapitre concerne également l'inventaire sur les manuels

4- Mittelstufe Deutsch . .	80
5- Deutsch für Studenten .	80
6- Themen Neu .	80
7- Moment Mal . .	80
Annexe 3 : Critères d'analyse de nos supports .	83
1. Construction de la grille : . .	83
2. La grille d'observation : .	84
Annexe 4 : .	89
Annexe 5 : .	115

Introduction :

Le savoir communément acquis au cours de la scolarité sur sa propre langue maternelle puis sur la ou les langues étrangères que l'on apprend est la grammaire. Dans leur livre intitulé « Le point sur la grammaire », les linguistes et didacticiens Germain et Seguin racontent que jusqu'au XIX^{ème} siècle, « une seule sorte de grammaire était enseignée à l'école pour les langues étrangères ». Ce domaine linguistique était alors l'occasion d'une « description exhaustive » de la langue concernée (1995 : 202). Aujourd'hui, on enseigne la grammaire d'une langue étrangère de plusieurs façons différentes : dans sa classe de langue, l'enseignant fait le « choix d'une grammaire » plutôt qu'une autre et privilégie un « type d'enseignement » selon des critères comme « l'objectif du cours, le milieu scolaire, les caractéristiques des apprenants », etc. (idem). Ainsi un cours de grammaire à l'université s'adressant à des spécialistes d'une langue, par exemple, sera sensiblement différent d'un cours s'adressant à des élèves du secondaire ou encore du primaire. Parallèlement à cette multiplication des configurations possibles de la grammaire en langues étrangères, de nombreux courants didactiques se sont succédés au XX^{ème} siècle et les recherches continuent encore aujourd'hui, chaque courant influençant partiellement les pratiques des enseignants de langue par les nouvelles méthodes de type livresque que ces courants à chaque fois plus innovants introduisent.

Depuis 1986 (Lancien : 1998), un nouvel élément est apparu sur le marché didactique et commercial des langues étrangères. Il s'agit des Technologies de l'information et de la communication pour l'éducation, en particulier des CD-roms destinés à l'apprentissage des langues étrangères. Dans la sphère privée, cet outil connaît un réel succès depuis quatre ou cinq ans environ. Désormais, il s'introduit de plus en plus dans

des centres de ressources s'inscrivant dans le cadre de l'Education nationale ou de structures de formation en général. Face à cette intégration de plus en plus abondante dans nos systèmes éducatifs, l'on est en droit, en tant qu'utilisateurs-apprenants et utilisateurs-pédagogues de s'interroger sur la légitimité ainsi que les qualités et les défauts de cette nouveauté. Dans ce cadre, nous avons sélectionné un CD-rom et un manuel d'allemand dans le but de comparer le traitement de la grammaire dans ces deux supports. En essayant d'atteindre cet objectif, nous apporterons des réponses aux questions suivantes : ce nouvel outil révolutionne-t-il vraiment la didactique des langues, en particulier la grammaire ? apporte-t-il des progrès réels par rapport à l'enseignement traditionnel de la grammaire telle qu'elle apparaît dans la classe ou dans un manuel de langue, en particulier pour l'apprenant ? quel y est la place, le rôle et la nature de la grammaire ? Dans une première partie, nous délimiterons le champ de notre analyse en rappelant les acquis théoriques de la recherche. Nous partirons de l'acquisition d'une langue en milieu naturel pour ensuite traiter de manière plus approfondie les principales composantes de l'enseignement d'une langue en milieu guidé tout en focalisant progressivement sur notre thème principal : la grammaire. Dans une deuxième partie, nous expliciterons de façon succincte la méthode utilisée pour analyser et comparer concrètement nos deux supports. Cette partie se référera directement aux deux inventaires ainsi qu'à la grille d'observation placés en annexe. Dans la troisième et dernière partie, nous atteindrons le cœur de notre analyse. Nous y présenterons les résultats de la comparaison entre nos supports qui s'organiseront en cinq points complémentaires : quand la matière première, à savoir la grammaire, est-elle traitée ; comment l'apprentissage est-il organisé dans les deux supports par les professeurs-concepteurs en terme de préparation de l'input et d'organisation du savoir grammatical. Puis nous analyserons le rôle de l'autorité dans l'enseignement de la L2, c'est-à-dire la place de l'erreur. Nous poursuivrons en nous confrontant à la place de la L1 et de la L2 dans les deux supports. Pour finir, nous étudierons les mécanismes cognitifs mis en jeu par l'apprenant à travers les deux supports en prenant l'exemple de la mémorisation. Nous avons mené l'intégralité de cette analyse dans une perspective particulière que nous tenons à préciser pour éviter toute confusion. De formation didactique et non informatique ou technique, nous avons renoncé à considérer les TICE ou l'absence des TICE dans la grammaire pour favoriser la perspective inverse : la grammaire dans les TICE. Notre analyse s'effectuera donc dans une perspective linguistique et didactique. Cependant, nous ne négligerons pas le caractère informatique et technique du support qui, dans certains cas, pourra peut-être nous éclairer. Cependant ce dernier domaine restera en second plan dans notre étude. En ce qui concerne la terminologie que nous utiliserons durant tout notre travail, elle sera définie et justifiée au fur et à mesure.

1. De l'acquisition d'une langue à l'enseignement de la grammaire:

Avant de commencer notre étude, nous tenons à définir quelques termes-clés que nous utiliserons pour éclairer l'étendue de notre sujet.

1.1 L'acquisition d'une langue en général:

L'acquisition est un phénomène auquel il est bon de s'intéresser avant d'entamer une réflexion sur la grammaire car elle est l'objectif suprême visé lors de l'apprentissage d'une langue. La recherche qui y est consacrée, est particulièrement active depuis les années 60. Corder (1967, 1971, in : Matthey : 2003 : 9) associe cette époque « **au déplacement du regard de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères vers le processus d'acquisition de celles-ci** ». Mais à ce jour, elle est encore freinée par de nombreuses questions qui demeurent sans réponse. Ces obstacles sont dus au fait qu'il est scientifiquement difficile de connaître avec précision le fonctionnement du cerveau humain au cours de l'acquisition. Nous proposons maintenant de faire le point sur ce que les recherches sur l'acquisition ont apporté jusqu'à nos jours. Avant toute considération, nous nous devons de distinguer les concepts d'*acquisition* et d'*apprentissage*. Bange parle pour l'apprentissage d'*acquisition potentielle* (Bange : 1992 : 54). Nous tenons à

compléter cette définition par la conception des mentalistes sur ce point : l'apprentissage est toujours explicite et conscient, contrairement à l'acquisition.

Cette précision faite, nous pouvons désormais nous consacrer uniquement à l'acquisition. D'un point de vue psychologique, l'acquisition implique l'*appropriation* (Bange : 1992) inconsciente par un sujet/apprenant¹ d'un savoir externe ou déclaratif² inculqué par un expert le maîtrisant parfaitement. Ce savoir à apprendre³ devient l'input lorsqu'il est transmis au sujet par un expert sous une certaine forme, puis il devra être pris en retour par le sujet, donnant ainsi lieu à un intake. Le sujet adaptera plus ou moins cet intake de différentes manières, en le simplifiant ou en le personnalisant par exemple. Des chercheurs tels Gaonac'h (1984, in : Matthey : 3) prennent position en faveur de processus qu'ils désignent par les termes de « sélection », « traitement », « stockage » et « récupération de l'information ». La plupart des recherches scientifiques ne présentent aucune certitude sur ces processus cognitifs, cependant nous souhaitons exprimer notre point de vue.

Tout comme Anderson, nous sommes d'avis que le sujet se construit lui-même une règle procédurale « de construction approximative au regard de la norme » (Anderson, in : Bange, Carol et Griggs : 2003 : 13). Cette construction se base également sur le savoir externe inculqué par l'expert et reçu par le sujet ainsi que sur des procédures générales de résolution de problèmes. Elle vise à traduire en action les règles opaques de signification telles qu'elles sont présentées par les didacticiens et les enseignants, sous la forme d'une nouvelle règle. Anderson (1983, in : Carol, Griggs et Bange) parle aussi de *règles cognitives* ou de *règles de production* qui sous-tendent les actions directement observables. Il traduit cette règle par la formule suivante : « Si X, fais Y », X étant le but et les conditions de l'action ; Y indiquant l'opération cognitive à effectuer pour atteindre ce but (idem). Pour préciser les termes de cette formule, on peut rappeler la définition suivante apportée par Anderson lui-même (1996 : 245 ; in : Bange, Carol et Griggs : 2003 : 7) :

Toute règle de production se compose d'une condition qui décrit quand elle doit être appliquée et d'une action qui décrit ce qui doit être fait.

A la suite d'une phase plus ou moins longue d'apprentissage explicite, de règles procédurales mûries et peut-être plusieurs fois reformulées puis de mémorisation alimentée de tentatives plus ou moins fructueuses de tester l'acquisition, le sujet obtiendra un savoir interne proche de la norme. L'acquisition sera ensuite optimisée dès que le savoir sera devenu opérationnel, c'est-à-dire ne sera plus un savoir déclaratif mais bien un savoir-faire transposable par le sujet dans d'autres situations, ceci étant permis par « ***l'automatisation des processus de traitement de l'information sélectionnée au départ*** » (Gaonac'h : 1984 ; in : Matthey : 2003 : 3). Comme en témoigne cette présente description de l'acquisition, il nous semble légitime de supposer comme les constructivistes tel qu'Anderson, mais contrairement aux mentalistes tel que Krashen,

¹ Nous parlerons de « Sujet » pour l'acquisition en milieu naturel et d' « Apprenant » en milieu institutionnel.

² Ici la langue-cible

³ Désormais Objet d'acquisition

qu'il y a bien des articulations entre ap-pren-tissage et acquisition même si les deux concepts semblent s'exclure au départ de leur parcours cognitif respectif.

1.1.1 Les fondements de l'acquisition d'une langue :

Il nous semble primordial de distinguer l'acquisition d'une langue de celle de tout autre savoir. En effet, le propre de l'acquisition d'une langue réside dans le fait que la langue représente non seulement l'objet d'acquisition, mais elle est aussi le moyen d'atteindre cet objet. Concernant tous les autres objets d'acquisition, le sujet se trouve dans une configuration différente : par exemple, un sujet francophone qui souhaite apprendre à jouer d'un instrument de musique, utilisera l'objet d'acquisition, son instrument mais aussi la langue française, intermédiaire langagier ayant pour fonction la verbalisation du savoir, l'explication ainsi que la communication entre l'apprenant et l'expert visant l'apprentissage puis l'acquisition. Dans l'acquisition d'une langue, la langue maternelle du sujet peut aussi intervenir mais l'objet d'acquisition est en grande partie transmis par l'intermédiaire des acquis du sujet en langue cible. En effet, aussi bien en milieu naturel qu'institutionnel ⁴, l'acquisition d'une langue est basée sur un système interne à l'apprenant appelé : interlangue, en constante évolution vers « **l'objectif idéal de l'acquisition d'une langue qu'est la maîtrise complète de cette même langue** » (Klein : 1989 : 73). Il s'agit, selon les constructivistes s'inspirant de Jean Piaget, d'un système d'hypothèses sur le fonctionnement de la langue que l'apprenant se construit du début de son apprentissage de la langue-cible jusqu'au moment où il juge lui-même que son acquisition est achevée. Lorsqu'une acquisition plus approfondie de la langue-cible est mise en suspens par l'apprenant avant même d'être arrivée à son terme, comme c'est d'ailleurs souvent le cas, on parlera de « fossilisation » (Matthey : 2003). Dès les débuts de l'apprentissage de la langue-cible, l'interlangue se base sur un fondement consolidé formé par les premières hypothèses vérifiées puis acquises sous forme de règles procédurales. Puis le système s'alimente à chaque fois que l'apprenant intègre un nouvel objet acquis, plus précisément une nouvelle hypothèse. Nous parlons ici davantage d'hypothèses que de règles procédurales car à la suite de l'entrée de cette nouvelle hypothèse, deux alternatives sont possibles : soit la nouvelle hypothèse remet en question certaines parties de l'interlangue et l'apprenant devra alors reconstruire cette base qui était stable jusque-là ; soit cette nouvelle hypothèse est validée et adoptée dans l'interlangue existant, étant compatible avec celui-ci. Pour Piaget, il s'agit donc de passer d'un équilibre à un autre. Klein compare les stades d'acquisition d'une langue à la coupe latérale d'un arbre dans laquelle on peut observer que « **les états antérieurs de langue sont dans un certain sens toujours présents** » (1989 : 72). La construction de l'interlangue est conditionnée par deux éléments présents au sein de l'apprenant lui-même et dans son entourage :

au sein de l'apprenant lui-même : le monitoring, capacité pour l'apprenant d'effectuer un contrôle normatif plus ou moins important sur ses productions ;

dans l'entourage de l'apprenant, avec lequel ce dernier compare les états de son

⁴ ou milieu guidé

interlangue et qui va influencer plus ou moins l'évolution de son interlangue. En effet, les experts présents dans cet entourage peuvent collaborer à la production de l'apprenant sous forme de reformulation et de simplification de séquences communicatives par exemple. Comme dans un *contrat didactique* (Matthey : 2003) conclu entre les deux partis, l'expert joue le rôle de soutien et le sujet celui de *candidat-apprenant* (Bange : 1992). Ce comportement des deux interlocuteurs est essentiellement lié, en milieu naturel et surtout dans le cas d'une conversation exolingue entre un locuteur natif et un locuteur non-natif, « **à la résolution de problèmes de communication** » (Bange : 1992 : 62). Ce contrat didactique entre les deux partis se justifie par le décalage entre les compétences linguistiques du locuteur dont la langue de communication est sa langue maternelle ⁵ et du locuteur qui possède justement une langue maternelle différente, parfois inconnue du locuteur expert.

1.1.2 L'acquisition de la L1 versus d'une L2 :

A la suite de ces considérations sur l'acquisition, nous pouvons nous demander s'il est possible d'acquérir une langue étrangère ⁶ selon les mêmes principes qu'une L1. Pour répondre à cette interrogation, il nous faut considérer :

l'âge du sujet : le sujet adulte ⁷ peut consciemment effectuer des transferts entre les deux systèmes. La phase d'acquisition de la L1 pouvant être considérée comme achevée, cette langue constituera un soutien et la source la plus accessible. Ainsi, ce sujet peut étendre à la L2 :

les *principes* (Chomsky : 1981, in : Matthey : 2003) qui représentent des connaissances linguistiques et des « catégories cognitives » (Klein : 1989 : 15) généralisables pour l'apprenant/sujet de la L1 à la L2. On pourra citer, par exemple : la division principale des temps en passé, présent, futur. Cependant, l'apprenant devra acquérir les *para-mètres* (Chomsky) de la L2 qui sont à l'origine de la variation formelle entre la L1 et la L2 de l'apprenant/sujet. Dans la perspective de la justification de l'apprentissage, Matthey (2003 : 13) ajoute :

On considère que l'enfant doit « fixer » les paramètres pour une langue donnée, en fonction de principes vierges, en quelque sorte, alors que l'adulte qui apprend une seconde langue [ici L2] doit « refixer » les paramètres de la langue-cible, en s'appuyant sur l'accès partiel à la grammaire universelle dont il dispose encore au moins partiellement.

Ce mécanisme nommé « grammaire universelle » est défini par Rizzi (1989, in : Matthey : 2003 : 13) comme « une théorie des mécanismes linguistiques, biologiquement

⁵ Désormais L1

⁶ Désormais L2

⁷ Nous incluons dans cette catégorie les sujets adolescents qui représentent la majorité des sujets apprenant une L2. Pour cette raison, nous consacrerons une certaine partie de ce chapitre à la différence entre l'acquisition d'une L1 chez les enfants et d'une L2 chez les adultes.

prédéterminés » ;

leurs connaissances extralinguistiques liées au contexte par exemple ;

leurs connaissances du monde qui peuvent aider à comprendre l'énonciation et à émettre des hypothèses.

L'apprentissage d'une L2 chez les adultes se fera donc sur cette base majoritairement stable qu'est la L1. Py parle même de *répertoire unique* qui renfermerait les connaissances de la L1 et de la L2 avec l'interlangue (Py : 1991)⁸.

les capacités métacognitives du sujet : il s'agit aussi de différences en terme de « développement bio-psychologique » entre l'enfant et l'adulte (Besse et Porquier : 1991 : 91). En effet, un adulte qui apprend une L2 a beaucoup plus de recul réflexif et méta-linguistique sur cette langue-cible, car il est capable d'intégrer des données abstraites et conceptuelles à son apprentissage. L'enfant, au contraire, apprend sa L1 en même temps qu'il approfondit le développement de son système cognitif (Klein : 1989 : 15) et il bénéficie le plus souvent des stimulus présents dans son environnement pour construire son langage. Il n'a donc pas besoin de conceptualisation avant d'utiliser une nouvelle structure de façon autonome. On pourra citer pour exemple l'emploi correct du futur par un enfant de quatre ou cinq ans entendu par hasard dans le TGV : « Maman, quand le train rentrera, le monsieur, il sifflera ? ».

Cependant les recherches n'apportent pas davantage d'informations sur les différences cognitives dans l'acquisition des deux langues : il faudrait là encore « ouvrir la boîte noire » ou que les troubles du langage soit plus transparents. Cependant, des informations d'un autre type peuvent parfaitement être identifiées :

l'environnement spatio-temporel : il ne faut pas nier non plus que les situations d'apprentissage les plus fréquentes en L2 ont lieu en salle de classe, ce qui n'est pas propice à une identité entre les conditions d'apprentissage de la L1 et de la L2. En effet, il s'agit d'un cadre contraint et limité en temps : cours tel jour, telle heure. De plus, toutes les activités de la classe ont indirectement une connotation évaluative⁹ et l'on y utilise la langue davantage comme cible que comme moyen pour atteindre une cible. En outre, l'acquisition de la L2 est très souvent liée à une fonction sociale très forte : s'intégrer dans un groupe social et/ou professionnel ou répondre à une contrainte scolaire : apprendre au moins deux langues jusqu'au secondaire. Pour la L1, par contre, Bange (1992 : 54) parle « **d'ascension progressive au statut de sujet cognitif et de partenaire social** ».

Py ajoute aussi en rapprochant l'acquisition de la L2 du bilinguisme que « **l'enrichissement du répertoire linguistique de la L2** » peut non seulement apporter des modifications à l'interlangue de la L2 mais aussi à la L1 elle-même (Py : 1991 : 150).

A travers ce chapitre, nous avons pu observer de multiples différences entre l'apprentissage de la L1 et de la L2, ce dernier étant plus tardif et plus encré dans la société et ses conventions strictes que le premier. Cependant, les différences dues au

⁸ Nous ne tenons pas compte ici des enfants bilingues.

⁹ Voir chapitre 1.2.1-3^{ème} point

système cognitif de l'homme sont loin d'être totalement expliquées.

1.2 Les particularités de l'enseignement de la L2 :

Jusqu'ici, nous avons fait des considérations d'ordre général qui s'appliquaient aussi bien à l'acquisition non-guidée s'effectuant en milieu naturel qu'à l'acquisition guidée des langues. Désormais, nous allons réduire la perspective à ce dernier type d'acquisition de la L2 lié à l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel.

1.2.1 Le rôle de l'enseignant :

L'enseignant fait non seulement figure d'expert maîtrisant le savoir, fonction que nous avons déjà mentionnée, mais dans le cadre de l'acquisition guidée, s'ajoutent à cette fonction principale des éléments bien particuliers :

l'enseignant met en place des « **stratégies de soutien aux processus d'acquisition des apprenants** » (Bange : 1992 : 69), presque systématiques qui : **articulent une série d'actions en vue de trouver un chemin qui conduise au but recherché. Un apprentissage est la construction de ces actions et de ces stratégies qui permettent de résoudre des problèmes simples ou complexes**

Ces stratégies constituent une forme de collaboration avec l'apprenant ou d'aide dans ses différentes tâches¹⁰, ce que Bruner, quant à lui, nomme *Etayage*. Klein parle à ce propos « **d'intervention systématique pour guider le processus d'acquisition** » (1989 : 34). Il s'agit donc pour l'enseignant de laisser à l'apprenant des responsabilités et l'initiative dans les choix linguistiques qu'il devra faire. Selon la difficulté de la tâche et l'état de l'interlangue de l'apprenant, l'enseignant peut également aider ce dernier de différentes manières et le soulager en prenant en charge une partie ou l'intégralité de la tâche si elle présente trop de difficultés. Ces méthodes favorables aux processus d'acquisition se prolongent jusqu'à atteindre, tout comme en milieu naturel, ce que Vygotsky appelle *la zone proximale de développement*, définie par le psycholinguiste lui-même comme étant :

la capacité de l'apprenant à franchir le pas qui lui permettra de passer de sa pro-pre formulation spontanée à celle que lui propose son interlocuteur (Vygotsky : 1935, in : Py : 1991 : 155).

Dans une salle de classe où le pilier demeure l'interaction, condition sociale de l'apprentissage de la communication, la participation et l'engagement dans la communication des deux partis, enseignants et apprenants, est très inégalitaire, encore plus que dans la conversation exolingue. Bange parle d'une *séquence d'élicitation* (Bange : 1992 : 70) en trois temps : « initiative », « réplique » et « évaluation ». Nous pensons que l'interaction entre enseignants et apprenants est le plus souvent initiée par l'enseignant lui-même. A la fin d'une séance de cours,

¹⁰ dans le sens commun de : travail à faire

l'interaction finit toujours par revenir à lui. Quelque soit le temps et les activités des apprenants entre la phase d'initiative et la ré-plique puis quelque soit le nombre de ré-pliques, il est indéniable que l'interaction est toujours menée par l'enseignant (de près ou de loin, même dans le cas de travaux de groupe ou de correction par les pairs). Ce dernier reste, en effet, le détenteur du savoir et le seul à pouvoir évaluer la conformité de la production finale des apprenants avec la production correcte, même si les apprenants peuvent pré-conceptualiser, c'est-à-dire émettre des hypothèses sur le savoir en son absence. L'article de Bange, Carol et Griggs (2003 : 8) s'inscrit d'ailleurs dans cette perspective en affirmant que :

l'enseignement est la forme que revêt le LASS (Language Acquisition Support System) [de Bruner] dans l'institution scolaire [présent en milieu naturel à travers les interactions communicatives]. Et l'enseignant est l'agent institutionnel du LASS.

Les phases préliminaires, intermédiaires et finales de l'apprentissage d'un fait de L2 s'achève toujours par une évaluation, « **jugement sur l'adéquation de la réplique à l'initiative** » (Bange : 1992 : 70). Elle contrôle la décision de ce jugement. Si ce dernier est négatif, l'évaluation se poursuit avec l'extension de la séquence d'élicitation, le déploiement éventuel de stratégies diverses, oriente et organise l'ensemble du cours. Ainsi nous pouvons comparer l'évaluation à un outil de régulation du nouveau savoir en cours d'apprentissage. L'évaluation a une seconde fonction : contrôler la conformité de la production des apprenants avec la langue-cible, à savoir avec la norme de la langue-cible, même dans le cas d'une production visant à communiquer, contrairement à l'acquisition en milieu naturel (Bange : 1992). Nous sommes d'ailleurs convaincus qu'encore aujourd'hui, à l'heure du succès de l'approche notionnelle-fonctionnelle, le but de l'enseignement d'une L2 et surtout les pratiques des enseignants restent encore aujourd'hui majoritairement orientés vers l'acquisition de la langue en tant que système linguistique et non comme outil de communication se basant sur l'interlangue de l'apprenant, même si ce dernier ne dispose que de moyens rudimentaires pour communiquer. En 1992, Bange écrivait d'ailleurs dans la même perspective:

L'apprentissage de L2 consiste dans le développement de l'interlangue en direction d'une approximation de plus en plus grande de la norme de la langue-cible (Bange : 80).

Puis, dans un article plus récent destiné à la recherche, il ajoute (Bange, Carol, Griggs : 2004 : 2) :

La communication didactique apparaît donc comme une communication d'un type particulier dans lequel les moyens (linguistiques) se substituent à la fin (communicative) [...] même les méthodes qui se veulent communicatives n'échappent pas à cette situation qui crée une contradiction fondamentale.

Dans un autre article, Bange, Carol et Griggs (2003) parlent même de *grammaticocentrisme* des méthodes d'enseignement traditionnelles. Krashen, qui, par ailleurs, occupe une position radicale au sujet de la place de la norme et de la communication avec l'enseignement des langues en immersion, (in : Klein : 1989 : 44) qualifie d'ailleurs le rôle des enseignants de « contrôleur » dans le sens de monitor, fonction qui, en milieu naturel, est assurée par le sujet lui-même qui guide son propre traitement linguistique et le modifie. On peut donc remarquer qu'en milieu institutionnel,

l'apprenant en vient donc à subir un double contrôle : le sien qu'il conserve, ajouté à celui de l'enseignant.

1.2.2 Le rôle de l'apprenant :

En milieu naturel, le sujet « **apprend à communiquer en communicant** » (Klein : 1989). La communication est donc vraiment au cœur de l'apprentissage. En effet, il s'agit pour le sujet de résoudre des problèmes de communication. Pour cela, ce dernier utilise tous les moyens internes à la communication exolingue: avoir re-cours à la gestuelle, solliciter l'aide de son interlocuteur par des moyens linguistiques, formuler une question, interrompre sa production et essayer de ré-soudre un problème à voix haute, etc. En milieu institutionnel, l'enseignant met à la disposition des apprenants des exercices et activités ¹¹. Afin de visualiser la différence entre les moyens que les deux milieux d'acquisition ¹² offrent à leur apprenant/sujet pour apprendre à communiquer, Klein utilise la comparaison d'un conducteur de voiture qu'on ne laisserait pas conduire mais seulement embrayer et passer des vitesses pour représenter un apprenant en milieu institutionnel. Dans ces tâches, un travail de didactisation aura été effectué au préalable par l'enseignant, engageant une présentation progressive des objets d'acquisition adaptée à l'état de l'interlangue de la majorité du groupe-classe et également à la fonction que le cours de L2 possède pour les apprenants (ex : l'anglais pour des filières technologiques). Bange parle aussi de « **manipuler la communication en L2 en vue de maximiser les processus acquisitionnels de l'apprenant** » (Bange : 1992 : 69). Toutes ces tâches sont en fait des micro-tâches servant l'acquisition d'une macro-tâche qui mêlent le plus souvent des objets linguistiques et communicatifs.

1.3 Enseignement de la grammaire :

La grammaire est un des domaines qui fait partie d'un cours de L2. Tout d'abord, nous allons définir ce nouveau terme qui, désormais, sera le mot-clé de notre étude. Dans un deuxième temps, nous expliciterons les modalités de l'acquisition de la grammaire.

1.3.1 Définition de la grammaire en terme de compétence:

L'apprentissage d'une L2 en milieu naturel ou institutionnel autant que la maîtrise d'une L1 impliquent communément quatre compétences : compréhension orale et écrite d'une part, expression orale et écrite d'autre part. Parmi ces objectifs se dresse une sous-compétence essentielle : la compétence communicative qui, elle-même, se subdivise (Canale et Swain : 1980) en :

¹¹ Désormais appelés Tâches

¹² Naturel versus institutionnel

1. De l'acquisition d'une langue à l'enseignement de la grammaire:

compétence linguistique ou grammaticale : la maîtrise du code pour produire et comprendre ;

compétence sociolinguistique : adaptation du lexique à la situation ;

compétence discursive : pouvoir comprendre et produire quelque chose de cohérent ;

compétence stratégique : stratégies pour mettre en œuvre les quatre compétences.

C'est uniquement à cette compétence linguistique que désormais, nous allons nous consacrer, même si, on le voit ici, elle est étroitement liée aux trois autres compétences.

1.3.2 Modalités d'acquisition de la compétence linguistique :

1.3.2.1 Un ordre d'acquisition de la compétence linguistique :

Concernant l'ordre d'acquisition des composantes de la compétence linguistique, les recherches en acquisition se heurtent également à des doutes. Cependant, certains points qui concernent davantage l'acquisition de la L2 que de la L1 se dégagent à partir de l'analyse du parcours d'acquisition de la plupart des apprenants de langue:

L'acquisition syntaxique se fait selon Meisel, générativiste et constructiviste, (1994, in : Matthey : 2003 : 22) en suivant des étapes hiérarchiques¹³. Selon lui, l'apprenant/sujet acquiert un élément l'un après l'autre : mot-phrase (ex : voiture) puis groupe verbal sans sujet (ex : cassé voiture), puis groupe verbal non-fléchi avec un spécificateur : le sujet (ex : Jean cassé voiture), puis groupe verbal fléchi (accord, temps, auxiliaire, mode) avec sujet (ex : Jean a cassé la voiture), et enfin production de phrases subordonnées (ex : Jean a cassé la voiture parce qu'il est en colère). On peut donc remarquer que le sommet suprême de l'acquisition des langues est de créer des phrases syntaxiquement élaborées. Comme l'enfant qui acquiert sa L1, l'apprenant/sujet intègre chaque élément syntaxique de la L2 l'un après l'autre, progressivement. Cependant, l'apprenant/sujet de L2 adulte aura tendance, contrairement à l'enfant qui apprend sa L1, à vouloir franchir plus vite les étapes et à développer des lacunes dans son inter-langue même s'il a théoriquement atteint le sommet de la hiérarchie et ce à cause du rythme différent avec lequel se développe le lexique en L2 (Herschensohn, 2000, in : Matthey : 2003 : 23): c'est le phénomène de la *flexion manquante* ;

Le lexique est l'élément que les apprenants de L2 cherchent à utiliser le plus en début d'apprentissage même s'ils en manquent. Cependant, c'est la mise en œuvre de la syntaxe, plus ou moins différente dans chaque langue qui semble le plus poser problème ;

La flexion des verbes est un domaine que les apprenants ont du mal à intégrer rapidement. Ainsi ils construiront au départ des phrases du type : « je attendre le bus », ce qui indique d'autant plus que le sujet/apprenant porte davantage attention à la transmission du sens de sa production qu'à la conformité de celle-ci avec la norme. Le

¹³ Ce passage est également valable pour l'acquisition de la L1

sens lui semble primordial. Cependant, Klein insiste sur le fait que, très vite, l'apprenant intègre des « morphes fonctionnels » comme la négation ou l'expression du temps par des adverbes par exemple, qu'il distingue des « morphes lexématiques » comme des verbes ou des substantifs (1989) ;

On peut également remarquer la capacité très précoce chez les apprenants de L2 de réemployer des expressions idiomatiques simples qui sont utilisées comme des blocs non divisibles et invariables. Ex : dès les premiers cours d'allemand en classe de 4^{ème}, je pouvais dire : « das ist »¹⁴. Donc je l'utilisais le plus souvent possible, mais ce n'est que beaucoup plus tard que j'ai réalisé que le verbe fléchi « ist » pouvait être associé à d'autres pronoms personnels ou bien même changer de forme au pluriel ;

Les connaissances linguistiques prennent une place de plus en plus importante dans l'interlangue de l'apprenant qui progresse dans l'acquisition de la L2. En effet, Klein affirme qu'avec un niveau plus élevé, l'apprenant a moins besoin de s'appuyer sur les connaissances contextuelles (1989 : 86) ;

La détermination des substantifs est également un fait de langue qui n'est acquis correctement par les apprenants que très tard ;

L'anaphore et la déixis sont par contre des objets d'acquisition qui marquent un état proche du terme de l'acquisition de la langue cible (Klein : 1989).

1.3.2.2 La mise en place de l'acquisition :

Autant pour les linguistes que pour les didacticiens, *la compétence grammaticale et les pratiques langagières* d'un locuteur natif pour comprendre et produire des messages dans sa propre langue maternelle représentent un idéal (Besse/Porquier : 1991).

L'enseignant peut viser cet idéal en transmettant à son public-apprenant des données langagières et des règles à partir desquelles l'apprenant va réaliser seul un travail cognitif d'appropriation de ce savoir qui lui aura été fourni. Besse et Porquier parlent à ce propos d'*intérieurisation de la grammaire* (idem). Nous allons mettre à jour à travers l'argumentation suivante dans quelle mesure ce terme impliquant un processus pas tout à fait conforme à ce qui semble se passer réellement chez l'apprenant de L2 s'avère en réalité discutable. Dans un premier temps, il s'agit de se demander ce que les apprenants s'approprient¹⁵ en grammaire. Vigner (2004 : 102) répond à cette question en soulignant la diversité des matériaux soumis à cette acquisition. Il s'agit, en effet, de :

règles [qui] ne sont pas toutes grammaticales [dans le sens de « formelles »] : certaines sont de nature sociale [...] d'autres sont de nature plutôt rhétorique.

Dans un deuxième temps, il est nécessaire de se demander en quoi cette appropriation chez l'apprenant de L2 est comparable à celle de l'enfant qui apprend sa L1. Il s'agit, en fait, pour l'apprenant de L2 de se doter d'une *intuition linguistique* définie comme :

un outil qui lui permettra de poser des jugements d'acceptabilité, de

¹⁴ Traduction de l'allemand : c'est....

¹⁵ Nous emploierons pour l'instant ce verbe pour décrire le processus d'acquisition avant de s'arrêter sur le terme que nous retiendrons après l'argumentation.

grammati-ca-lité sur tel ou tel énoncé sans que ces jugements se fondent sur un savoir ex-plicité (Idem).

Cependant, il est nécessaire de se poser la question de savoir si l'apprenant de L2 acquiert cette intuition de la même façon que les apprenants de L1. A ce propos, pour acquérir ces règles, c'est-à-dire les automatiser et en faire des réflexes, l'apprenant de L2 n'intériorise pas ces règles inculquées par l'extérieur, à moins d'être bilingue de naissance ou dans l'usage. Ce terme d'*intériorisation* devrait donc être réservé uniquement aux apprenants de L1, contrairement à ce que font Besse et Porquier. En effet, il semble impliquer un processus à la fois unique, défi-nitif et relativement aisé. On peut effectivement observer que l'enfant apprenant sa L1 intériorise les règles de son entourage sans passer par la réflexion. Ayant une histoire linguistique différente¹⁶, l'apprenant de L2, quant à lui, est obligé d'avoir recours à une autre approche et donc de passer par un certain recul réflexif sur le nouveau système à s'approprier. A ce raisonnement, on peut ajouter la théorie de Candelier et Gnutzmann (in : Place de la grammaire :1989 : 102) sur ce qu'ils appellent la *conscience linguistique* en L2 par rapport à la L1 :

La conscience linguistique acquise par un enfant dans sa L1 est déjà développée de façon multi-ple au moment de l'apprentissage d'une L2 et l'on ne peut absolument pas négliger ce fait au cours du processus d'apprentissage de cette L2.

Pour les apprenants de L2, nous parlerons donc plutôt de *grammaticalisation* (Vignier : 2004) : c'est-à-dire *non pas [dans le sens] d'enregistrer le bagage lan-ga-gier [inculqué] sous forme d'un répertoire figé des énoncés reçus* mais d'analyser grammaticalement les données langagières pour les classer et les stocker dans la mémoire. Ce travail de grammaticalisation sera, au cours du parcours d'apprentissage de l'apprenant, alimenté voire même parfois remis en cause par la grammaticalisation d'autres données, conformément à la définition de l'apprentissage de Bourguignon/Candelier (1988 : 21: in : Place de la gram-maire :1989 : 120):

Apprendre c'est faire des hypothèses à partir à la fois du connu et de ce que l'on perçoit du nou-veau, afin soit d'intégrer ce nouveau dans le connu, soit d'aménager le connu pour qu'il puisse intégrer le nouveau.

La succession des étapes de grammaticalisation fait ainsi progresser l'interlangue de l'apprenant et par là-même sa maîtrise de la langue-cible. Dans ce processus évolutif dénommé *grammaire interne* (Bange, Carol, Griggs), qui s'oppose à la *grammaire externe*, le professeur joue un rôle particulier :

il doit respecter le rythme de chaque apprenant, chacun ne grammaticalisant pas de la même façon. Besse et Porquier (1991) affirme qu'il doit connaître la *grammaire intériorisée* de l'apprenant, mais on peut noter ici que, pour reprendre notre concept, chaque apprenant a une grammaire interne différente ;

il ne doit pas fournir à l'apprenant un système grammaticalisé de la lan-gue que l'apprenant pourrait suivre comme un modèle. Cependant, il peut essayer d'influencer cette grammaticalisation des règles de gram-maire de la L2 en la favo-risant par sa

¹⁶ Voir chapitre sur l'acquisition de la L1 versus d'une L2.

démarche.

Parallèlement, il faut noter qu'un des problèmes de la grammaire réside dans le fait que les apprenants ont souvent de :

la peine à transférer [les structures enseignées en classe et utilisées avec succès dans les exercices] sur une situation de communication authentique. [Les struc-tu-res] ne laissent pas de trace dans le comportement verbal autonome qui semble se construire selon un système indépendant. Tout se passe comme si deux ap-prentis-sages distincts étaient effectués. (Carol, Griggs et Bange : 2004 : 1)

Ainsi le savoir externe ne se transforme pas chez l'apprenant en savoir-faire investissable sans que la consigne ou l'enseignant intervienne pour faire le rapport entre la tâche à accomplir et un fait de langue précis dont le savoir déclaratif a été vu précédemment. Dans la perspective de notre démonstration, on ne peut donc pas parler de *décrire la grammaire intériorisée* ni même de *faire apprendre la grammaire intériorisée de la L2* aux apprenants comme le font Besse et Porquier d'un côté et Vigner¹⁷ de l'autre¹⁸.

1.3.3 Le cours de L2 et la grammaire :

L'objectif didactique du cours de L2 est que l'apprenant qui y participe, « **apprenne cette langue cible et parallèlement la description de cette même lan-gue** » (Lutz Götze : in : La place de la grammaire : 1989 : 43), c'est à dire la grammaire. On peut d'ailleurs rapprocher cette définition de celle de Vigner (2004 : 15) qui assimile la grammaire à « un outil au service de l'enseignement d'une langue ». Ainsi nous pouvons constater que c'est aussi par essence que la dimension linguistique et même métalinguistique¹⁹ d'une L2 trouve une certaine importance dans l'apprentissage de celle-ci. Néanmoins, cette dimension métalinguistique intrinsèque à tout cours de L2 peut être réduite ou accrue, cette dernière situation étant majoritairement le cas jusqu'à aujourd'hui comme nous l'avons observé dans un des chapitres précédents²⁰.

1.3.4 Définition pédagogique de la grammaire :

¹⁷ Même si ce dernier a tout de même développé des réflexions intéressantes autour de la question comme nous avons pu en relever quelques termes.

¹⁸ Même si nous avons relevé le point de vue de générativistes et de mentalistes sur certains objets d'acquisition, il est possible de constater que les points que nous avons développés sont bien plus l'apanage de réflexions développées par différents courants que par un seul courant. En effet, si le courant générativiste, par exemple, est à l'origine de réflexion enrichissante, il a tendance à faire de la langue en tant que forme et en particulier de la syntaxe son unique terrain d'étude

¹⁹ Nous emploierons désormais uniquement l'adjectif « métalinguistique ».

²⁰ voir chapitre 1.2.1, 3^{ème} point (milieu de paragraphe)

Il existe de nombreux types de grammaires que nous souhaitons définir maintenant. Pour nous permettre de présenter simplement les différents concepts que peut couvrir le terme de *grammaire*, nous nous appuyerons sur le point de vue de Vives (in : La place de la grammaire : 1989) qui envisage différents actes où peut intervenir une grammaire particulière.

D'une part, Vives parle de l'acte de *faire une grammaire*. Ce concept remonte aux premières grammaires qui s'imposèrent comme une science que les hommes s'inventèrent pour pouvoir découvrir, décrire les langues et mieux les comprendre. Ces premières grammaires initiées par la science correspondent, plus précisément, à une tentative méthodique de rationaliser une langue caractérisée, pour reprendre les termes de Besse et Porquier, par « **la diversité, l'hétérogénéité et l'instabilité des pratiques langagières [d'un locuteur de L1]** » (1991). Cette grammaire s'intitule *grammaire scientifique, linguistique ou de référence*²¹. Elle est initiée par des grammairiens ou linguistes qui ne s'intéressent qu'aux phénomènes linguistiques pour les observer et les décrire de manière prescriptive (Mindt : in : La place de la grammaire : 1989 : 17). Germain et Seguin (1995 : 31) la définissent comme « **un ouvrage scientifique doté d'un langage technique qui vise à décrire exhaustivement la langue. [Il s'agit donc d']un modèle abstrait qui décrit ou simule la compétence grammaticale de la L1 en vue d'en proposer une explication scientifique et non pas une vision pratique** ». Vigner (2004 : 20) précise qu'elle est « **élaborée dans un contexte donné (un lieu, une époque) et pro-cède d'un point de vue [...] théorique, [de nature transformationnelle par exemple], sur la langue et culturel [...] qui dépend de la langue et de la culture d'origine de l'élève** ». Elle est destinée à l'usage des spécialistes qui connaissent parfaitement la langue, objet de l'analyse. Pour cette raison, il est hors de question pour un apprenant qui entame ou poursuit l'apprentissage d'une langue cible visant à combler un manque de connaissances, de se servir de cet outil.

D'autres acteurs soucieux de remplir cet objectif ont créé une autre approche de la grammaire : les didacticiens. A propos de cette grammaire, Vives²² parle de l'acte de *mettre de la grammaire*. Il définit cette dernière comme « **la grammaire que les méthodes et les professeurs mettent dans leurs cours** ». Germain et Seguin (1995) inspirés de Besse et Porquier (1991), qualifient ce type de grammaire de *pédagogique* et apporte une précision à la définition de Vives, avec les termes suivants (85) : « **[la grammaire pédagogique] décrit la compétence grammaticale [ou linguistique] d'un certain usage de la langue en vue d'en faciliter l'apprentissage** ». Pour Germain et Seguin, la grammaire pédagogique se subdivise en *grammaire d'enseignement* et *grammaire d'apprentissage*. Ils définissent la première comme étant la grammaire contenue dans les recommandations et les suggestions pédagogiques que l'on trouve, par exemple, dans le livre du professeur qui vient en aide à l'enseignant lors de la préparation de son cours. Dans cette grammaire, ce sont surtout les critères de sélection et de progression qui sont importants. La seconde grammaire qu'ils évoquent est définie comme étant la grammaire [d'apprentissage] qui s'adresse à l'apprenant et se trouve

²¹ Désormais grammaire linguistique

²² Voir références bibliographiques en tête de chapitre

dans le ma-nuel scolaire qui lui est destiné. Elle est utilisée directement par l'apprenant avec l'aide de l'enseignant en salle de classe.

Avec la théorie des deux auteurs, nous rejoignons le troisième concept que couvre la grammaire selon Vives²³. Il le nomme l'acte de *faire de la grammaire* et le définit de la façon suivante : « **pratiques et activités sur les formes de langue en classe** ». Avec ce concept, nous pénétrons dans la vie d'une classe de L2. Dans ce cadre spatio-temporel bien précis dont nous avons déjà parlé²⁴, la grammaire s'impose comme *savoir méthodique développé sur la langue*, c'est-à-dire qui transmet une description du fonctionnement général et également des prescriptions normatives de la L2 (Besse et Porquier : 1991). C'est sur ce savoir que nous allons maintenant apporter des précisions en définissant les fondements d'une séquence grammaticale.

1.3.5 La séquence grammaticale dans le cours de langue :

Lorsque l'on se souvient de son sentiment acquis dans son passé d'apprenant sur la grammaire, on aurait tendance à limiter le champ d'une séquence grammaticale aux cinq points suivants :

- Des règles (ex : la règle du pluriel des mots en -ou en français) ;
- Des schémas de fonctionnement (ex : les tableaux de conjugaison) ;
- Des exercices de grammaire ;
- Des catégories (ex : nom, verbe, adjectif...) ;
- Et surtout des exceptions (ex : les verbes irréguliers).

Le champ de la grammaire est, en réalité, beaucoup plus vaste, c'est ce que montre l'expérience d'enseignant. Comme nous allons le voir maintenant et conformément à la pensée de Vigner (2004 : 7), d'autres éléments sont moins visibles, néanmoins ils appartiennent aussi à la grammaire. Tout d'abord, nous pensons qu'il est nécessaire de distinguer la séquence de grammaire consacrée à la L1 de celle consacrée à la L2.

1.3.5.1 Les formes de la séquence grammaticale en L2 :

La séquence grammaticale que nous délimiterons dans le prochain sous-chapitre²⁵ exprime une certaine « distance » que l'acquisition guidée d'une L2 implique-rait d'après Vigner par essence (2004 : 89). Nous allons maintenant étudier ce que cette position permet comme action méta-linguistique sur la langue pour favoriser chez les apprenants la transmission du savoir sur cette langue et leur faire développer une bonne compétence linguistique. Il ne s'agit pas ici de montrer quelle est la meilleure façon d'enseigner mais

²³ Voir références bibliographiques en tête de chapitre

²⁴ Voir chapitre 1.2.1, 2^{ème} et 3^{ème} point et chapitre 1.1.2, 3^{ème} point

²⁵ Voir chapitre 1.3.5.3

plutôt de décrire les pratiques les plus courantes à l'heure actuelle. D'une manière générale, la séquence grammaticale en L2 consiste en une ré-flexion sur la langue, plus précisément sur les régularités, les règles et les normes qui lui sont propres, touchant essentiellement les domaines de la morphologie et de la syntaxe. Pour cela, des concepts issus de la linguistique générale sont utilisés pour « **découper le matériau langagier en unités spécifiques** » (Vigner : 2004 : 34). Il s'agit par là même de faire acquérir à l'apprenant les « conditions d'usage » de la L2 (Idem). Cela se fait généralement en identifiant d'une manière ou d'une autre un fait de langue qui pose problème. Germain/Seguin (1995 : 155) parlent de *for-mulation de problème*. Puis le groupe d'apprenants en interaction avec l'enseignant « sélectionne »(Idem) ce fait de langue pour en dégager par la des-cription « **le mode d'arrangement phonique et graphique** » (Vigner : 2004 : 17), ex : radi-cal et éventuelles terminaisons pour un verbe. Nous pensons qu'il est possible de parler ici de l'*étude de la construction de la L2*. En effet, on retrouve souvent ce champ lexical de la Construction dans les grammaires d'apprentissage. Ex : « **l'impératif se construit...** » (in : Pratique du français de A à Z : 2000). A côté de la forme, on dégage aussi l'emploi du fait de langue qui indique quand est-ce qu'il faut employer ce fait de langue et avec quels autres mots on peut le retrouver. Ce fait de langue est ensuite validé par des exemples que Germain et Seguin (1995 : 155) appellent des *phrases-type*. Puis l'apprenant est traditionnellement amené à appliquer le nouveau fait de langue à travers des exercices. Selon le type d'analyse, inductive ou déductive, la description de la forme et de l'emploi s'effectuera avant ou après la sélection du fait de langue. L'étude de plusieurs faits de langue s'insère classiquement dans une progression grammaticale qui est souvent synonyme de difficultés (Germain et Seguin : 1995 : 155). L'approche notionnelle-fonctionnelle, par contre, a pris une toute autre perspective : renoncer à opérer la sélection et la progression décrites ci-dessus à l'intérieur de la langue. Elle procède, au contraire, en articulant les faits de langue avec des notions ou des fonctions pour lesquels les faits de langue représentent des outils d'expression (Idem). Ainsi quelles que soient les pratiques, ceci est évident que, pour reprendre les termes de Vigner (2004 : 39) :

l'hypothèse pédagogique est que disposant de la sorte d'un nombre fini d'éléments, et de quelques règles de combinaison, l'apprenant peut produire un nombre pratiquement infini de phrases.

En grammaire, certaines catégories grammaticales constituent le cadre de la des-cription : on attache beaucoup de valeurs aux mots et surtout aux plus petites uni-tés formelles dotées de sens, les morphèmes. Cependant, « **l'unité de description et d'analyse utilisée pour étudier les propriétés de la langue** » est réellement la phrase (Vigner : 2004 : 37) :

Unité structurale, [c'est-à-dire] un ensemble syntaxiquement cohérent, constitué de différents groupes et [comme] une unité sémantique, c'est-à-dire comme un ensemble complet du point de vue du sens.

Aujourd'hui, le cadre de la grammaire tend à s'étendre vers une autre unité qu'est l'énoncé voire le discours, où la langue se trouve « **en situation avec une instance émettrice et un contexte d'usage** » (Idem). Cependant, ces innovations en sont restées au stade du balbutiement. Pour confirmer cette affirmation, nous citerons Besse (1984 : 20, in : Vigner : 2004) :

Ces descriptions [..] sont beaucoup plus présentes dans les discours des lin-guis-tes et des théori-ciens de l'enseignement/apprentissage des langues que dans les manuels et les pratiques de classe, probablement parce qu'elles ont très peu ré-nové les connaissances morphologiques, traditionnelles ou structurales et que ces connaissances demeurent déterminantes, tant dans l'apprentissage de la [L1] que dans celui des régularités d'une [L2].

Nous venons de répertorier quelques formes récurrentes dans une sé-quence grammaticale, mais il ne faut pas oublier la composante suivante que nous n'avons pas trouvée traitée explicitement mais qui nous paraît essentielle en grammaire : les difficultés récurrentes, les irrégularités et les erreurs. La preuve en est un exemple pour illustrer l'entrée « Grammar » dans le dictionnaire Hachette-Oxford Français-Anglais/Anglais-Français : « **to use bad grammar : faire des fau-tes de grammaire** ». D'ailleurs, on retrouve cette même idée dans les expressions qui composent les énoncés de règles elles-mêmes : « C'est *correct* », « ce n'est *pas correct* », « on ne fait *jamais* », « on fait *toujours* », « *ne pas* confondre », « *ne pas* l'employer à *tort* ». Ces impératifs et injonctions sous la forme infinitive ou adverbiales décou-verts par exemple dans *Pratique du français de A à Z* (2000) confèrent à la gram-maire un caractère autoritaire.

1.3.5.2 Besse et Porquier sur certaines formes de la séquence grammaticale :

Besse et Porquier (1991) vont plus loin dans la définition d'une séquence grammaticale en introduisant cinq éléments essentiels qui sont souvent repris par de nombreux auteurs d'ouvrages de grammaire.

Le « modèle métalinguistique » :

Pour transmettre la grammaire externe²⁶ et atteindre son principal objectif qu'est la favorisation de la grammaticalisation chez l'apprenant, l'enseignant s'appuie sur un modèle métalinguistique. Il s'agit de « **l'ensemble des concepts, des raison-nements [et des opérations métalinguistiques] à partir desquels le lin-guiste ou le grammairien cherche à décrire [la L2]** »²⁷ (22). Ce modèle linguisti-que est ins-piré d'écoles de pensée comme, par exemple, la grammaire tradition-nelle ou la grammaire générative et transformationnelle qui défendent leur propre philoso-ophie, principes et théories dans une grammaire linguistique²⁸. Avec ce modèle, l'enseignant dispose de matériaux afin d'observer et d'analyser les données de la langue-cible et pour finir, transformer l'objet langue en savoir grammatical « enseignable » (ex : les déclinaisons en allemand). Cependant, il faut savoir que ces modèles linguistiques sont souvent limités car à l'origine, ils avaient été conçus pour des langues comme le grec et le latin, ainsi les

²⁶ Terme désormais employé pour désigner la grammaire inculquée par l'enseignant

²⁷ Cette définition a été adapté à la démonstration menée précédemment sur la « grammaire intériorisée »

²⁸ voir chapitre 1.3.4 pour la définition de la grammaire linguistique

catégories gram-maticales qui émanent de ces modèles ne sont pas forcément toujours uni-verselles à toutes les langues.

La description grammaticale de la langue-cible :

En milieu naturel, l'acquisition de la grammaire se fait essentiellement par *analogie* (Ca-rol, Griggs et Bange : 2003 : 9) des modèles que l'enfant entend dans son entourage linguistique. Comme nous avons pu le constater, l'enseignement/apprentissage en milieu institutionnel met en œuvre des moyens différents²⁹.

Tout enseignement de langue en milieu institutionnel a une part plus ou moins importante de description grammaticale de la langue-cible. Cela est également le cas pour celui qui, suivant le modèle S.D. Krashen, tend à se rapprocher des conditions naturelles d'acquisition d'une langue ainsi que ceux qui prônent les démarches implicites et inductives (ex : les exercices structuraux). La description est une activité cognitive favorable à l'acquisition. Elle est effectuée entre l'enseignant et les apprenants de manière explicite ou implicite sur la langue. L'objectif de la description d'après Besse et Porquier est « **la catégorisa-tion [et la systématisation] des unités de langue [en particulier des régularités] et la mise en relation de ces catégories** » (1991 : 16).

Dans un premier temps, la description intervient par la présentation de l'enseignant à l'apprenant de faits de langue observables. Il s'agit alors pour les apprenants de prendre conscience des mécanismes sélectionnés dans la langue-cible. A l'aide de cette description, l'apprenant peut mettre à profit une repré-sen-tation métalinguisti-que stable et objective conforme à la réalité de la langue-cible. De plus, il peut confirmer ou modifier les hypothèses qu'il avait émises aupara-vant et, à la suite de quelques manipulations visant la mémorisation et l'acquisition à travers des appli-cations diversifiées et authentiques, il sera capable d'engendrer des phrases correctes. La description porte principalement sur la forme, mais il est important qu'elle soit porteuse de sens et non de confusion. C'est ce que Besse et Porquier ap-pellent la *grammaire sémantique* qui fait en sorte que les apprenants compren-nent la des-cription grâce à une terminologie adaptée avant de pouvoir l'appliquer. Pour que la description soit efficace, l'enseignant doit idéalement bien connaître la langue-cible et le modèle métalinguistique qu'il veut appliquer à la description qui sera menée auprès des apprenants, voire même avoir un aperçu le plus précis pos-sible de la grammaire interne propre à chaque apprenant, ou tout du moins antici-per son stade de progression possible et l'adapter par rapport au niveau de l'apprenant. Il doit aussi s'assurer que les apprenants aient effectivement un passé métalinguistique, au moins s'ils ont déjà réfléchi sur leur propre langue maternelle afin qu'ils puissent faire appel à des concepts similaires, ce qui peut s'avérer d'une aide précieuse surtout en début d'apprentissage. La description s'intéresse non seulement à la forme mais aussi à l'emploi et, depuis l'avènement de l'approche communicative dans la didactique des langues, à la fonction en situa-tion des mots, structures, phrases ou énoncés.

La règle de grammaire :

²⁹ Voir chapitre 1.2

Un autre élément qui, dans les esprits, se trouve communément associé à l'enseignement de la grammaire est : la règle grammaticale. En effet, la description grammaticale de la langue cible implique explicitement ou implicitement une règle de grammaire. Il s'agit d'une activité de « classification grammaticale » qui se construit avant (*grammaire inductive*) ou après (*grammaire déductive*) la description, à la suite de « recherches d'analogies » sur un même fait de langue (Besse et Porquier : 1991). Cette opération qui semble abstraire un raisonnement effectué lors de la description grammaticale considère certains aspects comme pertinents et les rassemble comme représentation des régularités, excluant par là-même les irrégularités et exceptions considérées comme non-pertinentes pour s'intégrer à la règle. Besse et Porquier définissent donc le concept de règle de grammaire comme une action métalinguistique permettant la généralisation d'un fait de langue et l'application de cette même règle à d'autres situations rassemblant les mêmes caractéristiques que celles où les phénomènes ont été observés lors de la description. La règle est ensuite exprimée sous la forme d'une formule courte utilisant une terminologie métalinguistique qui aide à la structuration des unités de la langue entre elles. Cette définition s'oppose aux principes de S.D. Krashen³⁰ qui revendique un enseignement le plus naturel possible dans un environnement débordant d'input riche, varié et inconnu.

La terminologie métalinguistique :

La terminologie métalinguistique sert à « **structurer [et principalement] à formuler la description** » et les règles en des termes particuliers qui sont généralement inspirés du modèle métalinguistique utilisé pour la description (Besse et Porquier : 1991 : 100). Comme nous l'avons déjà énoncé, ce modèle n'est pas adapté à un cadre d'apprentissage parce qu'il regorge de discours plutôt scientifiques. Ainsi le rôle de la terminologie est considérable : elle doit, en effet, « **développer et réemployer les termes des spécialistes en linguistique en termes accessibles pour des apprenants justement non-spécialistes, voire même qui n'ont reçu qu'une mince formation grammaticale dans le passé** » (Idem). Ainsi nous pouvons constater que l'objectif de la terminologie est de supprimer les obstacles sémantiques à l'intérieur de descriptions et de règles déjà extrêmement abstraites. La tendance est donc à la « simplification du métalangage » selon les critères suivants : « reformulation des termes techniques », « termes plus imagés » (Idem). Les didacticiens proposent aussi : « la suppression des dénominations grammaticales » et « leur remplacement par des paradigmes » (Idem) : nous pouvons citer l'exemple des adjectifs démonstratifs que l'on ne nommerait pas par ce terme mais directement et concrètement par des exemples correspondants tels que : ce, cet, cette, ces.

Les exercices

Pour commencer à définir ce concept, nous pouvons en rappeler le cadre. Pour cette question, Besse et Porquier distinguent deux groupes de pensée :

les tenants d'un *enseignement proche de l'acquisition non-guidée* (1991 : 119) qui

³⁰ Nous ne détaillerons pas la théorie de Krashen car ce n'est pas l'objet de notre propos ici.

considèrent l'exercice comme un substitut d'une explication par la règle et le métalangage. Kelly³¹ (385 : in : Besse et Porquier : idem) indique à cet égard que :

les exercices sont une copie de l'usage qui, en un sens, rendent inutiles les grammaires, inutile l'apprentissage fastidieux de règles multiples et barbares) ;

les tenants d'un *enseignement rationalisé explicite* qui envisage l'exercice comme un outil qui permet de « **renforcer, par répétition, l'apprentissage des paradigmes d'une description** » (idem).

Un exercice comporte plusieurs phases. Besse et Porquier (1991) les décrivent comme des phases d'échange plutôt magistrales entre l'enseignant et l'apprenant. L'enseignant donne un exercice sous forme de texte ou de discours aux apprenants à partir duquel leur est imposée une tâche portant sur le langage. Cette tâche contient une difficulté qui a été isolée par rapport à son contexte énonciatif original. Elle est ensuite réalisée par les apprenants qui peuvent s'aider de la consigne et de leurs acquis antérieurs. Puis un jugement est porté sur le résultat obtenu par les apprenants. Besse et Porquier insistent sur le fait que l'exercice n'est pas achevé tant que ces deux dernières étapes ne sont pas surmontées. L'exercice est considéré comme un outil d'apprentissage qui contribue à l'acquisition qui, elle, sera achevée plus tard. Cela se justifie par le fait que l'exercice exige de la part de l'apprenant de réexécuter environ cinq fois minimum la même tâche ainsi que les mécanismes cognitifs qui lui sont liés pour achever l'apprentissage. Toutefois il ne faut pas concevoir cette répétition comme un conditionnement, comme l'imagine le behavioriste Skinner, mais bien tel un terrain où le savoir interne va pouvoir se mettre en place et se construire comme avec les constructivistes. La preuve en est que le rôle de l'erreur est tout à fait positif dans ce processus et contribue à faire évoluer la construction du savoir.

1.3.5.3 La séquence grammaticale en dehors de la grammaire :

Un phénomène, qui semble toucher la grammaire comme elle est traditionnellement perçue, trouble cette conception très ancienne de la grammaire. Jusqu'à l'avènement de la méthodologie communicative au début des années 80, « **les descriptions grammaticales avaient pour objectif de mettre en évidence le mode d'organisation du sens en mots et les règles par lesquelles ces mots pouvaient être groupés en ensembles appelés Phrases** » (Vigner : 2004 : 35). En revanche, si l'on observe les cours de L2 tels qu'ils se présentent aujourd'hui, l'on constate que la grammaire ne se situe plus seulement autour de la règle grammaticale et de sa traçabilité, comme nous l'avons relevé ci-dessus et que « **l'activité grammaticale ne se limite plus à la leçon de grammaire** » (Idem). C'est ce que l'on peut constater dans la définition relevée ci-après de la compétence linguistique adoptée par le Conseil de l'Europe dans le Cadre européen de références (2003: 87) :

la connaissance des ressources formelles à partir desquelles des messages corrects et significatifs peuvent être élaborés et formulés et la capacité à les utiliser.

La grammaire a donc changé de rang. Après avoir été érigée au premier rang dans la

³¹ Kelly, L.G. (1976) : 25 centuries of language teaching. 500 BC – 1969, Rowley, Mass., Newbury House

méthode grammaire-traduction puis boudée dans les méthodes suivantes, elle est revenue au second plan et demeure aujourd'hui au statut de soutien de la compétence communicative. Nous allons maintenant présenter brièvement les traces de cette présence grammaticale en dehors de la séquence grammaticale, ce qui revient à se demander où peut se situer la grammaire dans un cours de L2:

lors de toute tâche de production, l'enseignant peut aider l'apprenant à formuler son message conformément aux règles et aux conventions de la L2 et ce, au sein d'un étayage³² qui offrira à l'apprenant un ensemble de procédés visant essentiellement une correction linguistique. On peut considérer cela comme un moment grammatical même s'il est court et inopiné par rapport à la programmation préalable du cours et même s'il ne fait pas forcément appel à la règle et à un travail d'explication qui correspondraient au problème posé. En effet, la référence à une règle mal appliquée pourra être implicite si l'enseignant choisit de mettre en évidence l'erreur pour donner l'occasion à l'apprenant de recourir à une autocorrection. Cette mise en évidence pourra prendre plusieurs formes: interruption du flux communicatif, expression d'un problème par le langage corporel (surtout facial), la répétition de la production en insistant sur l'emplacement approximatif de l'erreur, etc. ;

Vigner (2004) s'interroge sur la place de l'orthographe dans la grammaire en FLE. En effet, la langue française a gardé les traces de son histoire, c'est pourquoi se pose souvent le problème de l'homophonie : au moins deux morphèmes qui se prononcent et que l'on entend de la même façon mais qui s'orthographient différemment lors du passage de l'oral à l'écrit. A ce propos, Vigner parle de la *traduction graphique de faits* [de langue] (13). Il faut ajouter la justification française à cela. La langue française a été fortement soutenue depuis le traité de Villers-Cotterêts au XVI^{ème} siècle par une politique de défense et d'intégration forcée au près du peuple français, dont certaines régions ne parlaient pas du tout cette langue au quotidien. La première arme de la France pour atteindre ce but a été avant tout l'école où fut imposée de façon très stricte la normalisation de la langue en passant par la valorisation de la grammaire transmise par la haute société de l'époque et les Belles Lettres, notamment la littérature, que l'on considérait comme la source pure de la langue française. Ainsi cette *tradition grammaticalisante*, comme l'appelle Vives (1989 : in : La place de la grammaire), influence les méthodes françaises d'enseignement de L2 francophone. D'après Vigner, c'est un phénomène politico-linguistique propre à la France, c'est pourquoi on retrouve une tradition grammaticalisante beaucoup plus disparate dans les pays voisins tels que l'Angleterre et l'Allemagne ;

La présentation de l'input langagier n'est jamais anodine puisqu'elle vise toujours l'objectif de faire apprendre la L2 à l'apprenant. Vigner (104) prend l'exemple d'une méthode d'approche communicative qui, dans sa première leçon, propose un dialogue de présentation de personnes à priori culturellement et pragmatiquement usuel. Si l'on observe ce support plus précisément, on remarque que l'input est organisé même s'il n'y a pas dans un premier temps de lien concret avec une activité grammaticale. Cette organisation a sans aucun doute pour but que l'apprenant puisse commencer à émettre

³² Voir chapitre 1.2.1 1^{er} point

des hypothèses et à gram-maticaliser la ou les nou-velles structures.

1.3.6 La nécessité de la grammaire :

Le représentant le plus cité parmi les mentalistes, Krashen, prône l'enseignement d'une langue sans passer par l'usage de la grammaire. Nous allons maintenant présenter notre conception face à cette question.

1.3.6.1 Les « mots grammaticaux » :

Depuis le recul des méthodes proches de la grammaire-traduction, il est évident qu'apprendre une langue correspond au développement de deux compé-tences, la compétence communicative tout d'abord. Mais cette compétence ne suf-fit pas, faut-il encore produire des énoncés acceptables pour soi-même d'après son intui-tion personnelle et subjective, pour les autres d'après l'intuition objective de son entourage ou de son interlocuteur et pour la communauté linguistique d'après la norme : c'est la compétence linguistique. Cette norme ne pèse pas arbitrairement sur la langue, mais elle correspond au sys-tème propre à la langue en question. En effet, chaque mot contient en lui-même des « **caractéristiques formelles qui déterminent les relations de ce mot par rapport aux autres mots dans la phrase** » (Besse et Porquier : 1991 : 77). Ainsi le locu-teur d'une langue peut se faire comprendre non pas de manière approximative mais exacte et conforme à l'intention qu'il avait attribué à son message lors de l'établissement de son projet communicatif. « **Pour faire les bons choix morpho-syntaxiques concernant un mot, il faut donc respecter et appliquer les caracté-ristiques propres à ce même mot** » (Idem). Ex : « l'article LE » : article défini et non pas indéfini : indique quelque chose qui a déjà été évoqué en amont de l'énoncé ou une chose précise et non pas quelque chose de général ; singulier : le locuteur ne désigne pas quelque chose de pluriel ; annonce d'un substantif ayant lui aussi une ou plusieurs natures et une ou plu-sieurs fonctions. A l'aide de cet exemple, on ne peut que confirmer cette observation et l'étendre à chaque mot, qui possède des caractéristiques linguistiques qui lui sont propres. Ainsi, l'on peut comprendre qu'il est donc plus efficace de connaître ces caracté-ristiques pour non seulement parler une langue mais surtout « **parler [cette lan-gue] comme on la parle** » (Klein : 1989). C'est justement le rôle de la gram-maire ensei-gnée que d'en rendre compte et d'aider à les acquérir, d'autant plus que les mots n'ont pas forcément les mêmes caractéristiques grammaticales d'une langue à l'autre. C'est cette compétence linguistique qui insiste sur « **le développe-ment de la capacité à construire des phrases nouvelles et grammaticalement correctes selon des modèles et des règles** » (Besse et Porquier : 1991 : 77).

1.3.6.2 Une activité métalinguistique de tous les instants:

Ce n'est pas seulement en cours de langue que le locuteur natif réfléchit sur sa langue, ce qu'on appelle l'activité métalinguistique. On le remarque au quo-tidien, et en particulier à l'oral, les pratiques métalinguistiques sont égale-ment cou-rantes en langue maternelle. Naturellement, elles ne prennent pas les mêmes for-mes que dans un cours de langue où

elles sont structurées et orientées par des choix péda-gogiques effectués par l'enseignant. Cette activité concerne les différents *ratés de la communication*, (Besse et Porquier : 1991 : 77) qui apparaissent au moment de l'acte de parole face à au moins un interlocuteur. L'activité métalinguistique se met en place lorsque le locuteur suite à l'un de ces *ratés* cherche à « reformuler », « négocier », revenir en arrière sur le contenu et bien souvent aussi sur la forme de la langue dont il fait usage (idem). Ainsi ces morceaux de discussion d'un autre ordre peuvent générer des interrogations de la part du locuteur, du type : « C'est correct ?, ça se dit ? ».

A l'écrit, cette activité n'est pas apparente, mais elle a forcément précédé le produit fini. Cette activité était alors assurément plus intense, car l'auteur prend, en général, grand soin à produire dans un style plus soutenu et plus soigné qu'à l'oral. En effet, une fois fixées sur le papier, les erreurs sont souvent très mal perçues dans notre société. Cependant l'écriture cache une grande partie de la réflexion métalinguistique de son auteur, car cette dernière s'est faite intérieurement et ne s'est pas vue pérennisée sur un support fixe comme le papier. Encore une fois, la compétence linguistique n'est pas une compétence que les en-seignants se sont créés eux-mêmes par un excès d'intérêt. Ici, nous avons pu observer que la grammaire, c'est-à-dire la connaissance de la grammaire et de ses règles, répond, au quotidien, à un réel besoin des locuteurs d'une langue de contrôler la forme de leur message avant de donner une version définitive du contenu qu'ils avaient l'intention de transmettre.

1.3.6.3 Un système de cohésion communautaire :

La grammaire trouve sa place dans toutes les situations de communication orales ou écrites du quotidien, où la langue intervient. Dans ce cas, la grammaire se définit comme un ensemble de règles linguistiques fixées par des instances de la communauté locutrice et majoritairement respectées par les membres de cette même communauté. Ces règles sont liées entre elles et s'ajoutent à d'autres règles de communication comme les règles d'énonciation. Elles contribuent, par exemple, à ce que deux interlocuteurs maîtrisant les règles d'un même système linguistique puissent se parler, se comprendre et réagir aux paroles de l'autre. La cohésion de ce système linguistique que l'on appelle aussi « code » trouve donc d'abord une justification sociale : si chacun adoptait des règles différentes ou totalement personnalisées, ce serait le chaos, personne ne pourrait plus communiquer et « **chaque être humain serait condamné à vivre seul** », comme l'indique Bou-chard (1997). A travers la figure 1 ci-dessous que nous avons fabriquée en nous inspirant du schéma traditionnel de la communication de Roman Jakobson, l'on observe que la réussite d'une tentative de communication tient énormément au respect du code, ce qui permet entre autre d'éviter des malentendus entre les interlocuteurs.

1. De l'acquisition d'une langue à l'enseignement de la grammaire:

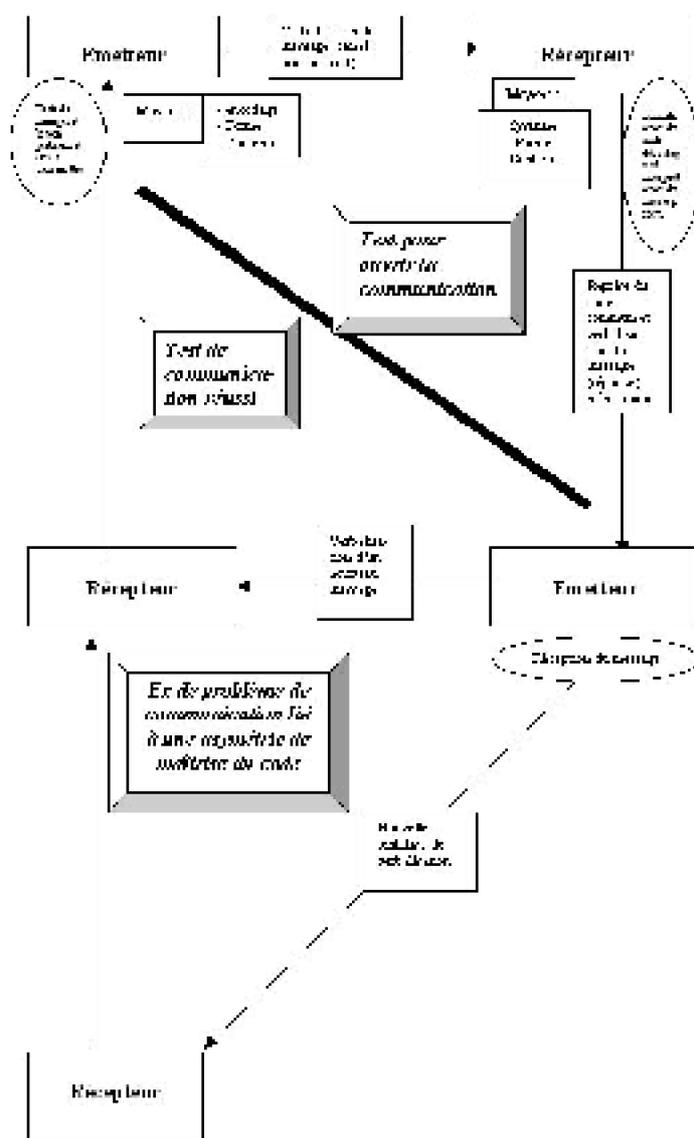


Figure 1 : Schéma adapté de la communication

Ainsi, l'on voit bien que l'enseignement de la grammaire n'est pas super-flu. Germain (1995) démontre les inconvénients de l'immersion adoptée par Krashen tels que par exemple la fossilisation précoce. Pour terminer son analyse, Germain (idem) conclut : « ***tout plaide en faveur d'un enseignement explicite de la grammaire, conjugué – idéalement – à des activités signifiantes de communication ainsi qu'à des activités de rétroaction et de maintien des acquis*** ».

1.3.7 La grammaire comme action sur la langue :

Nous allons rassembler ici ce que Besse et Porquier appellent *Type de connaissances grammaticales* (1991). Si l'on part de la définition du linguiste Ferdinand de Saussure de la langue, on pourra se rendre compte que la grammaire telle qu'elle est enseignée, laisse de côté *la parole*, qui est l'usage spontané et individuel que chaque locuteur fait d'une langue. En revanche, la grammaire fait de *la langue* le seul et l'unique objet

d'apprentissage. Cette *langue* peut être définie comme toutes les possibilités linguistiques offertes aux locuteurs d'une langue pour utiliser cette dernière. Elle est aussi l'empreinte déposée dans chaque cerveau par l'école, représentative de toutes les connaissances linguistiques réparties entre les locuteurs de la communauté linguistique.

De plus, il ne faut pas omettre que cette langue est une institution sociale qui réunit un ensemble de conventions linguistiques et culturelles socialement établies. La grammaire enseignée distingue justement *l'usage* et *l'emploi*. Widdowson qui introduit ces termes (in : Germain et Seguin : 1995 : 39) définit les *règles d'usage* comme celles qui « **permettent de produire des énoncés bien formés grammaticalement** » et les *règles d'emploi* comme celles permettant de « **produire un énoncé conforme au contexte linguistique, à la situation de communication et à l'intention** ». Germain et Seguin soulignent que les deux devraient aller de paire, mais ce n'est pas toujours le cas en didactique des langues. En réalité, la grammaire privilégie *l'usage* synonyme de la norme linguistique en vigueur dans la communauté. La langue reste très normalisatrice aux dépens de la réalité linguistique. Cette discrimination peut se justifier par le fait que la réalité est parfois éphémère et liée à des modes langagières. Il faut également ajouter que la langue telle que les natifs la parlent vraiment au quotidien, est soumise à diverses variations qui peuvent être d'ordre idiolectales, géographiques, socioprofessionnelles, diachroniques. Lutz Götze (1989 : in : La place de la grammaire) affirme que cela est dû à la grammaire linguistique qui « **fixe une forme idéale plutôt que des formes avec des déviations de la norme classées de façon discriminatoire en langue courante** » puis il suggère dans un autre article (1989) que la grammaire devrait s'appuyer sur un *corpus de données langagières réelles*. En effet, la grammaire ne décrit pas tout ce qui se passe dans une langue. Elle effectue une sélection normative très stricte, basée sur l'écrit. On peut tout de même observer quelques petits changements à ce niveau, dans les manuels scolaires de la mouvance communicative et notionnelle-fonctionnelle. En outre, Lutz Götze (idem) rappelle que la grammaire a tendance à prendre pour objet uniquement les faits de langue des « phénomènes marginaux » qui ont un intérêt linguistique pour les linguistes-grammairiens mais qui ne font pas forcément partie des faits de langue les plus fréquemment employés dans la réalité : c'est le cas du subjonctif que la grammaire française a mis sur un pied d'estale.

Dans cette première partie, nous sommes partis de l'acquisition d'une langue en général pour ensuite expliquer comment le savoir se construit. C'est en reconstituant le cheminement du savoir que nous sommes arrivés à la conclusion que les processus d'apprentissage et d'acquisition sont étroitement liés. Puis nous avons orienté notre travail vers la base de l'acquisition en langue, que représente la formation et l'évolution de l'interlangue, à l'aide duquel le sujet/apprenant doit constamment maintenir un équilibre dans ses connaissances de la langue-cible. Nous nous sommes ensuite posés la question de savoir s'il est possible d'apprendre une L2 comme on apprend sa L1. Ainsi, nous avons pu mettre en évidence deux modes d'acquisition des langues à la fois cognitif et social. Après avoir focalisé notre attention sur l'acquisition guidée de la L2 en milieu institutionnel, nous avons rappelé les fonctions principales des deux acteurs principaux : l'enseignant en matière d'étayage, de direction de l'interaction et d'évaluation. Nous avons ajouté que dans la plupart des cours de langue, une nette orientation linguistique domine encore sur l'orientation communicative. En ce qui concerne l'autre acteur

important, l'apprenant, nous avons noté l'importance du travail de didactisation fourni par l'enseignant, en particulier à travers des tâches insérées dans une certaine progression. Pour poursuivre, nous avons défini le concept de *grammaire* : tout d'abord comme représentante de la compétence linguistique, elle-même partie intégrante de la compétence communicative. En-suite, nous avons tenté de rassembler les connaissances sur l'ordre d'acquisition de la compétence linguistique en notant l'importance du lexique, de la flexion et de la syntaxe. Dans le chapitre suivant, nous avons tenté d'élucider le processus qui met en place la compétence linguistique chez les apprenants en démontrant qu'il ne s'agit pas d'intériorisation de la grammaire mais de grammaticalisation de la part de l'apprenant et ce, principalement grâce au développement d'une conscience linguistique. Puis nous nous sommes intéressés à la grammaire à multiples facettes telle qu'elle peut apparaître dans un cours de langue : « faire une grammaire » étant une grammaire scientifique, « mettre de la grammaire » correspondant aux grammaires d'apprentissage ou aux grammaires pédagogiques et enfin « faire de la grammaire » étant l'organisation du savoir pour favoriser la grammaticalisation. Après avoir rappelé les préjugés d'un apprenant sur la grammaire, nous avons rassemblé les mécanismes réflexifs opérés par la grammaire sur la langue et notamment sur l'unité principale, la phrase. Puis nous avons poursuivi cette réflexion pour nous inspirer des théories de Besse et Porquier sur toutes les composantes d'un cours de grammaire : le modèle méta-linguistique qui se base sur une école de pensée linguistique et scientifique, ce dernier déterminant l'orientation de la description grammaticale de la langue-cible. De cette description émane une règle de grammaire qui classe le fait de langue étudié. Pour cela, la terminologie métalinguistique a un rôle de transcription et de formulation capital. Il en est de même pour les exercices qui permettent de fixer un chemin vers l'acquisition du savoir sur la langue-cible. Cependant, nous avons tenu à démontrer que la grammaire est présente au delà de la traditionnelle leçon de grammaire. Enfin, nous avons tenté de présenter toutes les raisons qui peuvent expliquer la nécessité de la grammaire, pour achever cette première partie sur la sélection qu'applique la grammaire sur la langue avant de l'étudier. Après avoir défini le cadre dans lequel s'insèrera notre analyse, nous allons maintenant pouvoir définir les termes de cette dernière pour ensuite mettre à l'épreuve deux supports rigoureusement sélectionnés.

2. Introduction à l'analyse :

Dans la partie précédente, nous avons rassemblé les caractéristiques principales de la grammaire dans un cours de langue. Cependant, en acquisition guidée, il est inconcevable de considérer la grammaire sans parler de l'outil principal qui fait la liaison entre l'enseignant et l'apprenant : le support d'apprentissage.

2.1 En quoi va consister l'analyse ?

2.1.1 Le but de l'analyse :

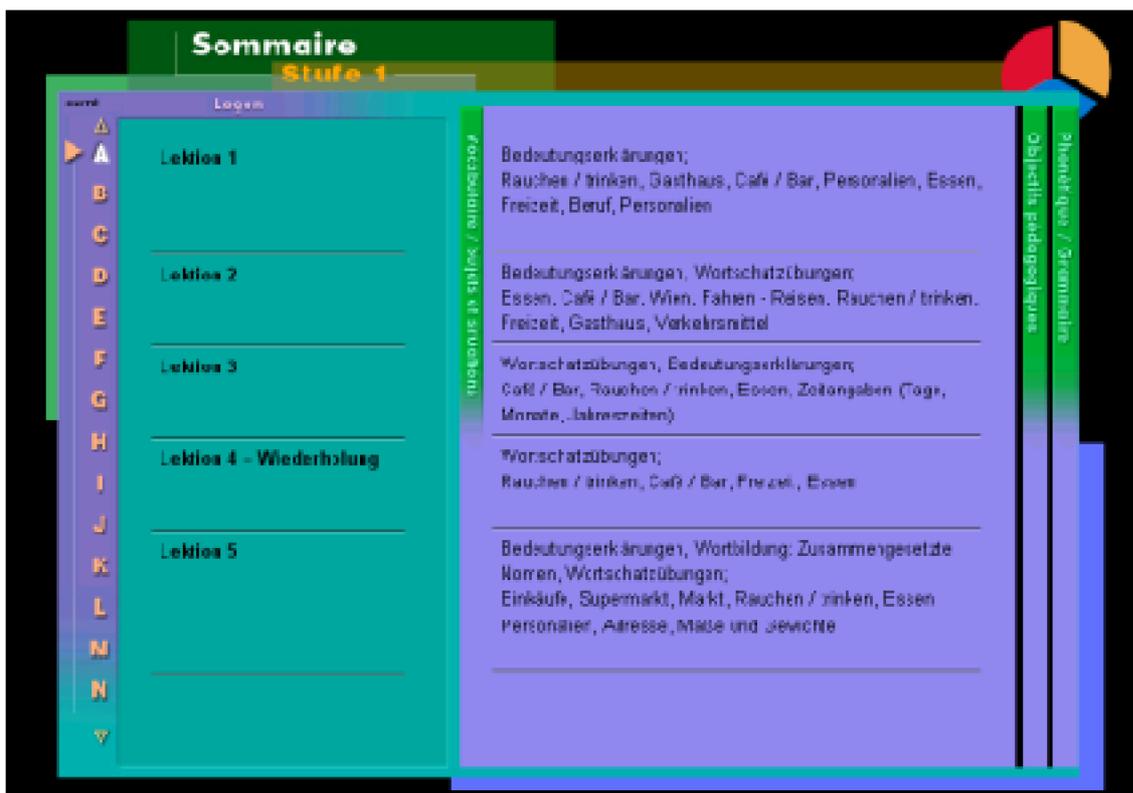
Il s'agit de comparer deux supports en les confrontant l'un à l'autre. La comparaison ne portera pas sur tous les domaines que l'on peut trouver dans ces supports : pragmatique, culturel, interculturel, sémantique, grammatical, etc. Au contraire, nous avons décidé de focaliser cette analyse uniquement sur la grammaire, en traitant différentes questions, notamment celle d'une possible articulation voire même d'une adaptation réciproque de la grammaire et du support lui-même.

2.1.2 La démarche :

Pour atteindre ce but, nous avons adopté une démarche particulière que nous allons décrire maintenant.

2.1.2.1 La sélection des supports :

Nous avons tout d'abord intentionnellement choisi deux supports qui semblent s'inscrire dans deux perspectives différentes : l'un représente l'outil le plus courant dans l'enseignement des langues : le manuel, l'autre incarne un outil nouvellement introduit pour apprendre les langues et qui remet peut-être en cause les caractéristiques de la grammaire telles que nous les avons décrites dans la partie précédente : le CD-rom. En effet, Martinez (1996 : 110) associe cet outil au « tournant du siècle ». On peut également se demander si, face à la grammaire, le CD-rom ne prend pas un parti qui lui est propre. Cependant, il faut noter qu'en apparence, les deux supports choisis se ressemblent considérablement. Il est vrai que le CD-rom présente, à l'image d'un manuel de langue traditionnel, les objectifs pédagogiques, linguistiques et communicatifs, c'est-à-dire notionnels-fonctionnels sous forme de pages visibles, puis propose également une série d'activités précédant la théorie, une organisation fidèle à la présentation annoncée initialement. Ainsi, nous pensons que cette similitude frappante pourra faire ressortir d'autant plus l'apport du support multimédia (voir copie d'écran suivante).



Ce n'est donc pas par hasard que nous avons choisi un manuel et un CD-rom, d'autant que nous avons effectué une sélection organisée. Pour cela, nous avons consulté tous les manuels et CD-roms du Centre de Langue de l'Université Lumière Lyon 2. Pour limiter notre recherche, nous avons très tôt arrêté les paramètres qui nous paraissaient intéressants pour notre analyse :

- Public cible : grands adolescents et adultes, déjà scolarisés dans leur langue d'origine ;
- Type de formation : formation continue ;
- Niveau : débutant ;
- Langue : allemand ;
- Date de publication : actuel ;
- Méthode : approche communicative ;
- Démarche : généraliste, pas d'accent particulier sur une compétence.

Nous justifierons le choix des deux premiers paramètres par la volonté de nous aligner à la politique d'enseignement du Centre de langue. Le troisième paramètre nous semble pertinent pour le domaine de notre analyse, la grammaire. En effet, l'acquisition des premières connaissances d'un apprenant concernant le système linguistique de la L2 est déterminante car elle est la base sur laquelle reposera son savoir interne en évolution. Ainsi, le support doit assurer le défi de conférer à son public un système un tant soit peu stable et sûr. Cette contrainte liée au niveau du public explique sans doute que le choix de support conçu pour ce niveau était très réduit. Le quatrième paramètre se justifie par des goûts personnels et par le fait que l'allemand est une langue qui dispose d'une grammaire très importante et majoritairement présentée en début d'apprentissage.

Au-delà de ces choix, nous avons recherché certains critères centrés sur la grammaire en nous posant les questions suivantes:

la structure du support fait-elle une place, ne serait-ce qu'infime, à la grammaire ou ne cible-t-elle pas plutôt sur une compétence précise?;

le support adopte-t-il une démarche didactique conforme à sa date de publication ?;

la méthode est-elle plébiscitée par les enseignants et/ou par les apprenants ?

Dans cette perspective, nous avons réalisé un inventaire des deux types de support auxquels on peut se référer en annexe 1 et 2 pour plus de détails. Pour résumer cette opération d'inventaire, nous avons effectué des remarques qui concernent les questions mentionnées ci-dessus et par rapport à ce qui nous a frappé, ce qui explique que l'on n'ait pas forcément obtenu le même type de remarques pour chaque support. Pour finir la description de cette sélection, nous tenons à ajouter que nous avons dû nous plier à des contraintes :

- peu de choix pour le niveau débutant parmi les CD-roms ;
- peu de choix d'une méthode livresque à la fois conforme aux paramètres recherchés et recommandés par les enseignants d'allemand, le stock des méthodes d'allemand du Centre de langue sera malheureusement renouvelé avec les méthodes les plus récentes pour la rentrée 2004-2005.

2.1.2.2 L'analyse des supports

Les deux supports que nous avons finalement sélectionnés pour les comparer l'un à l'autre, sont :

Moment Mal 1, Langenscheidt, 1996

Reflex'Deutsch 1, Commet, 2000

L'analyse s'organisera autour d'une grille dans laquelle nous avons rassemblé des critères d'analyse. Cette grille émane d'une démarche simple :

collecte au fil des lectures auprès de différents auteurs ;

rassemblement des premières questions et idées intervenues lors de la réalisation de l'inventaire des supports ;

trier des critères les plus pertinents par rapport aux deux types de supports comparés ;

définir des questions exactes que nous voulions nous poser sur les supports concernant les critères sélectionnés.

Pour davantage de précisions, l'on pourra consulter la grille détaillée des critères d'observation située en annexe 3.

2.2 Justification de l'analyse :

Cette analyse a une signification précise. Elle est destinée à apporter des premiers éléments de réponse à la recherche sur la grammaire concernant l'éventuel apport nouveau du multimédia³³ dans un domaine de l'enseignement des langues : la grammaire. Dans cette perspective, nous posons au préalable les questions suivantes auxquelles nous tenterons de répondre:

Quels sont les apports du multimédia à l'enseignement de la grammaire ? La grammaire associée au multimédia peut-elle favoriser davantage la grammaticalisation et à terme l'acquisition chez l'apprenant ?;

Peut-on étendre les caractéristiques principales de la grammaire citées dans la première partie à la grammaire dans le multimédia, ou est-ce que le traitement de ce domaine dépend du support ?;

Innovent-on vraiment en grammaire avec le multimédia, est-ce seulement une innovation technique ou aussi didactique ?;

Le CD-rom peut-il améliorer la motivation des apprenants pour la grammaire ? La plupart des apprenants n'aiment pas la grammaire, et cette dernière reste souvent taboue dans les manuels ;

Quelles caractéristiques de la grammaire du CD-rom sont tributaires du multimédia ?

Comme on le voit à l'intérieur de ces questions, nos deux supports auront une

³³ Le terme « Multimédia » englobe l'outil qu'est le CD-Rom.

po-sition particulière dans notre analyse : le CD-rom sera au premier plan, tandis que le manuel servira à mettre en évidence les différences et les similitudes que nous rassemblerons par un travail d'analyse.

2.3 L'état de l'art :

La première étape pour répondre à ces interrogations consiste à faire état des résultats obtenus par les chercheurs jusqu'à nos jours sur le multimédia et ses véritables « caractéristiques ». Nous distinguerons entre plusieurs points de vue :

Ceux qui abordent le thème des nouvelles technologies à la suite d'une rétrospective historique des pratiques didactiques. C'est le cas de Martinez, à la fin de son ouvrage paru en 1996. Il parle de « tournant du siècle »³⁴ à propos des TICE appliqués aux langues, mais quelques lignes plus loin, il émet quelques doutes sur la méthodologie associée aux TICE (110):

On ne pourra pas se contenter d'adapter des outils déjà existants [...] de transférer sur écran des « exercices à trous faits jadis sur le papier ».

puis il ajoute plus loin :

L'emploi des technologies modernes dans l'apprentissage des langues [...] appelle donc des progrès techniques, des efforts pédagogiques et un surcroît de réflexion.

Ceux qui ont une vision générale mais empirique. C'est le cas de Legros, Crinon et Gautellier. Ces auteurs penchent entre des produits dont on ne voit que les « **discours publicitaires qui mystifient les supports** » (1998 : 56) et d'autres produits grand-publics dont la « **pertinence n'est pas toujours évidente** » (1998 : 55). De plus, ces derniers recommandent vivement une « **réflexion sur les contextes d'utilisation** »(idem) et surtout d'introduction de ces outils qui remettent en cause « **les habitudes traditionnelles de nos systèmes éducatifs** »(idem). C'est également le cas de H. W. Giessen³⁵ qui, en 2003, a réuni environ dix études ainsi que leurs résultats réalisées à chaque fois sur un groupe d'apprenants témoins assistant à des cours traditionnels (cours classiques en présentiel ou magistraux) et un groupe expérimental d'apprenants (cours avec divers médias ou à distance). Avant ces expériences ayant eu lieu en 1999, les apprenants avaient une pré-estimation des médias utilisés dans le groupe expérimental (vidéo, chat, périodiques, etc.) comme étant des supports plutôt « modernes et intéressants » (2003 : 135). L'objectif de Giessen était de contrôler si « **cette perception pré-expérience se ressentait dans les bilans d'apprentissage** » (idem). Le résultat semble généralisable :

³⁴ Pour retrouver les références bibliographiques, se référer au chapitre 2.1.2.1

³⁵ Ce scientifique ne base pas ses expériences sur des cours de langue mais sur des cours de technologie, comme par exemple de Electrical engineering.

- Pas de meilleures ni de pires résultats entre les deux groupes ayant participé aux expériences ;
- Pas de diminution ni « d'augmentation du savoir ».

Par rapport à cette unanimité, Giessen (136) pose la question suivante :

Il faut se demander si l'euphorie initiale [en faveur des nouvelles technologies] n'était pas plutôt un beau rêve.

Ceux qui s'appliquent à considérer les potentialités techniques des nouvelles technologies et en particulier des CD-roms. C'est le cas de Lancien (1998). Il rappelle l'énorme « capacité de stockage » (17) qui peut accueillir son, images numériques fixes ou mobiles, textes, liens, etc. ; la capacité de liens authentiques et vivants en systèmes ouverts avec le chat, forum, etc., la *multicanalité* qui doit permettre aux apprenants de faire appel à toutes leurs compétences et enfin *l'interactivité* qui crée des liens entre des éléments isolés. Après avoir rappelé le bel avenir de tels produits grâce à « l'explosion des ventes d'ordinateurs » (35), Lancien énumère les attributs particuliers du multimédia pour les langues. Il accorde à la multicanalité une aide considérable pour la compréhension orale avec le « maillage des différents médias ». De plus, il attribue à l'hypertexte un statut de grand soutien pour la compréhension écrite avec un « retour à l'écrit sous forme d'exposition à des énoncés variés » (ex : sous-titrages, liens, etc.) (idem).

A l'aide de cet aperçu de la recherche, on peut remarquer que certains avis sont contradictoires. De plus, on y fait pas du tout mention d'apports ou de défaillances éventuels en grammaire, le domaine qui nous intéresse ici. Face à ce bilan préalable, nous pouvons nous interroger sur des justifications. C'est justement à cette lacune de la recherche que nous allons maintenant nous consacrer en comparant le traitement de la grammaire dans notre manuel et notre CD-rom d'allemand grand-public.

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:

3.1 Présentation des éléments de comparaison :

Afin de ne pas nous égarer dans une analyse trop vaste, nous avons décidé de centrer notre regard sur les trois premières leçons de chaque support ³⁶. Cela nous permettra d'établir notre analyse à partir d'éléments réellement comparables. En effet, nous avons retenu ces leçons car elles présentent approximativement les mêmes objectifs communicatifs :

Leçon 1 à 3:

- Se présenter, saluer, présenter des personnes ;
- S'annoncer, exprimer un souhait et passer une commande à l'hôtel, au restaurant ou au café ;
- Compter et manipuler les chiffres, traiter des informations sur une personne, exprimer ses goûts.

³⁶ L'intégralité de ces leçons est placée en annexe 4 et 5

De plus, les mêmes moyens linguistiques sont mis en jeu pour atteindre ces objectifs :

- Leçon 1 à 3: > Relation verbe et sujet, phrases affirmatives et interrogatives ;
- Le temps présent, phrases affirmatives et négatives ;
- Relation substantif et articles, nominatif et accusatif.

Une dernière indication concernant la façon dont nous allons mener cette analyse : conformément à la pensée de Lutz Götze (1989 : in : La place de la grammaire), nous envisageons de nous consacrer à la grammaire non seulement dans une perspective linguistique, mais nous allons aussi nous intéresser à la psychologie d'apprentissage en analysant les deux supports à travers le regard qu'y porterait un apprenant et les réactions qu'il adopterait en parcourant le programme d'apprentissage proposé par les supports. Nous abandonnerons donc le regard de l'enseignant-concepteur ou utilisateur pour, au contraire, nous repositionner en tant qu'apprenant-débutant, le public ciblé par nos deux supports³⁷.

3.2 L'apprentissage et le savoir : quelle(s) relation(s) dans nos deux supports :

3.2.1 La matière première :

3.2.1.1 Quand la grammaire est-elle traitée ?

Nos premières impressions :

Dans ce premier chapitre, nous essaierons de répondre à cette question afin de repérer et identifier l'objet de notre analyse. Cette interrogation nous permettra de savoir comment la grammaire est intégrée au sein de nos deux supports. Pour cela, nous allons tout d'abord dégager la structure générale de nos supports dans laquelle les auteurs ont peut-être accordé à la grammaire une place particulière³⁸.

Dans le CD-rom, la grammaire est explicitement présente dans « l'Outil grammaire » qui constitue un glossaire grammatical placé en annexe du programme. Il peut être utilisé seul quand un apprenant recherche une information précise sans pour cela avoir à effectuer les exercices des leçons, ou bien à l'intérieur des leçons ou des exercices. Il propose des explications théoriques en français et/ou en allemand³⁹ sur l'ensemble des

³⁷ Voir chapitre 2.1.2.1

³⁸ Pour plus d'informations, se référer aux chapitres 1.3.5.1 et 1.3.5.3.

³⁹ Voir chapitre 3.3.2.1

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:

faits de langue traités dans les leçons, l'ensemble étant accompagné d'exemples. De plus, une page intitulée « Grammatik und Wortschatz » se trouve au milieu de chaque leçon⁴⁰. Elle traite sommairement un ou plusieurs faits de la langue-cible auxquels l'apprenant a déjà été sensibilisé implicitement dès le début de la leçon en cours ou même de la première leçon. Cette Rubrique grammaticale n'est pas seulement consacrée à des informations linguistiques mais aussi sociolinguistiques, ce qui explique son intitulé.

Ex : La Rubrique grammaticale de la leçon1 explique dans quel contexte on peut employer le *Sie* de politesse.

Dans le manuel, chaque leçon se termine par un point grammatical, qui re-prend et explique de façon synthétique les faits de la langue-cible introduits dans l'ensemble de la leçon. Nous avons également noté que le cahier d'exercice, qui accompagne le manuel, rassemble aussi des points de grammaire explicites :

des *exercices de conceptualisation* (Besse et Porquier : 1991 : 113-115) dans lesquels l'apprenant a la possibilité de formuler lui-même une partie d'une règle mise en valeur par la résolution d'un problème dans un exercice (ex : Ü9 et Ü20⁴¹ : Leçon 1) ;

un glossaire grammatical situé à la fin du cahier d'exercices qui ne passe pas par une explication linguistique et utilise donc peu de terminologie⁴². En effet, il se contente de tableaux, de schémas et d'exemples. Il se nomme « Grammatikübersicht⁴³ », est donc conçu pour que l'apprenant vienne y réviser des faits de la langue-cible traités dans le manuel et dans le cahier d'exercices ;

un ou deux exercices de révision à la fin des exercices de chaque leçon pour valider l'acquisition de connaissances grammaticales-clées contenues dans une leçon.

Nous avons construit la figure suivante afin de représenter la place de la grammaire dans les deux supports, en particulier par rapport aux autres éléments que proposent ces supports.

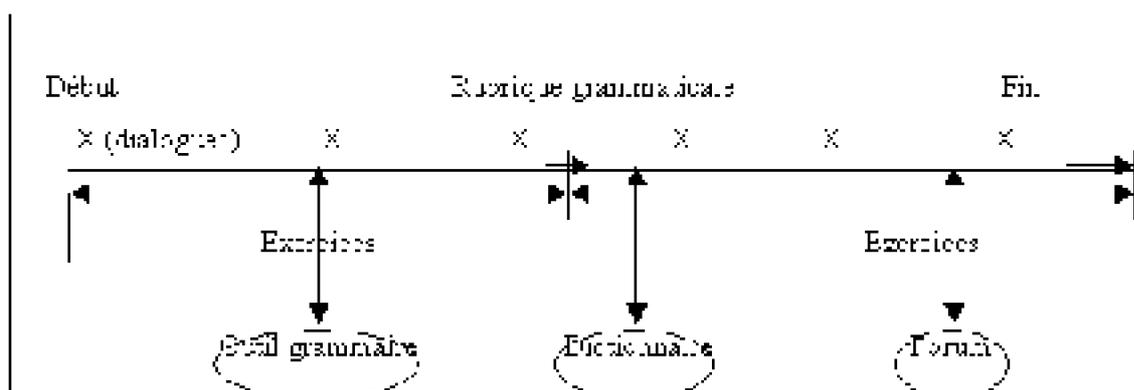
Figure 1 : Squelette d'une leçon et de son environnement dans les deux supports :

⁴⁰ Nous la dénommerons désormais « Rubrique grammaticale ».

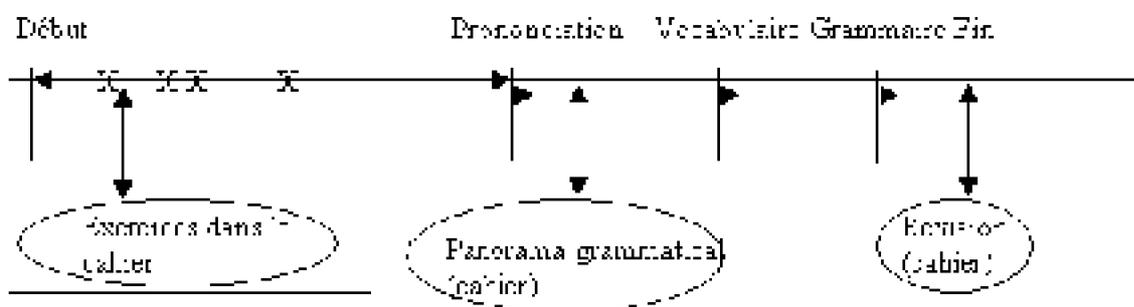
⁴¹ Ü est l'initiale du mot « Übung », exercice en allemand. Nous désignerons désormais les exercices issus du manuel par cette lettre.

⁴² Pour plus de précisions sur le rôle d'une terminologie, se référer au chapitre 1.3.5.2

⁴³ Traduction : panorama grammatical



Le CD-rom :



Le manuel :

A la suite de la Rubrique grammaticale dans le CD-rom et à partir de la deuxième moitié des exercices du cahier d'exercices du manuel, l'apprenant peut trouver des exercices qui focalisent sur des éléments grammaticaux. A partir de ce moment, les consignes du manuel emploient plus systématiquement des termes désignant des catégories grammaticales : Ex : Ü4 leçon 2, « Ergänzen Sie die Tabelle im Singular ».

Il en est de même dans le CD-rom :

Ex : exercice 22/leçon 1 : « Setzen Sie die passenden Verben oder Nomen in die Lücken ein ». Dans ce support, l'on peut faire la même observation avec les mots sur lesquels les exercices focalisent : Ex : (Leçon1): « die Kinder *trinken/trinkt/trinke* ». Au delà de cette grammaire explicite, l'analyse pourrait éventuellement dévoiler des emplacements dans nos supports où se cacherait une grammaire implicite. Pour éclaircir cette question, nous allons devoir approfondir cet axe d'étude.

Recherche d'autre(s) type(s) de grammaire :

Dans les deux supports, nous avons constaté que l'input grammatical⁴⁴ ex-posé au début de chaque leçon n'est pas présenté comme étant grammatical ou même de quelque importance pour étudier la structure de la langue. Dans le manuel, ce n'est qu'à la dernière page qu'on n'évoque le domaine Gram-maire ainsi que des catégories grammaticales. Dans le cahier d'exercices du manuel, la première moitié des exercices

⁴⁴ Pour plus d'informations théoriques sur ce point, se référer au chapitre 1.1.

au moins paraît être consacrée entièrement à la compréhension orale et/ou écrite du sens du texte, dialogue ou monologue. Dans le CD-rom, la grammaire semble totalement absente des premières pages d'écran.

La question se pose alors de savoir comment l'on amène cet input grammatical dans ce début de leçon. Dans les premiers exercices du CD-rom, par exemple, les points grammaticaux indirectement traités ne sont explicitement nommés à aucun moment. Nous citons pour exemple, l'exercice 14/leçon 1 du CD-rom où il s'agit d'associer une image à une phrase. Pour résoudre l'exercice, l'apprenant doit, en fait, découvrir si les phrases proposées renvoient aux concepts sémantiques d'homme ou de femme d'une part, et de personne seule ou de groupe de personnes, d'autre part. Par l'intermédiaire de cet exercice, l'apprenant pourra donc indirectement découvrir des données grammaticales pures, au delà de ces concepts sémantiques : par exemple, comment s'exprime le féminin et le masculin dans le substantif et ses satellites comme l'article ainsi que le singulier et le pluriel dans la conjugaison des verbes. Avec ce dernier fait de langue, l'apprenant pourra aussi constater **« qu'il y a moins de formes que de personnes et que par conséquent, il peut aussi les apprendre autrement que par la méthode classique »** (Besse et Porquier : 1991). Dans le manuel, le phénomène identique apparaît par exemple dans le cahier d'exercices dans l'Ü7 (Leçon 1). Dans cet exercice, l'apprenant doit remplir des trous avec des mots qui font d'abord appel à du vocabulaire. L'apprenant va donc en premier lieu se concentrer sur l'identification du sens des phrases initiales. Par là même, il devra également ressasser des connaissances grammaticales indispensables à la construction formelle des phrases qu'il aura peut-être perçues à travers son activité dans les exercices précédents : l'ordre des mots dans les phrases affirmatives ou interrogatives, que ce soit des noms, des verbes et peut-être découvrirait-il que c'est le verbe qui prend la deuxième position derrière le pronom interrogatif dans la phrase allemande.

Comme nous venons de le démontrer, c'est donc plutôt une approche pragmatique et lexicale qui est transparente à ce moment d'une leçon.

A ce stade de la réflexion, on peut déjà tirer quelques conclusions. Avec cette approche double détectée dans les deux supports : pragmatique et lexicale au premier regard puis grammaticale au second, l'occasion sera donnée à l'apprenant de considérer d'une façon non-traditionnelle les faits de langue et surtout plus adaptée au niveau débutant de son interlangue. De plus, cette démarche implique chez l'apprenant une grammaticalisation⁴⁵ qui se met en place inconsciemment avant de passer à l'explicitation des différents faits de la langue-cible abordés dans la leçon. On peut alors dire qu'en détournant le regard de l'apprenant de la forme de la langue, ces exercices issus des deux supports permettent à l'apprenant de lancer de façon autonome ses premières hypothèses⁴⁶ sur le fonctionnement d'une partie de la langue. La perspective communicative précède donc la linguistique et s'impose comme l'élément médiateur de l'input grammatical. Cela devrait donc préparer la construction active du nouveau savoir

⁴⁵ Pour plus de renseignements sur ce concept, se référer au chapitre 1.3.2.2.

⁴⁶ Pour une explication de ce concept, se reporter au chapitre 3.3.3.

sur la L2 chez l'apprenant. L'explication grammaticale se fait donc majoritairement vers la fin de chaque leçon dans les deux supports. Toutefois, nous pouvons reconnaître qu'elle n'a pas le dessus sur le reste de la leçon et que, justement, son rôle est modéré.

3.2.2 Organisation de l'apprentissage par les professeurs-concepteurs :

3.2.2.1 Préparation de l'input grammatical :

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre précédent, c'est bien au début, même si ce n'est pas entièrement transparent, qu'est donnée l'orientation grammaticale de la leçon, notamment dans les dialogues. Nous allons maintenant étudier dans quelques dialogues de nos supports la didactisation de la langue-cible dont le but est d'attirer l'attention des apprenants sur la différence entre des faits de la langue-cible nouveaux et l'état de leur interlangue.

Si l'on observe les dialogues présents dans les trois premières leçons du CD-rom et du manuel, on peut remarquer dans une perspective quantitative que les dialogues du CD-rom sont plus nombreux. Il nous faut également constater que ces derniers n'apparaissent pas uniquement au début des leçons mais aussi au mi-lieu et à la fin⁴⁷, ce qui semble faire des dialogues un matériau récurrent et donc d'une signification particulière dans le CD-rom. Si nous passons maintenant à la qualité des dialogues, nous pouvons nous apercevoir que les concepteurs du CD-rom ont créé des exercices à partir de ces dialogues, où les tirades sont morcelées. Les apprenants peuvent y manipuler la langue, c'est-à-dire non seulement des signifiés mais aussi des signifiants à travers des exercices, comme par exemple :

- compléter le dialogue à trous par un mot ou une phrase (exercice 4 leçon 2) ;
- identifier la bonne réponse parmi plusieurs (exercice 2 leçon 3) ;
- construire des phrases courtes à partir d'une amorce proposée pour re-constituer le sens du dialogue (exercice 5 leçon 3) .

Par l'intermédiaire de ces exercices sur les dialogues, les apprenants ont l'opportunité de rentrer en contact avec l'input grammatical. Le manuel propose également des exercices similaires en rapport direct avec les dialogues (Ü7-8, leçon 2).

De plus, nous avons constaté que de la leçon 1 à la leçon 5 du CD-rom, le lieu de la communication était toujours le même : un lieu de restauration ; pour le même nombre de personnages : un serveur et deux clients ; et enfin la même action : prendre sa commande auprès d'un serveur. Par contre, l'élément qui change à chaque fois est l'intention de communication : le contenu de la commande et la réaction du serveur.

Ainsi, dans le CD-rom, la leçon 1 présente une simple commande dans un bar, puis on passe, dans la leçon 2, à une commande pour le petit-déjeuner puis à une commande plus élaborée pour ce même repas au dialogue 5 de cette même leçon. A la leçon 3,

⁴⁷ Voir chapitre 3.2.1

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:

l'apprenant se trouve confronter à une commande plus compliquée qui donne lieu à un malentendu communicatif au dialogue 1 puis à une discussion simple lors de la commande d'un petit-déjeuner au dialogue 3.

Le manuel, par contre, change de situations de communication d'une leçon à l'autre et par là même sont introduits à chaque fois de nouveaux éléments lexi-caux et gramma-ticaux :

- leçon 1 : présentation de personnes inconnues, leur pays d'origine et leur langue maternelle ;
- leçon 2 : arrivée dans une ville et différentes étapes jusqu'à la réservation d'un hôtel ;
- leçon 3 : découverte d'un groupe de musique.

La conséquence que nous dégageons de ce résultat est que le CD-rom semble s'appliquer beaucoup plus dans cette préparation de l'input. De plus, il paraît accompagner davantage l'apprenant dans la prise en main de l'input à travers des exercices qui portent entre autre sur la forme, tels les exercices concernant les dialogues que nous avons cités ci-dessus. Toutefois, cela ne signifie pas forcément que la progression dans la transmission du savoir est plus lente que dans le manuel. Cela est peut-être dû aux conditions d'utilisation du CD-rom pour l'apprenant qui ne sont pas celles du manuel. En effet, l'apprenant se retrouve devant son support d'apprentissage, un enseignant n'est donc pas là pour rendre le savoir accessible à son public. C'est donc le savoir qui doit être rendu accessible par les concepteurs du CD-rom et c'est ce qui a été fait ici.

Nous nous sommes ensuite posés la question de savoir ce qu'implique concrètement cette attitude des concepteurs du CD-rom pour l'apprenant. Pour cela, nous avons étendu notre analyse au contenu linguistique des dialogues du CD-rom. Grâce à cette méthode, nous avons remarqué qu'ils ne sont pas indépendants les uns des autres mais qu'ils s'articulent indéniablement avec les dialogues issus des leçons qui précèdent et qui suivent.



Dialoge 5 leçon 2

Dialoge 1 leçon 3

A travers cette mise en parallèle, on peut observer que le dialogue de la leçon 2 formule les idées de souhait et des concepts lexicaux, objet du souhait : différents types de boisson. Puis ces mêmes concepts sont repris dans la leçon 3 avec l'introduction de formules syntaxiques qui intègrent la conjugaison du verbe « trinken ». En tant qu'observateur/linguiste extérieur, on peut dégager la fonction de l'articulation entre ces deux dialogues : la ressemblance et la différence entre deux dialogues met en évidence la reprise et l'introduction de structures grammaticales et de lexèmes qui devraient déclencher la curiosité et faciliter la réflexion méta-linguistique chez l'apprenant. Par conséquent, on peut affirmer que le CD-rom favorise plus l'autonomie chez ces usagers que le manuel, même si l'on sait que le CD-rom s'utilise d'emblée en autonomie.

3.2.2.2 Organisation du savoir :

Dans ce chapitre, nous allons poursuivre le cheminement du savoir grammatical à l'intérieur de nos deux supports. A cette fin, nous nous interrogerons sur la question du devenir du savoir une fois qu'il a été introduit en tant qu'input grammatical, c'est-à-dire s'il est organisé selon une logique particulière et si oui, laquelle. Afin de préciser notre analyse, nous étudierons plus particulièrement, dans ce chapitre, le mode de traitement du présent de l'indicatif dans nos deux supports.

L'approche de ce fait de langue-cible se réalise en deux leçons dans le manuel. L'introduction du présent est préparée dans la leçon 1 à travers les thématiques linguistiques suivantes :

- la position du verbe dans les questions et les réponses ;

- la référence au sujet ;
- la relation entre le sujet et la terminaison du verbe.

Cette introduction est traduite dans le cahier d'exercices par la mise en place d'exercices de manipulation de la langue qui focalisent indirectement sur le verbe. Puis au début de la leçon 2, une explication grammaticale est introduite non pas par une description mais à travers un tableau qui sensibilise l'apprenant à différentes choses : les particularités de la conjugaison au présent avec des verbes standards, particuliers (verbes en –ten comme « arbeiten ») et irréguliers (ex : nehmen) (p17). Cette étape passée, le cahier d'exercices offre trois exercices dont le premier porte un intitulé qui rappelle directement le fait de la langue cible qu'il traite : « le présent ».

Dans le CD-rom, l'objectif grammatical de traitement du présent est annoncé dès la première leçon. Cependant, ce fait de la langue cible ne fait l'objet d'une explication grammaticale dans une Rubrique grammaticale qu'à la leçon 9⁴⁸. De plus, il ne s'agit pas d'une réelle explication grammaticale mais seulement de l'exposition de trois verbes conjugués dont les terminaisons sont surlignées. Pour l'apprenant souhaitant plus d'informations ou pour des renseignements plus précoces, on pourra avoir recours à l'Outil grammaire. L'apprenant y fera une recherche en rentrant le nom d'une catégorie grammaticale ou en triant parmi tous les chapitres proposés dans l'outil. Mais en faisant la même recherche, nous avons remarqué que l'apprenant se verrait alors confronter à deux difficultés : pour trouver satisfaction, il devra formuler l'objet de son problème. A cette fin, il devra au préalable s'être construit un métalangage solide⁴⁹ que tous les débutants en L2 n'ont pas forcément. La deuxième difficulté est qu'il sortira peut-être déçu de sa recherche en s'apercevant qu'il devra se satisfaire de deux réponses : la conjugaison au présent des auxiliaires irréguliers : haben et sein. Dans le cadre de notre analyse, il ne s'agit pas de porter un jugement sur tous ces choix didactiques mais justement de tenter les comprendre.

Si on approfondit notre observation du cheminement du savoir dans les deux supports, on peut relever le fait que la grammaire explicite intervient assez tardivement, cas extrême dans le CD-rom. Les exercices, par contre, sont omniprésents, en particulier dans le CD-rom où ils se trouvent sur presque toutes les pages d'une leçon, hormis sur les pages de la Rubrique grammaticale. Face à cette constatation, nous avons dévié notre regard vers les exercices des deux supports pour en dégager leurs fonctions.

Pour ce faire, nous avons rassemblé tous les exercices⁵⁰ issus du manuel et du CD-rom, puis nous en avons extrait la tâche cognitive respective que chacun exige à l'apprenant pour réaliser l'exercice avec succès. Sur la base de ces données, nous avons construit la typologie⁵¹ d'exercices suivante dont les exercices permettent à

⁴⁸ située en dehors de notre terrain d'analyse

⁴⁹ Voir point consacré à la description métalinguistique dans le chapitre 1.3.5.2

⁵⁰ Voir le point théorique sur les exercices dans le chapitre 1.3.5.2

⁵¹ « Action d'ordonner la diversité d'un ensemble d'éléments afin d'en permettre une meilleure compréhension » (Cuq : 2003 : 241)

l'apprenant d'aller de la manipulation d'un fait nouveau de la langue cible à l'apprentissage en bonne voie d'acquisition de ce même fait :

Objectif immédiat	Tâche à accomplir dans l'exercice	Référence de l'exercice
1- Ecouter et reproduire oralement la langue cible telle qu'elle est, sans en changer la forme	- Ecouter et lire le dialogue - Trouver une réponse parmi plusieurs propositions - Repérer du vocabulaire - Associer vocabulaire et image - Associer phrase et image	1,2,3,6,16,17, 18,1(5), 7(5), 17(5),4(9), 21(9), A1 à A14 4,5,3(5), 16(5) 7-5(5)-10(5) 10, 11(5) 11
2- Prendre le verbe conjugué puis le déplacer sans modifier la forme.	- Appairer une question et une réponse - Répondre à des questions (réponse contenue dans la question) - Trouver le sujet d'une phrase	Ü1 à 4 4,5
3- Reproduire à l'écrit la forme d'un verbe déjà identifié dans un texte	- Remplir un texte à trous par un nom ou un verbe - Remplir les trous d'une réponse par rapport à la question - Ecrire des phrases intégrales de présentation (forum) - Ecrire une question sur soi avec un modèle (forum)	Ü7-8, 8, 9, 5(9), 12, 13, 4(5), 15, 13(5)
4- Identifier les caractéristiques syntaxiques du verbe et des éléments qui lui sont étroitement liés	- Dédire la position du verbe - Associer une image à une phrase en prêtant attention au genre et au nombre	Ü9 14
5- Prise de conscience de détails formels sur le verbe	- Segmenter un texte - Trouver la place du verbe et écrire le verbe (sans modèle) - Trouver la question et l'écrire - Trouver la bonne terminaison du verbe selon trois propositions - Remplir les trous avec le même verbe à 2 personnes différentes ou 2 noms (ou écrire) - Remplir les trous en écrivant le verbe avec la terminaison qui correspond	Ü10 Ü11 Ü13 21 22, 9(5), 9(9) 23, 10(9)
6- Produire la forme du	- Questions avec trous -	Ü16-17-19 24, 13(9)

verbe sans modèle	Ecrire la réponse à la question	
7- Rationalisation de caractéristiques typiques du fait de langue	- Remplir un tableau avec des propositions de terminaisons de verbes	Ü18
8- Mise en relief de relation avec d'autres mots	- Isoler un mot dans un tableau pour voir sa position	Ü20
9- Variation de la manipulation de verbes au présent	- Remise en ordre et conjugaison du verbe - Remplir les trous du dialogue sans l'écouter - Ecrire sur soi sans modèle et dans une situation - Apparié une partie de phrase avec une autre	Ü21, 12(9) 28, 2(5), 15(5), 16(5) 15(9), 17(9) 11(9), 19(9)
Légende : Références Ü et A = issues du manuel (leçon 1). Les chiffres seuls sont des références issues du CD-rom : les jaunes de la leçon 1, les verts de la leçon 5 et les bleus de la leçon 9.		

A travers cette typologie, on peut observer plusieurs choses :

On ne peut pas se satisfaire d'une typologie généraliste comme celle de Besse et Porquier (1991 :119). En effet, nous devons constater que, dans un parcours d'apprentissage comme dans nos deux supports, les exercices entretiennent une relation de dépendance les uns aux autres. De plus, il nous semble absolument indispensable de veiller à l'activité cognitive exigée par les apprenants dans les exercices (ici les « objectifs immédiats »), c'est-à-dire ce que l'apprenant doit être capable de faire après avoir fait l'exercice. En effet, c'est elle qui nous renseigne sur le rôle de chaque exercice dans la mise en place de l'apprentissage chez l'apprenant ;

Les exercices du manuel et du CD-rom se regroupent non seulement selon les mêmes objectifs immédiats, mais ils poursuivent ces objectifs approximativement selon le même ordre de progression, ce qui nous indique la logique de l'organisation du savoir grammatical ;

L'apprentissage s'appuie sensiblement sur deux modes : d'abord associer des mots et des réponses ou bien écrire caractère par caractère, ce qui permet l'imprégnation au savoir par des sens différents de manière globale puis analytique ;

Le CD-rom ne mise pas que sur une seule leçon pour transmettre les connaissances sur un fait de la langue-cible, mais bien sur plusieurs (jusqu'à la leçon 9). La transmission d'un fait de langue (ici le présent) est, en fait, accompagnée par d'autres faits de langue (ici le nominatif) qui, jusqu'à l'explication grammaticale, complètent et complexifient l'approche du présent :

- phrases de plus en plus complexes ;
- groupes nominaux de plus en plus étoffés avec des articles ;

- singulier puis pluriel ;
- groupes nominaux intégrant des adjectifs ;
- situations de communication plus authentiques.

Pour cette raison, chaque nouvelle leçon propose des exercices qui visent des objectifs se situant au début de la typologie.

De l'analyse menée dans ce chapitre, on peut conclure que, dans le CD-rom, l'explication grammaticale n'est pas une fin en soi, contrairement au manuel. Les concepteurs du CD-rom misent sur l'absence de passage par un savoir externe reformulée par un modèle linguistique, une description et un métalangage⁵². Au contraire, les concepteurs du CD-rom semblent tenir à la formulation de règles procédurales⁵³ par l'apprenant, qui, ainsi, va se construire de façon active et autodisciplinée son propre interlangue et éventuellement le remettre en question au fil des leçons. Le CD-rom semble donc vraiment favoriser un apprentissage en cascade qui permet de maintenir l'attention des apprenants : les exercices ne jouent plus seulement leur fonction première d'application mais aussi la fonction de faire remarquer des choses aux apprenants en manipulant la langue, même si cela reste assez discret car ni la consigne ni l'intitulé de l'exercice ne prédestine cela. A ce propos, il serait intéressant de voir la réaction effective d'un apprenant devant ce genre d'apprentissage, vu que les apprenants sont habitués à un système scolaire en présentiel qui repose sur la dichotomie théorie/pratique dont le pilier est l'enseignant. Pour optimiser l'utilisation d'un tel CD-rom qui vise des conditions d'apprentissage optimales, il faudrait peut-être tout de même envisager une initiation à l'apprentissage en autonomie. Il faudrait notamment montrer aux apprenants que la politique d'apprentissage favorisée par les concepteurs du CD-rom explique la pauvreté apparente du CD-rom en explication grammaticale dans la rubrique grammaticale et dans l'outil grammaire. De plus, il serait indispensable d'ajouter qu'il est tout à fait possible de faire de « **la grammaire par la pratique et sans trop d'explication grammaticale** » (Vigner : 2004) dans une méthode comme celle de notre CD-rom où l'enjeu, pour les apprenants, est ailleurs. En effet, il s'agit d'apprendre soi-même par la découverte.

3.3 Le cadre d'apprentissage dans nos deux supports :

3.3.1 L'autorité :

⁵² Pour le rôle de ces trois éléments se reporter au chapitre 1.3.5.2.

⁵³ Pour retrouver la définition d'Anderson, se référer au chapitre 1.1.

3.3.1.1 Place de l'erreur :

« **elle représente un écart à la représentation d'un fonctionnement normé** »

En ce qui concerne le manuel, nous avons relevé deux types d'évaluation. Dans le manuel en lui-même, les premières pages interrogent sur la compréhension et manipulent déjà l'input grammatical. La partie inférieure de ces mêmes pages donnent des amorces de réponses (ex : A1, A2)⁵⁴. A la fin du cahier d'exercices, l'apprenant peut aussi trouver toutes les réponses aux exercices. Jusque là, dans ce premier support, est proposée une évaluation formative, « **un processus d'évaluation continue qui vise à guider l'apprenant dans son travail, à situer ses difficultés pour l'aider, et à lui donner les moyens pour lui permettre de progresser dans son apprentissage** » (Cuq : 2003 : 91). De plus, à la fin d'un groupe d'exercices du cahier d'exercices, un « **Rückschau** »⁵⁵ est proposé à l'apprenant pour faire le point sur les capacités acquises lors de la leçon. Cette partie s'apparente plutôt à une évaluation sommative par laquelle la leçon en cours prendra fin. Ce type d'évaluation se définit comme « **une démarche visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentis-sages à la fin d'un cours, d'un cycle, d'un programme d'études ou d'une partie terminale d'un programme, dans un but de classification, d'évaluation du progrès ou dans l'intention de vérifier l'efficacité d'un programme, d'un cours au terme des apprentissages** » (Cuq : 2003 : 91).

Il est vrai que le cahier d'exercices ne prévoit pas d'exercices par la suite sur la leçon, ni même, en cas de mauvaise acquisition d'un point de la leçon, de suggestions de retour à un exercice de la leçon. Quelque soit l'utilisation que fera l'enseignant de ce manuel, on voit donc bien qu'une part d'autonomie peut être accordée aux apprenants avec l'évaluation formative, qui peut alors compléter les séquences davantage dirigées par l'enseignant et dont l'atteinte de l'objectif devrait être confirmée par l'évaluation sommative du savoir grammatical entre autre.

En ce qui concerne le CD-rom, nous devons porter notre attention sur les exercices et la façon dont les résultats de la performance de l'apprenant sont révélés. Pour cela, nous avons observé :

⁵⁴ Voir encadrés bleus en bas de page de ce support

⁵⁵ Traduction : révision

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:

12 Ergänzen Sie folgende Sätze.

- 1 Der Herr Wein.
- 2 Die Leute Kaffee.
- 3 Ich Marlboro.
- 4 Das Mädchen Tee.
- 5 Herr trinkt Bier.
- 6 Leute rauchen.
- 7 Dame Champagner.
- 8 Danke, rauche nicht.

Leçon 2 exercice 13 (origi)

12 Ergänzen Sie folgende Sätze.

- 1 Der Herr Wein.
- 2 Die Leute Kaffee.
- 3 Ich Marlboro.
- 4 Das Mädchen Tee.
- 5 Herr trinkt Bier.
- 6 Leute rauchen.
- 7 Dame Champagner.
- 8 Danke, rauche nicht.

Rapport d'activité

Corrigé	3
Reponse	6
Recher	1111

Rechercher, Editer, Effacer, OK

Leçon 2, exercice 13 (réalisé)

12 Ergänzen Sie folgende Sätze.

- 1 Der Herr Wein.
- 2 Die Leute Kaffee.
- 3 Ich Marlboro.
- 4 Das Mädchen Tee.
- 5 Herr trinkt Bier.
- 6 Leute rauchen.
- 7 Dame Champagner.
- 8 Danke, rauche nicht.

Leçon 2 exercice 13 (réponse et corrigé)

13 Ergänzen Sie folgende Sätze.

- 1 Der Herr Wein.
- 2 Die Leute Kaffee.
- 3 Ich Marlboro.
- 4 Das Mädchen Tee.
- 5 Herr trinkt Bier.
- 6 Leute rauchen.
- 7 Dame Champagner.
- 8 Danke, rauche nicht.

Leçon 2 exercice 13 (réponses)

le mode de correction : quand l'apprenant clique sur V, la correction de chaque

- exercice est rendue sous forme de pourcentage (évaluation sommative) ;
- le type de correction : absence de feedback. L'apprenant doit se contenter du dé-compte des points (évaluation sommative);
- la possibilité de refaire les exercices : l'apprenant peut soit passer à l'exercice suivant, soit visualiser les mots où il a fait des erreurs et re-faire l'exercice déjà réalisé à partir de ses erreurs ou bien recommencer complètement l'exercice en cours (évaluation formative);
- faire le point sur une ou plusieurs leçons : aller sur le forum et communiquer avec un partenaire sur un sujet prédéterminé par le CD-rom (évaluation formative).

En ce qui concerne le type de correction, nous l'avons qualifié de somma-tif en raison de l'absence de partialité : la réponse de l'apprenant est correcte ou incor-recte, il n'y a pas de demi-mesure, ni de commentaires d'ailleurs. A ce sujet, nous pensons que le CD-rom n'exploite pas toutes les compétences qu'il possède réellement. Le CD-rom a les moyens de faire réagir le programme en fonction de la réponse individualisée de l'apprenant avec l'interactivité, « notion d'un dispositif capable de réponses différenciées, en réaction à une inter-vention humaine » (Lancien : 1998 : 30). Il s'agirait donc de réaliser un travail de prévisions des productions possibles des apprenants sur un exercice assez contraint.⁵⁶ A partir de ce travail de prévision, les concepteurs devraient ensuite créer des feedbacks adaptés pour leur donner deux fonctions :

- Le guidage : confirmer à l'apprenant quand il a obtenu la bonne ré-ponse ou quand il est dans la bonne voie pour la trouver (dès qu'il a trouvé un élé-ment de ré-ponse, par exemple). Ces commentaires parais-sent évi-dents, mais l'apprenant en phase d'apprentissage ne peut pas savoir quand il sait parfaitement, c'est-à-dire quand sa production est conforme au savoir externe, c'est pourquoi nous pensons qu'il est ab-solument nécessaire d'encourager et d'identifier ce type de perfor-man-ce.
- Le guidage n'est pas forcément suffisant. Pour cette raison, les feed-backs doivent aussi contenir des indications qui serviront à réorienter l'apprenant en leur don-nant des moyens explicites ou suggérés de ren-dre cette aide effective.

Les feedbacks seront ensuite automatisés et se déclencheront par des mots-dé-tec-teurs représentant des erreurs prévisibles : un corpus relativement important ras-semblé par les concepteurs et qui serait basé sur la grammaire contrastive. Celle-ci décèlerait des erreurs que peuvent faire les francophones en allemand, et les piè-ges dans lesquels ce public peut tomber. Par exemple, p15 de la première leçon, l'apprenant pourrait avoir des difficultés avec le substantif *die Leute*. S'il ne le comprend pas, l'apprenant pourrait penser qu'il s'agit d'un substantif au féminin vu que le substantif porte formellement le même article que les articles de ce genre. L'apprenant peut aussi avoir des diffi-cultés avec le nombre du substantif : le pluriel. En effet, les pluriels en allemand n'ont pas toujours la même terminaison, contrairement au français, où tous les substantifs pluriel prennent un -s final. Nous pensons qu'il ne faut pas négliger la proportion d'analogies faites chez les apprenants débutants en L2 entre les éléments qu'ils connaissent et ceux

⁵⁶ Cela n'est donc pas possible pour les exercices d'expression libre où les apprenants peuvent parler d'eux

qu'ils ne connaissent pas, ainsi que de liens qu'ils font avec leur L1. Le travail sur un projet de grammaire contrastive, surtout s'il doit être adapté aux productions les plus diverses des apprenants est certes énorme, mais il est d'une grande importance pour les apprenants de ce niveau. Nous jugeons ce travail nécessaire car il en résultera une pédagogie qui sera individualisée selon le parcours, le rythme et le style d'apprentissage, les points forts ou faibles de l'interlangue de l'apprenant : il en résultera une pédagogie différenciée. Le CD-rom peut alors en partie palier aux lacunes que n'a pas l'enseignant qui peut toujours être très flexible en pouvant toujours apporter, à tout moment, l'aide nécessaire citée ci-dessus. Cependant, l'atout du CD-rom par rapport au manuel est que, face à ces conditions d'utilisation, le travail en autonomie pour le CD-rom et en groupe pour le manuel, le CD-rom se prête davantage à une écoute plus rapprochée de l'apprenant. Sans ce système, nous estimons que le CD-rom ne rend pas totalement praticable l'autonomie qu'il accorde aux apprenants.

Nous avons relevé une autre différence entre nos deux supports.

Prenons, par exemple, l'exercice 9 de la première leçon du CD-rom : il est déjà question de distinguer les pronoms personnels et les adjectifs possessifs de la première personne et du *Sie* de politesse. A ce stade, l'exercice ne peut pas avoir la fonction de consolider un savoir. Au contraire, c'est bien l'occasion pour l'apprenant de ne pas passer beaucoup de temps sur cet exercice ou même d'échouer totalement ou partiellement. Ainsi, c'est en échouant et en confrontant ses propres réponses aux solutions officielles de l'exercice que l'apprenant va pouvoir progresser et se former son propre savoir interne dans son interlangue. Nous pensons que l'exercice va le forcer à émettre des hypothèses sur plus de choses qu'il ne l'aurait fait naturellement et aussi sur les solutions de l'exercice. Bien sûr, cela suppose une certaine motivation chez l'apprenant, élément également primordial pour un cours de langue en présentiel. L'erreur n'a donc pas la même valeur dans ce CD-rom que dans le système éducatif classique. En ce qui concerne la possibilité d'effacer une production et de refaire les exercices depuis le début, nous pensons qu'il ne faut pas la considérer comme un travail sans importance pour l'apprenant dans la construction de son savoir interne. Justement, l'apprenant mise, en utilisant cette fonction, sur la confrontation de manière non pas passive mais analytique avec l'évaluation de sa production par le système ou avec les solutions correctes et sur sa capacité de mémoriser sa production initiale. Ici encore, le fait de revenir sur ces erreurs prend une valeur positive, surtout que l'apprenant est seul devant le système et ne se trouve pas face à un environnement évaluatif comme en classe de langue classique où l'intérêt d'apprendre une L2 est secondaire au profit de celui des notes. Ici, c'est bien le pouvoir du multimédia d'accorder l'accès permanent à l'information ainsi que de refaire un exercice à partir d'informations précocement visualisées, la réponse à un exercice, pouvoir qu'on ne retrouve ni dans le manuel ni dans un cours de langue classique, qui est le vecteur de la progression de l'apprenant.

Ainsi, comme nous avons pu le remarquer, le CD-rom ne devrait favoriser qu'une évaluation formative. Il ne peut en être autrement car contrairement à un enseignant en présentiel, le but n'est pas qu'après la participation de l'élève, l'erreur soit repérée et identifiée par l'apprenant par l'intermédiaire de l'expert et que le savoir soit correctement transmis. C'est justement l'apprenant qui, au cours de maintes manipulations de la

langue, va rencontrer des occasions de réajuster tou-jours un peu plus son interlangue. Le système de correction du CD-rom n'est donc en fait qu'un avertissement dissuasif.

L'idéal serait de pouvoir détecter les erreurs au delà des exercices car ceux-ci ne reflètent qu'une partie de l'état de l'interlangue de l'apprenant et non pas toute la logique et les systèmes psycholinguistiques qui la sous-tendent et qui peu-vent aussi expliquer les erreurs. Le multimédia augmente toutefois la surface visible de l'interlangue de l'apprenant en concevant un programme dont la base est un ensemble d'exercices, terrain de construction de son interlangue.

3.3.2 Les sources et les outils :

3.3.2.1 Place de la L1 et de la L2 :

Dans ce chapitre, nous allons observer quelle place on accorde à ces deux langues en grammaire dans notre CD-rom ainsi que dans notre manuel. Nous nous interrogerons donc sur les questions de savoir si leurs auteurs respectifs leur ont attribué un rôle particulier, à quel(s) moment(s) interviennent ces langues et quelle(s) en sont leur(s) utilité(s).

Dans le CD-rom, les deux langues sont la plupart du temps disponibles dans tout ce qui est en dehors du corps des exercices, c'est-à-dire : non pas dans le programme didactique de chaque leçon ni dans l'intitulé d'un groupe d'exercices, comme par exemple « **Einführung und Anwendung** »⁵⁷ pour le premier groupe d'exercices, mais dans la consigne d'un exercice, la Rubrique grammaticale et l'Outil grammaire. Le programme présente d'abord ces textes écrits en allemand puis l'apprenant peut obtenir la traduction en français. L'outil de traduction est indiqué très discrètement par un petit drapeau qui n'apparaît que si l'apprenant fait volontairement ou par hasard glisser le curseur sur le texte en question. Dans la pratique, l'apprenant peut donc consulter l'une des deux langues ou bien les deux l'une après l'autre. Cependant, les textes ne peuvent pas apparaître dans les deux langues en même temps.

⁵⁷ Traduction : Introduction et emploi

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:



Chapitre sur les adjectifs démonstratifs issus de l'Outil grammulaire. Version non-traduite



Chapitre sur les adjectifs démonstratifs, issu de l'outil de grammaire. Version traduite.

La place de ces deux langues implique donc plusieurs choses selon le comportement de l'apprenant:

- pour l'apprenant qui n'a que très peu manipulé le multimédia par le passé et qui, par conséquent, va se laisser guider par ce qui lui est directement offert par le CD-rom, c'est-à-dire les textes en allemand, sans chercher d'autres possibilités, ce sera une situation de bain linguistique ;
- l'autre configuration est que l'apprenant alterne effectivement entre les deux langues. Ainsi, il dispose d'une certaine liberté dans la détermination de son environnement de travail.

Ces allées et venues de l'apprenant entre les deux langues étaient certainement le comportement visé par les concepteurs. Cependant, nous pensons que cette liberté est toute relative. L'apprenant débutant pour lequel le but principal est de progresser rapidement dans sa maîtrise de la langue-cible, aura tendance à systématiquement avoir

recours à sa L1, le français. Il ne faut pas oublier que l'enseignant ne sera pas derrière l'apprenant pour le pousser à faire l'effort de se confronter à la langue-cible. Ici le concepteur ne devrait donc pas sur-estimer la liberté procurée par le multimédia pour atteindre un but noble qu'est la création d'un environnement d'apprentissage le plus proche possible du bain linguistique. Il serait donc peut-être préférable de recadrer un peu cette liberté de manière à ne pas manquer cet objectif.⁵⁸

Cette fonctionnalité d'alterner entre les deux langues ne peut technique-ment pas être proposée par le manuel. Par conséquent, ses auteurs ont dû faire un choix : ils ont préféré livrer tous les textes en langue cible. Ce choix nous semble s'expliquer par l'origine même du manuel : un manuel d'allemand issu d'une maison d'édition allemande⁵⁹. Cependant, en comparant le rôle de ces deux langues dans nos deux supports, nous nous sommes demandés quelle(s) possibilité(s) un apprenant francophone débutant a-t-il vraiment de comprendre des textes en allemand qui doivent lui donner des indications ou des explications d'une certaine importance.

Concernant la compréhension des consignes en allemand : nous avons fait le même constat pour les deux supports (ex : leçon 1 exercice A8 dans le manuel et leçon 1 exercice 11 dans le CD-rom, comme suit) :



Leçon 1

⁵⁸ Nous ferons des propositions concrètes dans les paragraphes suivants.

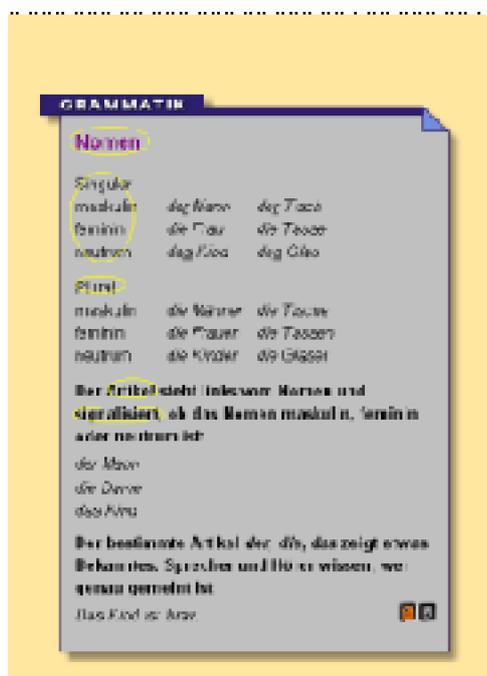
⁵⁹ Voir chapitre 2.1.2.1

3. Comparaison de la grammaire dans les supports:

elles peuvent être facilitées par :

- des exemples ;
- des exercices de repérage (p10 du manuel) ;
- directement par la forme de l'exercice qui indique de façon implicite l'action à mener par l'apprenant pour ré-us-sir avec succès l'exercice et appliquer correctement le fait de langue traité. Cette aide peut aussi rappeler à l'apprenant des formes d'exercices qu'il a déjà rencontrés lors de sa formation menée depuis le début de sa scolarité ;
- des symboles pictographiques peuvent aussi guider l'apprenant pour les associer à une action à accomplir.

Concernant la compréhension des éléments composant les supports, consacrés à l'explication grammaticale, nous avons également décelé quelques aides destinées à l'apprenant :



Extrait de la Rubrique grammaticale de la leçon 1

(Leçon du CD rom)



Extrait de chapitre sur le parfait dans l'Outil grammair

(Leçon du CD rom)

l'effort d'employer des mots allemands transparents pour des francophones comme « Nomen », Artikel » (leçon 1 du CD-rom) et « Verb », « negativ », « positiv » (leçon 2 p 17 du manuel) ;

des schémas ;

des mises en évidence par des jeux de couleurs (idem dans le manuel).

Néanmoins ces aides nous paraissent encore insuffisantes pour rendre accessible l'explication grammaticale en langue-cible aux apprenants de niveau débutant. Il est évident ici, que le savoir externe est positionné très loin d'une possible appropriation par

l'apprenant qui souhaiterait en faire son savoir interne. En effet, la terminologie utilisée reste très hermétique :



Extrait de l'Outil grammaire issu du CD-rom

Citons un autre exemple issu du manuel : p6 du cahier d'exercice du manuel, deux mots que l'apprenant débutant aura beaucoup de mal à différencier : « Fragewort » et « Wortfrage ». Avec ces deux exemples issus des deux supports, il est clair que l'écart est trop grand entre le niveau des informations et le niveau de l'interlangue des apprenants surtout en ce début d'apprentissage. L'apprenant ne peut alors que se désintéresser du texte allemand, vu la syntaxe, le niveau de langue et le lexique retenu.

Face à cette présence excessive de la langue-cible dans ces explications grammaticales, le manuel peut profiter de la présence de l'enseignant qui devra alors faire un travail d'étayage⁶⁰ presque démesuré afin de réduire cet écart et ainsi notre manuel ne passera pas à côté de son public non-germanophone. Par ex :

- préciser les concepts grammaticaux compris dans les termes grammaticaux ;
- adapter les concepts aux compétences métalinguistiques des apprenants ;
- découper la transmission du savoir en plusieurs étapes.

Pour les auteurs de ce manuel, il n'est donc plus nécessaire de renoncer à leur souhait d'un environnement proche du bain linguistique. Ainsi ces derniers proposent à leur public non pas de produire ni même de reproduire tous les éléments de la langue-cible proposés, mais de comprendre ce qui se dit en langue-cible. Il ne faut pas nier que cela

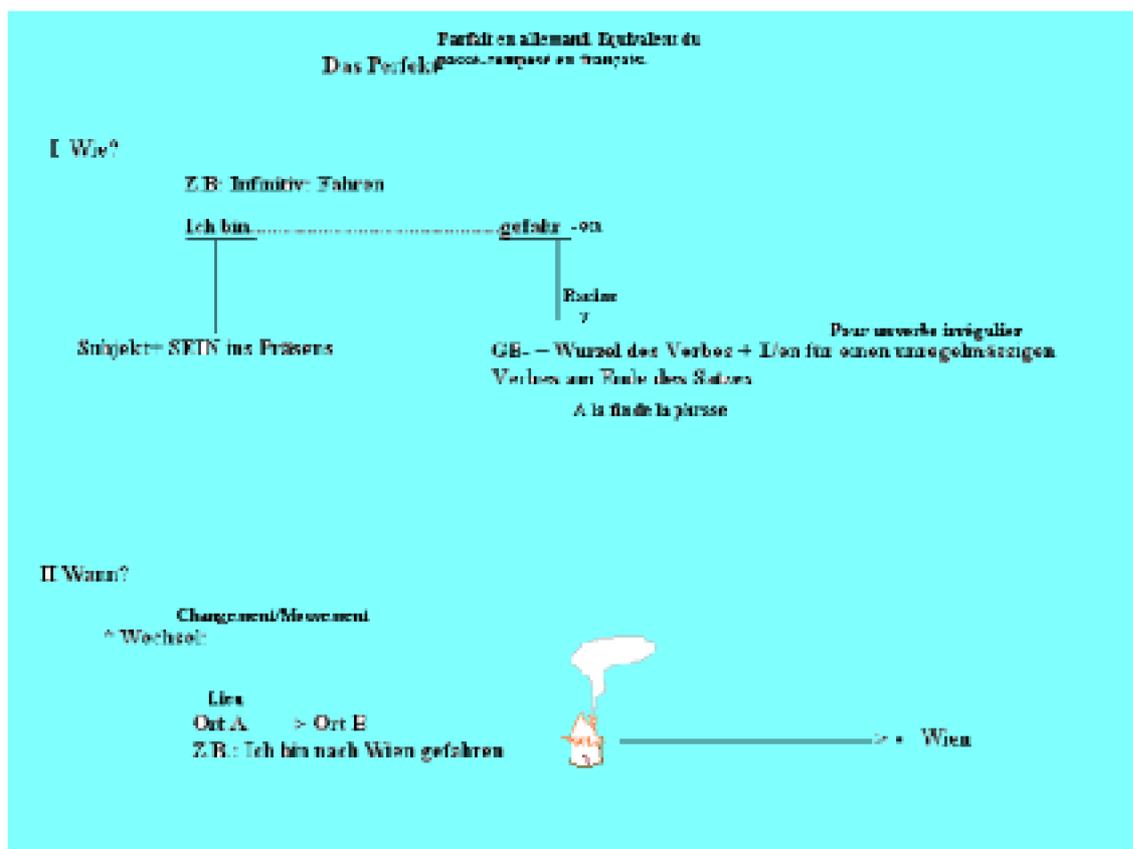
⁶⁰ Pour de plus amples informations sur ce concept, se reporter au chapitre 1.2.1

ne va pas empêcher l'apprenant de construire son inter-langue en oubliant cette terminologie une fois qu'il l'aura comprise et de passer par sa langue maternelle.

Toutefois, nous pensons que cette situation n'est pas acceptable car un manuel devrait aussi être utilisable pour l'apprenant qui veut y revenir seul sans trop d'explications complémentaires. On peut s'imaginer que la situation de l'apprenant-usager du CD-rom peut devenir rapidement confuse. En effet, ces textes issus des explications grammaticales comportent pour l'apprenant le même statut que les textes contenus dans les dialogues car dans les deux cas, ils sont en langue-cible. Mais, en réalité, ces textes n'ont pas fait l'objet d'une didactisation antérieure comme les dialogues sous la forme d'exercices par exemple. Par conséquent, les explications grammaticales entièrement formulées en langue-cible ne contiennent pas d'input grammatical mais, avec leur apparence, elles peuvent tout de même être considérées comme tel par l'apprenant. Par conséquent, devant un contexte d'apprentissage en immersion, l'apprenant peut être frustré par la mauvaise identification de son espace d'apprentissage. Pour clore cette discussion, nous en arrivons à la conclusion que sur un CD-rom, l'immersion totale n'est pas envisageable si aucune aide n'est mise à la disposition de l'apprenant pour que ce dernier puisse trouver des portes d'accès vers un savoir dont il n'est pas du tout maître.

Comme on peut le constater à la suite de ce recensement, le manuel offre sensiblement les mêmes aides que le CD-rom. De plus, les exemples relevés nous dévoilent les deux extrêmes. Notre manuel est tout en langue cible et exige donc un travail massif de la part de l'enseignant pour simplifier, adapter voire traduire l'explication grammaticale et non un travail où l'apprenant serait plus engagé. Le CD-rom, quant à lui, utilise sans modération les fonctionnalités d'accès aux deux langues. Mais nous avons vu que trop de libertés peut aussi mener l'apprenant à trop de passivité en se retournant toujours sur sa L1.

En ce qui concerne le CD-rom, nous préconisons une solution : d'une part, formuler des phrases simples lexicalement et syntaxiquement, voir même remplacer les phrases par des schémas alimentés par des exemples. D'autre part, nous laisserions le minimum de phrases ou de mots contenant des explications grammaticales alors simplifiées, en allemand mais nous ne donnerions pas aux apprenants l'accès à une traduction intégrale. Nous opérerions à partir de ces phrases ou mots en allemand un travail de prévision des mots difficiles pour le niveau. Nous ferions ensuite apparaître la traduction de ces mots sous forme d'infos-bulles individuelles auxquelles l'apprenant pourrait directement avoir accès en glissant le curseur de sa souris sur un mot ciblé à la fois par le programme et par l'apprenant.



La compréhension de l'explication grammaticale ne serait pas passive mais s'effectuerait à la suite d'un exercice de compréhension « naturelle » de phrases ou des mots un peu plus difficiles pour le niveau. Ainsi l'apprenant ne passerait pas trop de temps sur des phrases ou des mots en allemand inadapté à son niveau, mais tout de même un minimum pour ne pas se contenter seulement d'une lecture mais aussi d'une imprégnation du savoir transmis par ces textes. L'étayage de l'enseignant visant ce dernier objectif serait alors en partie reconstitué par ces aides fournies par le CD-rom lui-même.

L'analyse de ce chapitre met le doigt sur un problème qui aurait dû apparaître lors de la conception. La possibilité d'offrir une ou plusieurs langues semble ici mal mesurée. Contrairement au préjugé sur le multimédia, ce problème ne touche pas seulement le multimédia mais aussi le manuel. La grammaire, à travers tous les textes qu'elle propose, peut, donc ainsi offrir des informations à deux niveaux : au premier plan, elle donne les informations qu'elle doit communément livrer (ex : les consignes donnent des instructions sur une action à réaliser, l'outil grammaire donne des explications et des illustrations) et au second plan, des connaissances nouvelles en particulier du lexique et des informations sur la langue (par exemple, sur la syntaxe) que l'apprenant peut aussi intégrer à son interlangue sous une forme provisoire.

Ces deux niveaux doivent donc aussi être respectés aussi bien par les concepteurs de CD-roms que de manuels.

3.3.3 Mécanismes cognitifs/comportementaux mis en jeu par l'apprenant :

3.3.3.1 Mémorisation :

Dans ce chapitre, nous verrons quels sont les moyens privilégiés par nos deux supports pour favoriser la mémorisation de l'input grammatical.

Dans notre CD-rom, la mémorisation du nouveau lexique ainsi que de structures grammaticales employées en situation est favorisée chez l'apprenant de différentes façons :

- la répétition classique d'un élément d'un côté à l'autre d'un même écran ;
- la nécessité de voir sur un écran des éléments vus antérieurement mais qui ne sont pas visualisables simultanément.

Ce dernier moyen est indirectement imputable à la mise en page de chaque page du CD-rom : en effet, seulement deux pages sont disponibles en même temps sur chaque écran. Pour preuve, nous donnerons l'exemple de l'exercice 4 de la leçon 2. Dans cet exercice, l'élève a trois tâches à réaliser pour réussir l'exercice :

- Ecouter le dialogue ;
- Regarder et lire le texte du dialogue ;
- Compléter les trous dans le dialogue lacunaire.

L'exercice est rendu plus complexe en cela que l'apprenant ne peut pas effectuer les deux premières tâches en même temps que la troisième, ce qui l'oblige à mémoriser la forme des nouvelles structures et à s'efforcer de comprendre le sens avant de remplir les trous. Ceci constitue donc une troisième tâche pour l'apprenant qui lui permet d'entamer son apprentissage et de commencer ou de poursuivre la mise en place de la grammaticalisation du savoir interne. Si on compare une page reliée⁶¹ dans notre manuel à un écran sur notre CD-rom, prenons l'exemple cité ci-dessus issu du CD-rom et l'exemple p7/8 leçon 1 dans notre manuel, on peut constater que les pages issues du manuel transmettent en une seule fois beaucoup plus d'informations que le CD-rom (voir ces deux pages en annexe).

Cela engendre les conséquences suivantes : Dans le manuel, il n'y a pas vraiment de séparation entre le point de départ où un fait de langue est introduit et sa progression, ce qui, du reste, est fortement positif. Cependant, contrairement au CD-rom, l'enseignant et ses élèves seront donc nécessairement obligés de passer beaucoup plus de temps sur une page reliée. Cette méthode paraît un moyen efficace pour favoriser la mémorisation. A force de visualiser la page et d'y rencontrer des lexèmes, l'apprenant, en plus de connaître la page reliée par cœur, aura appris un grand nombre de signifiés et

⁶¹ Désormais pour deux pages vis-à-vis dans un manuel.

photographier les signifiants correspondants. Notre CD-rom offre plus de pages et chaque page contient au maximum deux éléments (ex : un dialogue et un exercice). Par conséquent, l'apprenant passe moins de temps sur chaque écran. C'est en comparant les deux supports que l'on s'aperçoit qu'une page reliée du manuel peut devenir très vite rébarbative car elle s'apparente presque à une méthode prisée par les behavioristes, le conditionnement, si l'enseignant n'était pas là pour présenter le contenu différemment que sous la forme offerte par le manuel. En effet, c'est le contenu linguistique de la page et même au delà le contenu pictographique par exemple, qui, par insistance, finit par s'imposer à l'apprenant. Avec le CD-rom, l'apprenant ne reste pas passif devant le savoir. Il a été obligé de le mémoriser par la mise en page ou il est contraint de faire des retours en arrière pour retrouver un élément du savoir à acquérir qu'il avait repéré antérieurement. Ainsi, c'est l'apprenant qui est actif et qui va chercher les connaissances et pas seulement le programme d'apprentissage.

4. Synthèse de l'analyse :

Voir tableau ci-dessous.

Chapitre concerné	Résultats issus du CD-rom	Détails sur les résultats	Résultats issus du manuel
<p><i>Comment la gram-maire est-elle traitée ?</i> a) grammaire explicite b) début d'une leçon</p> <p>Organisation de l'input</p> <p>Cheminement du sa-voir (suite) de la L1 et de la L2</p> <p>La mémorisation</p>	<p>Outil de grammaire (annexe) Rubrique grammaticale insérée Exercices de grammaire Approche pragmatique et lexicale où se dévoile timidement l'input grammatical : Plus adaptée à l'interlangue Grammaticale favorisée progressivement Maximal récurrent : les dialogues avec la même situation de communication. Entrer en contact avec l'input se fait à travers des exercices sur les dialogues. Ce support s'applique davantage dans la préparation de l'input. Cf. Articulation entre les dialogues But : déclencher la curiosité et faciliter la réflexion (autonomie). De la leçon 1 à 9 : traitement du présent mais l'explication grammaticale n'est pas une fin. Beaucoup d'exercices pour la manipulation de la langue. Le CD-rom n'introduit pas qu'un seul fait de langue à chaque fois > approche complète d'un fait de langue au</p>	<p>Structure différente Similitude : gram-maire explicite ab-sente au début But : Détourner le regard de la forme. Elémentative communicative maximale mais n'est pas l'obstacle de la grammaire Adaptation de l'input aux condi-tions d'utilisa-tion du support (cf. CD-rom). Explication gram-maticale tardive et courte pour le CD-rom. Cependant mêmes objectifs, ordres de progres-sion et mo-des d'apprentissage. Le CD-rom se donne les moyens de miser sur la construction du savoir par l'apprenant lui-même. constat : la place choisie pour les deux langues est difficilement</p>	<p>Manuel : Point grammatical à la fin Cahier d'exercices : exercices de conceptua-lisation, glossaire grammatical, exercices de révision. Idem que le CD-rom, mais renforcé dans le CD-rom car l'explication grammaticale y intervient bien plus tardivement. Dialogues où la situation de communication change à chaque nouvelle leçon. Introduction de nouveaux éléments lexicaux et linguistiques à chaque fois. Absence d'articulation entre les dialogues Le Présent traité en deux leçons et débouche sur une explication grammaticale. Le manuel programme l'atteinte de ses ob-jets plus rapidement. Méthode plus formative et sommative. Somme et</p>

Evaluation

	<p>final. Evaluation formative et sommative détectées, mais il devrait y avoir plus de formative (potentialité non-exploitée). Interactivité de-vrait permettre des réactions du CD-rom en fonction de réponses individuelles à travers des feedbacks individualisés (grammaire contrastive) et donc une pédagogie différen-ciée.</p> <p>Paradoxe : conditions d'utilisation en auto-nomie mais écoute virtuelle indispensable. Valeur positive de l'erreur : Progrès en échouant et en refaisant l'exercice. Former son propre savoir à son rythme. Confrontation non-hiérarchique mais analy-tique de l'apprenant avec l'évaluation de sa production (nouvelle attitude) Les deux langues sont disponibles en gram-maire (outil de grammaire + rubrique gram-maticale) : allées et venues entre les deux langues visées par les</p>	<p>réali-sable même si des aides à la compré-hension existent. Ecart sous-estimé entre l'état de l'interlangue et la L2.</p>	<p>association des deux sur un mode classi-que (pas d'innovation). Environnement évaluatif classique en arrière plan : notes plus importantes que l'intérêt d'apprendre une langue (fausse motivation)</p> <p>Tout est en L2 (bain linguistique), contrai-rement aux compétences linguistiques d'un débutant. Ce support peut combler cette lacune avec la flexibilité de l'enseignant : travail d'étayage très important à fournir. Absence de didacti-sation sur ce point inacceptable : entraîne une dépendance permanente de l'apprenant à l'enseignant.</p> <p>Beaucoup d'informations sont transmises en une seule fois. Mais peut-être effet rébarbatif et de passivité à terme (car seulement activité</p>
--	---	--	--

	concepteurs (liberté relative) : > à recadrer. Confusion pour les usagers qui utilisent le support en autonomie, entre les textes didactisés qui font partie du cadre d'apprentissage et les autres. Immersion totale doit être permise par des aides. Répétition classique Peu d'éléments sur chaque écran et donc mise en page impose de mémoriser car pas de possibilité de visualiser simultanément. Mise en place indirecte et contrainte de l'apprentissage et de la grammaticalisation.		de l'enseignant).
--	--	--	-------------------

Conclusion :

Pour conclure cette analyse, je peux affirmer que ce travail de comparaison entre la grammaire dans un CD-rom et un manuel m'a démontré que cela en valait la peine de s'intéresser aux apports des nouvelles technologies tel que notre CD-rom. En effet, même en étant de formation linguistique et didactique, l'utilisation que j'avais faites jusque-là de cet outil ne m'avait pas vraiment convaincue. J'avais plus l'impression que ces CD-roms n'étaient « que de la poudre aux yeux » qui mettent en avant des fonctions technologiques apparemment exceptionnelles pour cacher de grosses faiblesses sur le plan didactique. Grâce à cette analyse, je me suis aperçue que je connaissais très mal ces CD-roms. Certes, il y en a beaucoup pour lesquels l'argument des fonctionnalités d'exception fait vendre et non apprendre, mais certains concepteurs, comme ceux du CD-rom que nous avons choisi, se sont vraiment adonnés à une réflexion pédagogique.

Les points que nous avons analysés dans nos deux supports sont ceux que nous avons retenus justement parce qu'ils nous ont surpris par rapport à nos premières impressions issues de nos utilisations sommaires de CD-roms. Parmi eux, nous avons retenu non seulement des différences et des similitudes mais aussi des manques, et ce en considérant à chaque fois les conditions d'utilisation que chaque support impose à ses usagers.

Nous avons remarqué que les concepteurs de notre CD-rom ont mis un point d'honneur à ce que l'apprenant soit actif dans son apprentissage en le construisant par lui-même et non en étant dépendant d'un système où tout est déjà prévu comme l'enseignant l'est la plupart du temps avec le manuel. Pour cela, les premiers éléments du

CD-rom engageant chez l'apprenant une réflexion métalinguistique non-négligeable à côté du contexte thématique et lexical qui sous-tend ces leçons. Une fois que l'input grammatical est engagé dans les premiers dialogues, des exercices reprenant le contexte de chaque dialogue favorise la mise en place d'une grammaticalisation, toutes ces interrogations et hypothèses sur la langue se faisant d'abord inconsciemment pour, petit à petit, gagner en l'assurance. En cela, l'autonomisation de l'apprenant est à la fois contrainte et permise par le programme, ce qui sans les services de l'enseignant n'est pas toujours possible dans le manuel. De plus, ces conditions d'utilisation du CD-rom baignent dans un contexte évaluatif nouveau et assez favorable à un apprentissage autodirigé. Ceci dit, dans ce domaine, nous avons remarqué que les concepteurs n'ont pas toujours été au bout des possibilités offertes par le multimédia qui pourraient leur permettre de vraiment se démarquer du manuel toujours associé à des pratiques relativement classiques. Pour finir le cheminement chronologique du savoir de l'activité cognitive de l'apprenant à travers nos supports, nous nous sommes penchés sur la mémorisation qui, dans le CD-rom, est favorisée par la simple mise en page.

Le résultat de cette analyse reflète une prise de position de la part des concepteurs de notre CD-rom sur la langue, la grammaire et l'apprentissage de la grammaire dans une langue : l'étude de la langue n'est pas forcément synonyme de grammaire au sens communément ressenti par les élèves et qui explique leur manque de motivation pour la discipline, à savoir comme une « **quantité de savoir complexe à ingurgiter obligatoirement à chaque fois que l'apprenant est confronté à la découverte d'un fait de langue inconnu dans la langue-cible** »⁶². L'approche de la grammaire dans ce CD-rom va vraiment dans le sens de méthodes qui, à la fois laissent la découverte de la langue à la responsabilité de l'apprenant et qui lui donne des aides discrètes pour qu'il s'autogère. Ainsi, nous pensons que l'apprenant peut choisir la méthode qui lui convient le mieux et apprécier cette découverte.

Par conséquent, nous ne pensons pas que l'enseignement de la grammaire sur un CD-rom représente une révolution de méthode ou de support. En effet, on peut s'imaginer qu'à cause ou grâce à ces conditions d'utilisation, l'autonomie, c'est-à-dire l'absence d'apprenants qui se trouvent face des concepteurs au moment même où ils créent ce programme, les concepteurs de CD-roms doivent ou devraient réfléchir beaucoup plus sur les réactions potentielles de leurs futurs apprenants-usagers. En réalité, ce CD-rom rassemble donc des idées déjà connues mais uniquement perfectionnées pour favoriser une utilisation optimale. Il est vrai qu'on se rend vite compte à travers notre analyse que la qualité de ce CD-rom n'est pas uniquement tributaire du multimédia, ce qui explique que de certains éléments du manuel sont tout de même communs au CD-rom.

Au terme de ce travail, nous avons certainement omis des éléments qui auraient pu, par ailleurs, enrichir notre analyse. Cependant, nous ne souhaitons pas être exhaustif. A l'avenir, la grille d'observation des supports pourrait encore être très utile dans la perspective d'une poursuite de cette analyse. L'objectif de ce travail était bien plus d'approfondir un domaine ainsi que mes opinions qui étaient encore branlantes et d'éveiller mon intérêt sur des pistes nouvelles. De plus, de manière plus générale, ce travail m'a

⁶² Définition personnelle

permis, comme le préconise Vigner (2003 : 7), de :

mieux apprécier ce que peut être la part de la langue dans un pro-gramme de formation.

Face à ces résultats qui se dégagent essentiellement de l'analyse du CD-rom, on peut se demander si ce support peut d'une manière générale détrôner le manuel scolaire dans les écoles. En ce qui me concerne, je ne suis pas de cette avis car le CD-rom soumet à l'apprenant des conditions d'utilisation plutôt inhabituelles et qui requièrent beaucoup de motivation. Ce CD-rom est tout à fait adapté à un apprenant qui est suffisamment mûr pour pouvoir s'imposer et respecter une certaine autodiscipline. En ce qui concerne l'utilisation par des plus jeunes, il en va peut-être autrement. En effet, même si on introduit une pré-formation à l'autonomie avant la prise en main d'un CD-rom par l'apprenant lui-même, la grammaire ne fait pas cavalier seul dans un cours de langue. En effet, il est toujours primordial surtout dans un cours où l'on est sensé y apprendre à parler de garder un contact humain et de communiquer à l'oral. Cet aspect demeurant toujours la lacune du CD-rom, nous nous joignons aux chercheurs tels Cri-non et Gautellier (1997) qui préconisent une pratique associée des CD-roms et des cours de langue classiques, une mix-formation où l'un des outils est le manuel et l'autre des outils multi-média, le CD-rom entre autre. En effet, nous sommes d'avis que c'est aussi la variation des supports d'apprentissage et des méthodes de didactisation qui peuvent éveiller les apprenants aux langues pendant leur scolarité. De plus, cette méthode se révèle être l'une des plus proches des situations linguistiques de communication qu'un individu peut rencontrer au quotidien. En cela, nous rejoignons, même si c'est dans un autre contexte, la parole de Klein (1989) : « ***Plus l'apprenant a la possibilité et l'occasion de comprendre des énoncés et de construire lui-même des énoncés, plus le processus d'acquisition est susceptible de progresser*** ».

Le CD-rom fait donc peut-être partie des éléments qui introduisent de nouvelles perspectives pour les enseignants et les apprenants. En cela, il s'insérerait dans le mouvement initié depuis peu : l'Espace numérique des savoirs, portail contenant une multitude de ressources numériques adressées aux enseignants et/ou aux apprenants, qui rend par exemple possible la visite en 3D du musée du Louvre. Testé depuis un an en vue de son introduction dans l'éducation, il semble aussi remettre en cause une partie de l'enseignement qui devra s'adapter en multipliant de plus en plus les supports et en modifiant quelque peu la relation entre l'enseignant et l'apprenant car le premier ne sera plus le seul maître du savoir.

Bibliographie :

- Anderson, J.R.. (1983). *The architecture of cognition*. Cambridge: Mass. Harvard U. P.
In Bange, P., Carol, R. et Griggs, P. (2002). Genèse du système d'opposition présent/passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante francophone en immersion. *Marges Linguistiques* n° 4.
- Bange, P. (1992). A propos de la communication et de l'apprentissage en L2, notamment dans ses formes institutionnelles, *Aile*, 1, 53-85.
- Besse, H.& Porquier, H., (1991) *Grammaire et didactique des langues*. Paris : Hatier/Credif (LAL). 1^{ère} édition 1984.
- Blanche-Benvéniste, C. (1997). *Approches de la langue parlée en français, Français*. Gap : L'essentiel, Ophrys.
- Bouchard, P. & Petaut-Bouchard, M. (1997). *La grammaire est un jeu d'enfant*, sous la direction de Danielle Laufer. Mesnil-sur-l'Estrée : Calmann-Lévy.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1/1. 1-47.
- Carol, R., Griggs, P., Bange, P. (2004). Analyse du travail cognitif des apprenants dans un exercice en classe de langue. *Cahiers du français contemporain*, 9.
- (2002). Genèse du système d'opposition présent/passé (sous-système du parfait) en allemand chez une apprenante franco-phonie en immersion. *Marges Linguistiques* n° 4.

- Crinon, J., Gautellier, C. (1997), *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?*. Paris : CEMEA-RETZ Pédagogie, in : <http://alsic.u-strasbg.fr/> Vol.1, Numéro 1, juin 1998, 55-57.
- Crinon, J., Legros, D. (2002), *Psychologie des apprentissages et multi-média*. Paris : Armand Colin.
- Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde*. Paris : Asdifle, Cle international.
- Division des Politiques Linguistiques de Strasbourg. (2001). *Cadre euro-péen commun de références pour les langues*. Paris : Didier.
- Gaillard, Bénédicte. (2000). *Le Français de A à Z*. Paris : Hatier.
- Germain, C. & Séguin, H. (1995). *Le point sur la grammaire*. Paris : Collection dirigée par Robert Galisson, Cle International, Didactique des langues étrangères.
- Gaonac'h, D. (1987). *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris : Hatier. In : Matthey, M. (2003) *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern : Peter Lang (2^{ème} édition revue et complétée).
- Giessen, H. W., Bufe, W. (2003). *Des langues et des médias. Sprachen und Medien. Languages and media*. Grenoble: Editions Puy.
- Goethe Institut, The british council, ENS Credif. (1989). *La place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères*. Paris : Colloque Triangle 8, Didier Erudition
- Klein, W. (1989). *L'acquisition de langue étrangère*. Paris : Armand Colin.
- Lancien, T. (1998). *Le multimédia*. Baumes-les-Dames : Didactique des langues étrangères. Collection dirigée par Robert Galisson. Cle international.
- Martinez, P. (1996). *La didactique des langues étrangères*. Paris : PUF, Que sais-je ?.
- Matthey, M. (2003). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale, sollicitation, transmission et construction de connaissances linguistiques en situation exolingue*. Bern : Peter Lang (2^{ème} édition revue et complétée).
- Py, B. (1991). Bilinguisme, exolingue et acquisition. *TRANEL* (Travaux neuchâtelois de linguistique), 17, 147-161.
- Vargas, C. (1992). *Grammaire pour enseigner, une nouvelle approche théorique et didactique, IUFM Professeurs des écoles*. Paris : Armand Colin.
- Vigner, G. (2004). *La grammaire en FLE*. Paris : Hachette.

Annexe 1 : Inventaire détaillé des CD-roms d'allemand

1. Comment a-t-il été réalisé ? ⁶³

- Pratiquer les CD-roms, réaliser des exercices, essayer de tester un parcours d'apprentissage même si cela a pris beaucoup de temps ;
- Se mettre en position d'apprenant (voir ce dont il peut avoir besoin, les questions qu'il peut se poser) ;
- Essayer de retrouver la plupart des configurations auxquelles un apprenant peut être confrontées (relever toutes les possibilités offertes par la grammaire que l'on trouve sur les CD-roms) ;
- Recherche ciblée sur la grammaire et notamment sur la question : où se situe la grammaire dans les CD-roms testés?;
- Identifier la grammaire : est-elle existante ou pas, quelle utilisation en fait-on et

⁶³

Les chapitres 1 et 2 de cette annexe sont aussi valables pour l'inventaire des manuels d'allemand (annexe 2).

peut-on en faire ? ;

- Observer l'inventaire des CD-roms du Centre de langue à disposition des étudiants en autonomie guidée : lesquels sont recommandés par les professeurs d'allemands, leurs tuteurs et lesquels sont plébiscités par les apprenants eux-mêmes;
- Regarder le mode d'emploi-papier ou à l'écran des CD-roms (ou visite guidée) et le sommaire.

Nous avons exclu de notre observation les CD-Roms ciblant explicitement d'après leurs titres des thèmes trop civilisationnels et culturels tel que « Der blaue Reiter » (A partir d'une pièce de théâtre, activités proposées portant sur biographie, auteur, personnages, etc.), « Jungstil » ou « Deutschgeschichte ». Ces thèmes sont, en effet, moins propices à aborder la grammaire. Il s'agit davantage de CD-roms documentaires et informatifs qu'éducatifs. On y vise pas l'apprentissage ou le perfectionnement d'un savoir ou d'une compétence en langue et le thème n'y est pas un prétexte pour apprentissage d'éléments linguistiques.

2- Dans quel but ? ⁶⁴

Cet inventaire a été réalisé dans le but de choisir un support représentatif qui sera l'objet d'une analyse non pas théorique mais pratique. Dans cette perspective, il s'agissait donc de choisir quelque chose de pertinent à utiliser en comparaison avec un support traditionnel, un manuel de langue. De plus, cet inventaire pourra éventuellement nous être utile en tant que corpus complémentaire dans le cadre d'une poursuite éventuelle du présent mémoire.

3- Premières constations à travers cet inventaire :

Les activités sont fréquemment présentées de façon hiérarchique. (Dans Tell me more, par exemple, l'apprenant peut commencer par les exercices. Mais on peut se demander si cela a vraiment un sens car les exercices interrogent sur une situation précise que l'on ne peut découvrir qu'à travers la vidéo.) Au sommet de chaque CD-rom testé semble se trouver la compréhension orale basée sur une vidéo. Lorsque l'apprenant veut approfondir cette compréhension orale, il tombe sur de la compréhension écrite basée sur la transcription écrite du document vidéo et des exercices qui font produire de manière guidée ou reprendre des points lexicaux et orthographiques utilisant des mots et expressions-clés pour la compréhension du document initial. Tout paraît alors être au service de la compréhension. En parallèle à ce parcours, l'apprenant peut utiliser des aides. A côté du vocabulaire, c'est souvent là que la grammaire doit trouver sa place.

64

Voir note précédente de cette même annexe.

(dans Tell me more, par exemple, l'apprenant a le choix de commencer par ce qu'il veut : mais finalement, l'apprenant est contraint d'orienter son parcours comme l'entend la logique interne au programme d'apprentissage prévu par le CD-rom). Souvent, la grammaire proposée n'est absolument pas exhaustive : un choix sélectif opéré au préalable par les concepteurs a été effectué. Les programmes d'apprentissage permettent rarement des révisions complètes (selon tous les besoins) mais seulement des chapitres grammaticaux à propos des faits de langue ciblés par les supports pédagogiques choisis. Quand elle est présente, la grammaire apparaît sous plusieurs formes :

- rappel grammatical en tant que rubrique à part entière (souvent non intégré thématiquement aux autres activités proposées par le CD-rom) ;
- exercice à faire pour tester la compréhension mais pour les réussir, il faut maîtriser la grammaire afin de produire correctement non seulement d'un point de vue contextuel mais aussi grammatical ;
- exercices grammaticaux purs (ex : exercices lacunaires, d'appariement, etc.).

Certains CD-Roms proposent un travail sur la langue mais ne mettent aucun accès à une explication grammaticale (ex : Today : GB). De ce type de Cd-rom, nous avons eu l'impression qu'il est parfois pris parti contre l'enseignement de la grammaire comme pour éviter tout recours à l'explication des faits de langue.

Lors de la réalisation de cet inventaire, nous avons parfois dû passer du temps sur des questions de base qui ne concernaient que de loin notre sujet, comme par exemple : comment fonctionne le CD-rom et comment rentrer dans le programme. Par conséquent, la facilité de navigation à l'intérieur des CD-roms a donc aussi influencé notre choix final.

A la fin de notre travail, nous verrons si nous pourrions confirmer ces premiers résultats obtenus sans aucune analyse construite. La méthode que nous suivrons dans notre travail consistera essentiellement à mettre à l'épreuve nos premières impressions.

4- Enoncé sommaire des résultats :

4.1 Talk to me – Auralog

Niveau: intermédiaire Année d'édition: 2002

Ce CD-rom fait partie de ceux qui favorisent presque exclusivement une compétence précise : ex : les compétences privilégiées sur lesquelles portent le travail de l'apprenant sont :

- la compréhension écrite et orale ;
- la prononciation ;
- un peu de production écrite mais elle reste très guidée.

Ainsi, l'on peut remarquer que ce CD-rom permet essentiellement de travailler sur le lexique, la fonction sémantique de la langue. Les formes et structures grammaticales sont totalement absentes. L'apprenant doit bien sûr les réactiver pour pouvoir réaliser les tâches mais aucun point de grammaire est ciblé à un moment donné. On ne trouve pas de petit mémo grammatical non plus que l'apprenant pourrait consulter en annexe selon ses besoins ou lacunes momentanées. Les principales activités proposées par le support sont :

- Trouver la réponse ou la question qui ferait avancer la discussion (sorte de QCM) ;
- Association mot/image (à cliquer ou prononcer) ;
- Compléter une phrase à trous à partir des mots proposés ;
- Mots croisés avec diffusion audio ;
- Modèles de prononciation à répéter (synthèse vocale et graphique) ;
- Remise en ordre des mots d'une phrase (reconnaissance vocale) ;
- Focalisation sur un point de phonétique (phrases ou mots) ;
- Dictée à réaliser à l'écrit à partir de ce que l'apprenant entend ;
- Vidéo avec QCM de compréhension.

4.2 Reflex'Deutsch, Commet :

Niveau : intermédiaire (existe aussi en débutant) Année d'édition : 2000 Recommandé par les enseignants du CEL

Ce CD-rom est construit sur le modèle d'un manuel scolaire classique. En sommaire, les auteurs annoncent les objectifs pédagogiques et langagiers puis les objectifs lexicaux et enfin grammaticaux que l'apprenant pourra travailler. La structure type de ce CD est la suivante :

Einführung und Anwendung⁶⁵ (introduction et mise en route à l'aide d'activités)

Grammatik und Wortschatz (partie consacrée à la conceptualisation)

Festigung (fixation par des activités et des exercices)

Video (avec un QCM pour vérifier la compréhension) (ici la vidéo intervient à la fin, ce qui est assez rare.)

Ce CD-rom est un des rares à conférer une place non-négligeable à la grammaire. Elle s'y mêle à des activités plus signifiantes où l'apprenant semble pouvoir manipuler de façon moins consciente les formes et structures grammaticales enseignées. Ce CD-rom comporte de nombreux exercices. Correction des activités : par % : possibilité de travailler seulement sur ces erreurs. La grammaire est formulée en allemand. Pour l'évaluation, le programme tient compte de la progression (erreurs commises et corrigées dans les exercices). Les exercices de grammaire sont placés à la fin du parcours. Si

l'apprenant rectifie une erreur, il n'y a plus de trace de la réflexion. Possibilité de choisir la langue dans la consigne.

4.3 Voice Book :

Niveau : débutant Année d'édition : 1999

Choix de différents thèmes d'abord (ex : Ein Besuch in Ostdeutschland): cela permet à l'apprenant de faire plusieurs parcours sur plusieurs thèmes différents. Puis l'apprenant entend un courrier par petits morceaux ou entièrement après quoi il doit taper ce qu'il entend. L'apprenant peut s'enregistrer et regarder le graphique de sa production. Les noms de chapitre sont en anglais : ex : Here is the story, So far so good (Type de correction : soulignement ou ... dans la phrase que l'apprenant a construite, lui signalant qu'il a fait des fautes, à lui d'identifier le type de fautes). Il y a un mode d'emploi pour savoir comment naviguer. Ce CD-rom ne correspond pas au niveau débutant (l'apprenant doit pouvoir lire et comprendre un texte en L2). Les activités réalisées s'affichent dans « Voice quote » (les voicequote non-réalisées sont marquées par des lignes vides). Scratch pad = brouillon (jugé dans Voicebookreader) Mode d'emploi un peu hermétique. De plus, les apprenants auront tendance à ne pas commencer par les lire mais plutôt à faire les activités et essayer de comprendre tout de suite comment le programme fonctionne. L'apprenant peut sauvegarder la séance de travail et ses résultats. Lazy : bouton des paresseux (corrige automatiquement). Au cours de la production, directement, l'apprenant peut avoir recours à un dictionnaire qui donne des définitions en anglais et allemand. Conseil donné par le programme : utiliser des lettres capitales pour voir ses fautes plus facilement. Pas de feedback attirant quand la réponse est correcte. Le programme juge les fautes comme s'il s'agissait de fautes d'orthographe (selon lettres en trop, en moins ou mal placées). Dans les mots définis dans le dictionnaire, il y a pas tous les mots utiles, ex : Ostdeutschland (le programme pourrait guider sur « Ost » et « Deutschland »). Pas de grammaire explicite.

4.4 Deutsch ganz Klar - Lektion 18 :

Niveau : non déterminé Année d'édition : 1998

Ce CD se compose de vidéos et d'exercices. Nous n'arrivons pas à atteindre les exercices, ni autre chose que la vidéo d'ailleurs !

4.5 Tell me more

Niveau : avancé Année d'édition : 1998

Glossaire (vocabulaire et grammaire) Video + manipulation de vidéo comme dans Talk to me (exercice d'appariement, reconstituer la phrase en mettant les mots dans le bon ordre : en les prononçant, texte à trous à compléter, trouver un mot par rapport à sa définition> pendu, reconstituer une dictée avec ce qu'on entend, prononcer le mot correspondant à l'image > 3 propositions, mots casés) Grammaire : reproduction d'un

livre avec une image sur la feuille de gauche (un exemple en situation) et à droite le « chapitre de grammaire » (conceptualisation, grammaire exhaustive, explicite, déductive, et pas très communicative). Il faut être capable d'identifier ses besoins grammaticaux dans les exercices car pas de liens, ni d'exercices grammaticaux.

4.6 Infolangue Vol.1 :

Niveau : non-déterminé Année d'édition : 1995

Objectif de ce CD-rom : La langue des médias

Organisation :	1.
1- Articles de presse (audio) ou reportages (audio-visuels)	2.
2- Faire apparaître le texte	3.
3- Faire des exercices de compréhension, vocabulaire, grammaire d'après le texte	4.

Pas mal comme approche dans un cours de langue contemporain (communicatif) orienté vers cet objectif précis. Ressemble beaucoup à manuels scolaires. Apparemment, il fait partie des CD-roms à la fois les moins recommandés par les enseignants et les moins plébiscités par les étudiants.

4.7 Einblicke(Folge1) :

Niveau : intermédiaire Année d'édition : 1999

Vise le « Zertifikat Deutsch als Fremdsprache » (examen de niveau supérieur, pas niveau débutant). Se compose de 9 CD (Folge). Implication de la grammaire dans les autres rubriques et dans la correction. Organisation :

- regarder un film ;
- exercices, activités.

Ex : Appariement image/texte par rapport à la vidéo, dans une sorte de Nacherzählung, trouver la proposition qui est fautive (cf. vidéo). Si la réponse est fautive, la vidéo repasse (seulement le passage concerné). Les consignes sont en allemand. En cas de faute(s) d'orthographe, une instruction accompagnée d'un exemple apparaît à l'écran pour montrer que l'erreur est différente, ex : « sie haben das Wort noch nicht ganz richtig eingegeben : kraft ». Problème de terminologie dans les consignes : ex : « Sortieren Sie die Texte mit Drag-And-Drop » . L'aide ne renseigne pas sur la définition de ce concept de « Drag and Drop ». Problème de clarté des consignes dans les exercices et absence d'aide appropriée à ces problèmes. Possibilité d'aller voir le vocabulaire (même des exceptions) dans le lexique. Traduction du vocabulaire en anglais, pas en français et possibilité d'entendre la prononciation authentique du mot. Type de correction possible : « geschenk »(signifie : le signifié est correct mais le début du signifiant est mal orthographié. Autres possibilités : la réponse est teintée de vert si elle est correcte et

accompagnée d'un son. L'apprenant dispose de la réponse immédiatement après chaque phrase dans l'exercice. Quand l'apprenant essaie de se déplacer ailleurs, une fenêtre s'ouvre pour indiquer le résultat obtenu par l'apprenant. Problème : l'exercice est programmé de telle sorte qu'on ne peut pas savoir si la dernière réponse est correcte. Pas d'aide personnalisée visant à expliquer la raison pour laquelle un apprenant ne trouve pas la bonne réponse. Les consignes sont souvent très concises. Pas de conseils pour les stratégies de travail. Avantage : travail à travers toute une palette d'activités sur un thème (ici vidéo en guise de contexte). Un exercice porte sur la compréhension ciblée et sur la reconnaissance de mots. Mais l'apprenant est obligé de comprendre la phrase pour savoir à quelle phrase cela correspond (donc compréhension grammaticale aussi). Critère paraissant important : contact avec la langue (authenticité, rythme, débit, accent) mais véhicule parfois des difficultés (ex : lors de l'introduction d'idiomatismes) : ex : ich war hin und weg = das war Liebe auf den ersten Blick). La grammaire est traitée en retrait, sous la forme de chapitre appelant la règle et offrant des exercices d'application. Pas d'explication explicite, seulement étalage de formes types pour illustrer le fait de langue.

Dans cette partie, deux phases de travail ont été introduites : la partie Lernen/Apprendre qui rassemblent formes et modèles auxquelles sont appliquées le fait de langue. A partir de cela, l'apprenant peut faire des exercices (ex : exercices à trous à partir des modèles pour retrouver par lui-même en complément de la théorie implicite présentée les caractéristiques du fait de langue). Dans cette partie, les concepteurs ont privilégié des schémas synthétiques et renoncé à une explication passant par un métalangage.

Problème : les fautes d'orthographe et les fautes de grammaire sont amalgamées (ex : er folge). Quand l'apprenant fait un exercice, il peut revenir au modèle mais à ce moment là, il perd les données déjà rentrées quand il revient à l'exercice. Selon la méthode privilégiée par ce CD-rom, la réalisation de certains exercices est rendue difficile. Ex : exercice sur les verbes irréguliers où l'apprenant n'a que peu de recours à la théorie ou à des exemples et ne peut pas non plus inventer les formes. L'apprenant ne peut trouver la réponse qu'en regardant la solution, en se trompant ou en corrigeant les fautes d'orthographe. Mode d'emploi en allemand. Dans la présentation du programme, on ne fait pas de lien entre la vidéo et la compréhension d'un côté, le vocabulaire et la grammaire de l'autre. L'apprenant dispose de plusieurs aides pour faire son travail : traduction, vocabulaire, orthographe, vidéo, audio. La grammaire en est exclue

4.8 Themen neu 2

Niveau intermédiaire Année d'édition : 1997

Disquette qui rassemble des exercices complétant la méthode livresque et le cahier d'exercice. Pas d'aide en vocabulaire, grammaire. Pas de design élaboré. Semble techniquement pas très actuel.

5. Les problèmes rencontrés ⁶⁶ :

Peu d'indications sur les objectifs pédagogiques comme dans un manuel du professeur ;

Manque de temps lors de l'inventaire pour comprendre rapidement les mécanismes et quelques caractéristiques des CD-roms ;

Les supports sont souvent très vastes. La pré-évaluation sommaire prend donc tout de même beaucoup de temps ;

Freins administratifs : pas de possibilités d'emprunter des méthodes sur CD ou leur copie au centre de langue (les CD-Roms sont parfois aussi verrouillés et donc protégés contre les copies) et pour emprunter le support finalement choisi pour une longue période ;

Les moniteurs du Centre Multimédia du CEL manquent de connaissance sur le contenu des méthodes qu'ils proposent ou leur fréquentation. Nous avons donc été obligé de tester beaucoup de choses qu'en temps normal, nous n'aurions pas eu besoin de tester ;

Nos étapes de travail se sont chevauchées. Pour cette raison, nous avons dû effectué cet inventaire en même temps que la réflexion qui devait faire naître nos critères d'analyse, c'est pourquoi l'analyse de certains CD-roms et manuels peut sembler imprécise.

Une des solutions choisies pour régler certains de ces problèmes a été la réalisation d'une mini-enquête auprès de deux enseignantes d'allemand du CEL visant à répondre à trois questions principales :

- quelles sont les méthodes CD-roms que vous recommandez et pourquoi ?
- quelles sont les méthodes CD-roms que vous utilisez et pourquoi ?
- quelles sont les méthodes CD-roms les plus plébiscitées par les apprenants ? pourquoi à votre avis ?

Annexe 2 : Inventaire des manuels d'allemand

1. Mémo :

Editions Langenscheidt Année d'édition : 1995

Permet l'entraînement au vocabulaire et au travail des compétences dans la perspective du passage du « Zertifikat Deutsch als Fremdsprache » Pas de niveau débutant Beaucoup de travail sur les textes et le vocabulaire Pas de rappel grammatical La grammaire est supposée connue

2- Typisch deutsch, Arbeitsbuch zu Aspekten deutscher Mentalität

Editions: Langenscheidt Année d'édition: 1993

Travail de communication et de recherche sur des thèmes qui concernent la mentalité

des allemands Approche communicative et thématique Pas de grammaire Pas de niveau débutant

3- Stichwechsel (Wahrnehmung und Bedeutung)

Editions: Klett Travail sur des textes et le vocabulaire La maîtrise de la grammaire semble aller de soi

4- Mittelstufe Deutsch

Editions: Verlag für Deutsch Année d'édition: 1992

Très scolaire, stricte, pas très joyeux, très froid Grammaire : chapitre(s) annoncé(s) en tête de chapitre où révision de plusieurs points en même temps Alternance entre exercices de grammaire et de vocabulaire pur Programme dans l'optique de l'examen et pas très stimulant (ex : dictée) Pas de rappel grammatical

5- Deutsch für Studenten

Editions: Verlag für Deutsch Année d'édition: 1991

Destinés aux futurs étudiants en Allemagne Structure classique: texte, travail sur le texte, vocabulaire puis compréhension de la structure

6- Themen Neu

Editions: Hueber Année d'édition: 1992

Division en fonction langagière Graphisme un peu enfantin Pas de rubrique grammatical, juste un schéma très court à côté de chaque nouveauté Peu de métalangage mais souvent démonstration par des exemples Glossaire de grammaire à la fin Trop vieux La grammaire n'est pas identifiée comme telle à l'intérieur du manuel

7- Moment Mal

Editions: Langenscheidt Année d'édition: 1996

Encore très utilisé Organisation classique Approche notionnelle-fonctionnelle
Thèmes adaptés à son public : adultes, formation continue Grammaire présente en
rubrique finale (beaucoup de schémas et de jeux de couleurs)

Annexe 3 : Critères d'analyse de nos supports

1. Construction de la grille :

Nous ne pouvons envisager l'analyse de nos supports sans fixer les critères sur lesquels nous allons appuyer notre comparaison. Dans son ouvrage intitulé « Multimédia », Thierry Lancien propose une liste de paramètres pour l'analyse de CD-roms (1998 : 36-39). Nous avons préféré ne pas retenir cet outil d'analyse pré-existant pour créer notre propre grille d'analyse. En effet, la proposition de Lancien se situe à un autre niveau d'analyse qu'est celui des potentialités d'un support. Nous souhaitons, au contraire, exposer nos deux supports à un niveau d'observation et d'analyse neutre de ce qu'offrent réellement nos deux supports, ce qui nous permettra d'atteindre peut-être davantage le cœur de ces derniers : le CD-rom et le manuel retenus. Nous avons donc réalisé notre propre grille d'observation réunissant tous les critères que nous avons retenus. Voici comment nous avons procédé pour la mettre en place :

- refus de tout ce qui ne concerne pas la grammaire ;
- collecte auprès de didacticiens et de linguistes à travers quelques uns de leurs

ouvrages des préoccupations et points de discordance récurrents sur le thème de la grammaire et de son enseignement ;

- réunion de tous les éléments qui composent en général les grammaires pédagogiques et d'apprentissage ;
- triage entre les deux supports en apparence complètement différent des points pertinents dans le cadre d'une comparaison ;
- prise en compte de critères qui ne semblent pas toujours valables pour les deux supports.

Les critères rassemblés par notre grille exposée ci-dessous sont présentés à l'intérieur de thèmes fédérateurs qui interrogent les critères eux-mêmes.

2. La grille d'observation :

L'environnement :

1.

- Les acteurs : Le support focalise-t-il plutôt sur l'un ou sur l'autre ? Centrage sur l'un ou sur l'autre ? Que doivent faire les acteurs (espace réservé ou pas) ? Rôle bien cloisonné ou interaction ?
 - Le rôle de l'enseignant/concepteur : facilitateur, donneur de leçons, guide, informateur, accompagnateur ?
 - La place de l'apprenant ou des apprenants : un acteur à qui on donne des responsabilités, un apprenant qui n'est pas sous-évalué (Lui donne-t-on des tâches plus dures ?) Cf. Manuel et CD-rom : pas la même position de l'apprenant (autonomie vs. présentiel). Dans le CD-rom, l'apprenant est utilisateur, alors que dans le manuel, il n'est pas l'utilisateur direct (guidage de l'apprenant).
- La matière première (la grammaire):
 - Quand la grammaire est-elle traitée, pour savoir où nous pourrions l'analyser dans les supports ? isolée (ex : le plus tard possible), intégrée au thème de la communication, centrale, est-ce que la grammaire est présente ailleurs que dans l'explication et les exercices grammaticaux ? Peut-on parler d'« abondance des rubriques grammaticales » (Vigner : 2004 : 27) ?
 - Est-elle mêlée à d'autres domaines (lexique, phonétique, stylistique, pragmatique) ? : se limite-t-elle à la morphologie (telle la méthode grammaire-traduction) ; son champ d'action s'élargit-il à la réflexion sur la langue en tant que forme en général ?
 - Place de tout « élément de description grammaticale » (même les tableaux en

annexe) (Vigner : 2004 : 27)

- Comment le savoir est véhiculé ? Est-ce que la grammaire est plutôt explicative ou de type immersion ? Comment se fait la conceptualisation ? Cf. Vigner (2004 : 28) affirme qu'un « travail d'explicitation » n'occupe pas forcément la place la plus importante.
- L'« appareil grammatical » (Vigner : 2004 : 19) est-il plutôt massivement développé ou pas, ou plutôt étalé sur tout le programme, ou ponctuel et intensif (comme les programmes français) ?

Les sources et les outils :

1.

- Matériel utilisé et mis à profit de la grammaire (vidéo, cassette, etc.)
- Références (corpus) : un article réuni dans l'ouvrage « La place de la grammaire dans l'enseignement des langues étrangères » soulève le problème de la fréquence rare dans les usages des points traités habituellement dans la grammaire. Est-ce que la grammaire de nos supports fait un choix différent correspondant davantage à la réalité des usages et non à la pertinence linguistique des faits étudiés ?
- Place de la L1 et L2 : Donne-t-on une place plus importante à la L2 (sorte de bain linguistique) ou à la L1 ? Leur attribue-t-on un rôle particulier ? A quel moment interviennent-elles ? A quoi servent-elles ?

Organisation de l'apprentissage par les professeurs-concepteurs: Cette catégorie 1.
repré- prend certaines étapes suggérées par Martinez (1996 : 44), et traditionnellement suivies par les enseignants pour passer du savoir externe à l'acquisition de celui-ci :

- Organisation du savoir : le savoir est-il organisé selon une logique ? Laquelle ? Cf. Le CD-rom est un réseau : articulation des activités (qu'est-ce que cela implique, où se situe la différence dans un manuel ?), « mode de traitement d'un point grammatical » ?
- Découpage de l'apprentissage : l'apprentissage se fait-il en plusieurs étapes ? Lesquelles ?
- Présentation (: Façons dont les matériaux de la langue cible sont présentés aux apprenants > Cf. éventuellement formulation d'un problème : Klein) , « Mode de présentation » d'un élément nouveau de langue (Vigner : 2004 : 29)
- Préparation des données de la langue à apprendre > Klein (par l'enseignant ou l'apprenant), comment ? (rôle de l'étayage)
- Explication (description, grammaire explicative, exercice de conceptualisation > Besse)
- Transposition (place de la pratique) > possibilités qui sont données à l'apprenant d'utiliser les données décrites, comprises et apprises > Klein, les exercices. Qu'apportent les exercices ?, comment ? Idée : Faire une typologie des exercices

nouvelle par rapport à celle de Besse et Porquier

- Révision (en annexe, sous forme d'activités ou pas)
- Evaluation/test (au moins à objectif formatif)

Transformation du savoir grammatical :

1.

- Terminologie : est-elle particulière ou simplifiée ? A-t-on trouvé un moyen pour l'adapter à un public de non-initié (débutant)?
- Place de la didactisation et de la pédagogie dans la théorie et les exercices
- Type de grammaire utilisé (ex : grammaire pédagogique)
- Jeux particuliers avec la forme pour présenter et s'exercer sur les nouvelles données de la langue introduites ?
- Dans le chapitre 8 de leur livre, Germain et Seguin indiquent que le propre d'un cours avec un enseignant est qu'il possède tous les éléments pour faire une « grammaire interactive » qu'il pourra adapter à l'apprenant sous forme de répétitions, explications...Le processus d'apprentissage est donc relativement favorisé chez les apprenants. Ainsi on peut se demander comment procède le CD-rom pour lutter contre cette lacune importante. Qu'est-ce qu'implique l'absence humaine ? En classe de langue (avec un manuel), l'enseignant négocie les termes et la forme du contenu selon l'apprenant. Cependant, un CD-rom se suffit le plus souvent à lui-même. Comment cet écart dans le CD-rom est-il comblé (dans le domaine de la grammaire exclusivement) ?
- Place de l'écrit et de l'oral
- Place du ludique (jeux de manipulation de la forme)

Mécanismes cognitifs / comportementaux mis en jeu pour l'apprenant (: part de la psychologie d'apprentissage (Lutz Götze) et pas seulement de la linguistique):

1.

- Apprentissage mécanique (cf. Behaviourisme : comment est-il évité ?)
- Construction du savoir (Piaget, remise en cause de l'équilibre de l'interlangue)
- Part d'imitation/répétition/analogie (inspiration behaviouriste : si elle est présente, comment est-elle rendue profitable ?> Bange, Carol, Griggs: 2003)
- Mémorisation (quels sont les moyens utilisés ? Comment est-elle favorisée ?)
- Grammaticalisation : comment est-elle favorisée ? Est-ce que les activités de communication permettent elles aussi la grammaticalisation ?
- Une méthode pour les débutants implique plus d'efforts pédagogiques pour bien amorcer l'apprentissage des langues. Comment fait-on dans les deux supports ?
- Place accordée à la communication/interaction en groupe dans la grammaire elle-même (condition de travail sur la grammaire)/simulation, la grammaire est-elle introduite dans un contexte? ou fait-on de la grammaire pour de la grammaire (sur la

nature du langage ou sur la compétence linguistique au dépend de la compétence communicative) ? Qu'est-ce que cela lui apporte ?

- Place laissée au raisonnement et à la réflexion de l'apprenant (grammaire active ou passive)
- Grammaire contrastive (appui de la L1 pour appréhender la L2 ?)
- Libertés accordées (part d'action réservée à l'apprenant)
- Dynamisme vs. monotonie (interactivité pour l'apprenant et l'enseignant)
- Relation sens/forme (Vigner : 24)

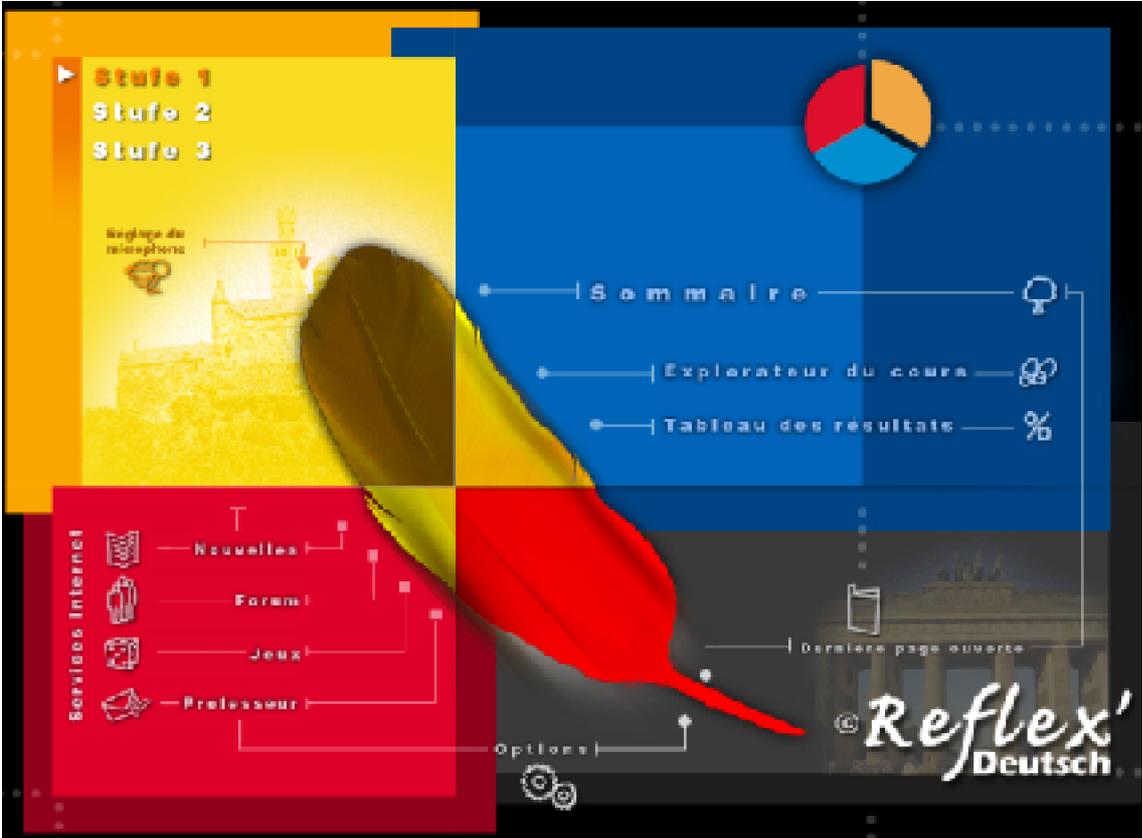
L'autorité :

1.

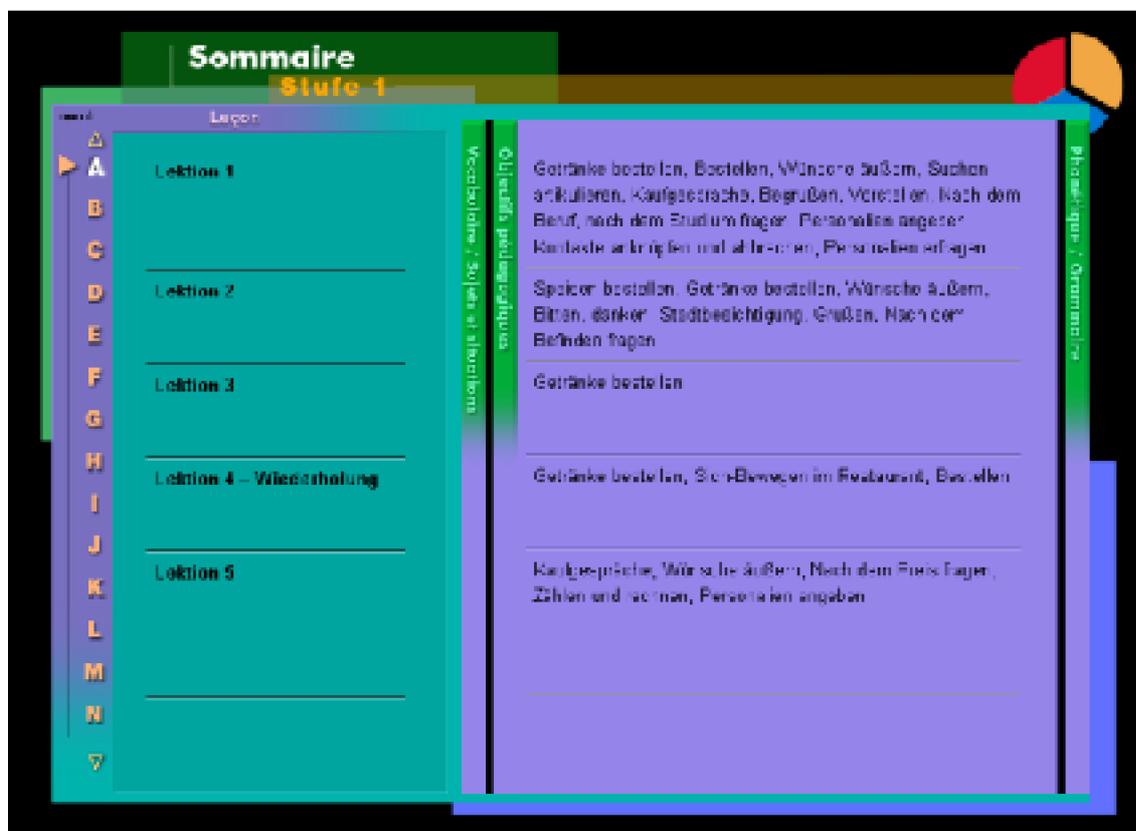
- Correction (est-elle objective ou non, à quelle moment elle intervient et comment?)
- Place de la norme (comment la théorie est-elle présente, quand et comment apparaît-elle ?)
- Place de l'erreur (qu'en fait-on ?, comment sont-elles appréhendées, est-ce que l'on rebondit sur les fautes ou sur l'absence de fautes ?)
- Grammaire normative
- Exhaustivité de la grammaire, focalisation sur certains points ou description synthétique ?
- Place de la difficulté (ex : présentations des irrégularités)

Annexe 4 :

Copies d'écran de Reflex' Deutsch sur CD-rom (trois premières leçons)



Sommaire		
Stufe 1		
wert	Leçon	
A	Lektion 1	Bedeutungserklärungen, Rauchen / trinken, Gasthaus, Café / Bar, Personalien, Essen, Freizeit, Beruf, Personalien
B		
C	Lektion 2	Bedeutungserklärungen, Wortschatzübungen Essen, Café / Bar, Bier, Fahren - Reisen, Rauchen / trinken, Freizeit, Gasthaus, Verkehrsmittel
D		
E	Lektion 3	Wortschatzübungen, Bedeutungserklärungen Café / Bar, Rauchen / trinken, Essen, Zeitangaben (Tage, Monate, Jahreszeiten)
F		
G	Lektion 4 – Wiederholung	Wortschatzübungen; Rauchen / trinken, Café / Bar, Freizeit, Essen
H		
I	Lektion 5	Bedeutungserklärungen, Wortbildung: Zusammengesetzte Nomen, Wortschatzübungen Einkauf, Supermarkt, Mond, Rauchen / trinken, Essen, Personalien, Adresse, Maße und Gewichte
J		
K		
L		
M		
N		



Sommaire	
Stufe 1	
Login	
Lektion 1	Verb: Personalendungen im Präsens, Nomen: Nominativ, Bestimmter Artikel, Nominativ
Lektion 2	Verb: Personalendungen im Präsens, Personalpronomen: Nominativ, Nomen: Nominativ
Lektion 3	Verb: Personalendungen im Präsens
Lektion 4 – Wiederholung	Wortposition im Satz: WAF-Frage, Ja/Nein-Frage, Verb: Personalendungen im Präsens, Verb: Personalendungen im Präsens
Lektion 5	Verb: Personalendungen im Präsens, Nomengruppe: Akkusativ, Nomengruppe: Nominativ, Nomen: Nominativ, Zahlen, Wortposition im Hauptsatz, Wortposition im Satz: WAF-Frage, Ja/Nein-Frage, Verb: Personalendungen im Präsens, Bestimmter Artikel, Nominativ

Willkommen in der Lektion 1

- Wortschatz**
 - Bedeutungserklärungen
- Fertigkeiten**
 - Hören, Sprechen, Lesen
- Grammatik**
 - Verb: Personalendungen im Präsens, Nomen: Nominativ, Bestimmungswort
 - Artikel: Nominativ
- Sprachliches Handeln**
 - Gebäude beschreiben, Bestellen, Wünsche äußern, Sachen artikulieren, Kartengespräche, Begrüßen, Verabschieden, Nach dem Feiern, nach dem Essen fragen, Getränke anfragen, Getränke bestellen und abbrechen, Personalien anfragen
- Themen und Situationen**
 - Raucher / trinken, Gasthaus, Café / Bar, Personalien, Essen, Freizeit, Beruf

Einführung und Anwendung

1 Lesen Sie und lernen Sie die Dialoge auswendig.
Bilden Sie ähnliche Dialoge.

P	K	Guten Tag. Ich bin Karl Kraak. Und Sie?	👤
P	M	Guten Tag. Mein Name ist Ali Mehal.	
P	M	Guten Tag. Ich heiÙe Fritzler.	👤
P	B	Und Ihr Vorname?	
P	M	Nikolaus. Ich bin Nikolaus Müller.	
P	B	Ich heiÙe Bill Becker.	
P	J	Guten Morgen. Ich bin Jürgen Jung. Was ist Ihr Name?	👤
P	J	Salma Strombach.	
P	I	Ich heiÙe Martin Teufel.	
P	A	Guten Abend. Ich bin Marco.	👤
P	B	Und Ihr Familienname?	
P	A	Marco Andina.	



2 Lesen Sie und hören Sie sich die Redewendungen an.

REDERWENDUNGEN

Guten Morgen!
Guten Tag!
Guten Abend!
Wie ist Ihr Familienname?
Wie ist Ihr Name?
Wie ist Ihr Vorname?
Was sind Sie von Beruf?
Ich heiÙe MÙller.
Ich bin Marco.
Das ist Marco.
Er ist Ingenieur.
Sie ist Sekretärin.

Sprechen Sie alle Redewendungen nach und nehmen Sie sie auf.

3 Hören Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle von Herrn Zeiss oder Frau Fischer auf.

Herr Zeiss: Wie ist Ihr Name?
Frau Fischer: Mein Name ist Fischer.
Herr Zeiss: Wie ist Ihr Vorname?
Frau Fischer: Mein Vorname ist Gerda.
Herr Zeiss: Was sind Sie von Beruf?
Frau Fischer: Ich bin B-Kellnerin.



4 Was ist er von Beruf? Was ist sie von Beruf?
Wählen Sie die richtige Antwort.

1. Veronika ist ...

- Arbeiter.
- Lehrerin.
- Studentin.

2. Erik ist ...

- Kaufmann.
- Krankenschwester.
- Sekretärin.

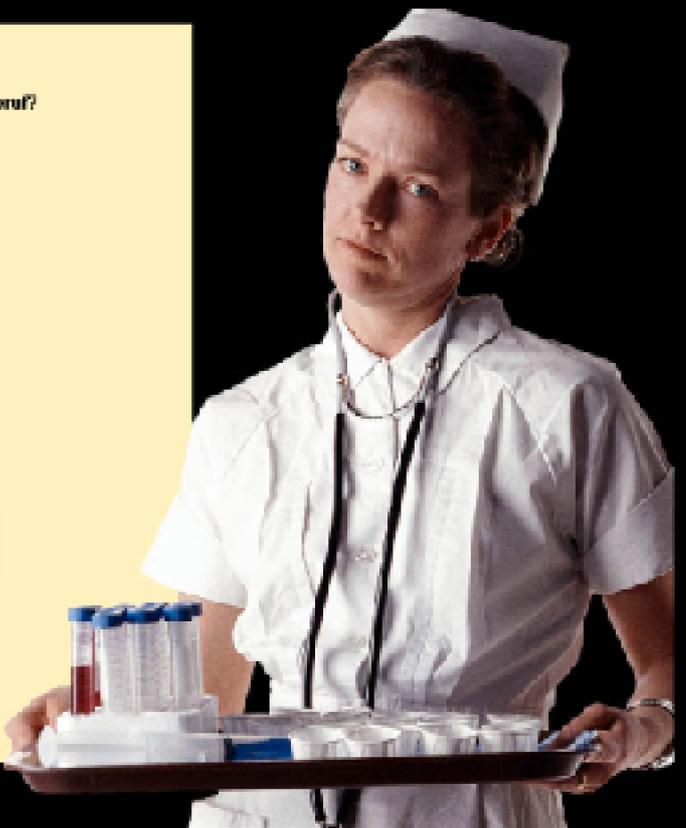
3. Silvia ist ...

- Studentin.
- Diplomat.
- Friseurin.

4. Hermann ist ...

- Kochen/ Köchin.
- Musikern.
- Arbeiterin.

✓



5 Entscheiden Sie, welche Berufe Frauen und welche Männer ausüben.

Geograf* Entdecker* Landwirt*
 Schweißerin* Ingenieurin* Schauspieler*
 Lehrer* Buchhalter* Zahnarzt*

Sie ist von Beruf:	Er ist von Beruf:
Drecksack	Opa

✓

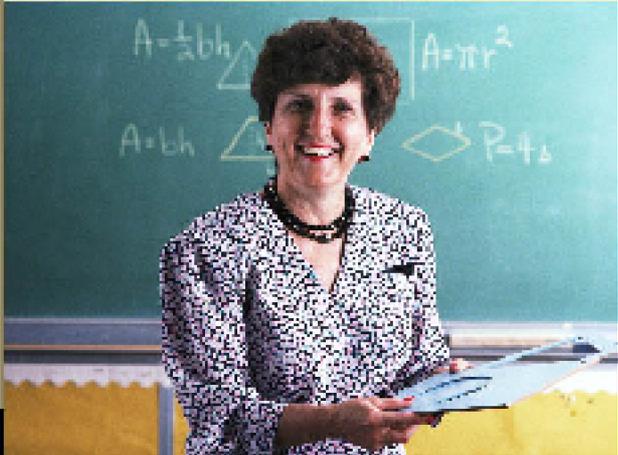
6 Sabine Schmitt und Hans Müller kommen aus verschiedenen Ländern. Hören Sie den Dialog. Nehmen Sie die Rolle von Hans auf.

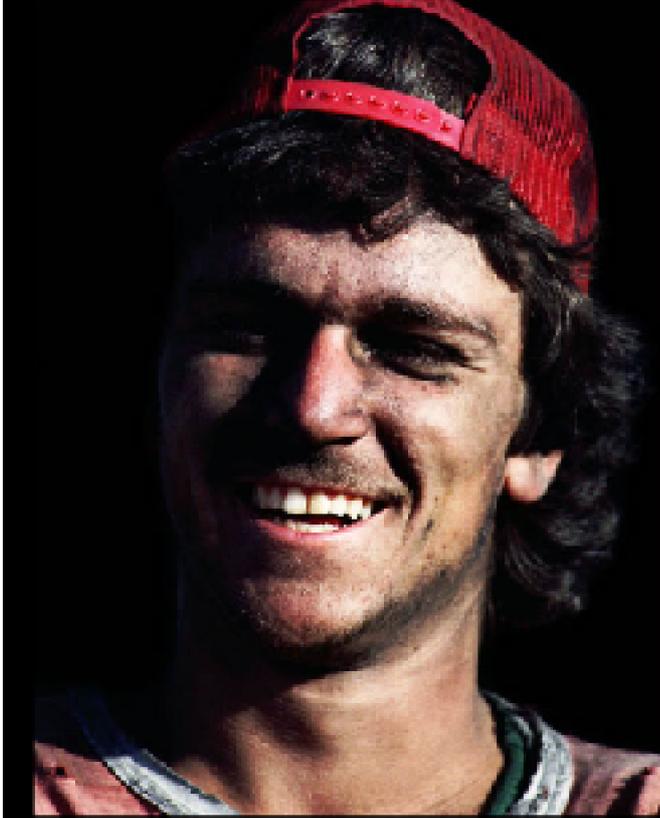
Sabine: Guten Tag. Ich heiße Schmidt.

Hans: ...und in Vörsam?

Sabine: Fabrice, ich bin Sabine Schmitt und Faw?

Hans: ...mit Hans Müller





7  Heren Sie sich die Berufsliste an.
Ordnen Sie sie in der Reihenfolge,
in der Sie sie hören.

- Student
- Chemiker
- Lehrer
- Krankpfleger
- Schweizer
- Arbeiter
- Büroistin
- Diplomat
- ingenieur
- Bankkaufmann
- Malerin
- Kaufmann
- Pfester



The image shows two screenshots of German grammar exercises from a CD-ROM, overlaid on a photograph of two students working at a table. The left screenshot is titled 'Ergänzen Sie die Sätze.' and contains seven sentences with missing words. The right screenshot is titled 'Ergänzen Sie die Antworten.' and contains six questions with missing answers. Both screenshots have a checkmark icon in the bottom right corner.

Ergänzen Sie die Sätze.

Beni, bei, Er, wo, Da, Ich
Name, Studenten

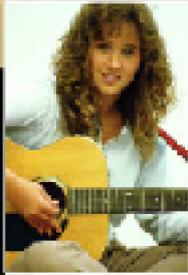
- 1 Ich Dekretion
- 2 Mein ist Müller
- 3 Ich Martin Teufel
- 4 Was sind Sie von ?
- 5 ist Kaufmann
- 6 Sie ist .
- 7 bei Marco

Ergänzen Sie die Antworten.

- 1 Wie ist Ihr Vorname?
 Alan Kimmmer ist Lurie
- 2 Wie ist Ihr Name?
 Schmidt.
- 3 Wie heißen Sie?
 Schmidt.
- 4 Was sind Sie von Beruf?
 Sekretärin
- 5 Wie ist Ihr Familienname?
 Müller.

10 Raten Sie mal. Wer ist das? Ordnen Sie die Wörter den Bildern zu.

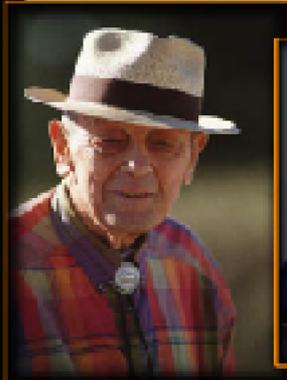
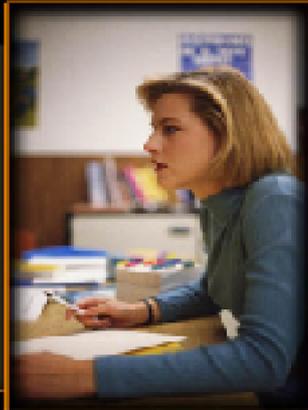
Interaktiv | ahorn | Musikern | Film | Priester | Sekretärin



✓

11  **Hören Sie sich die Namen an. Rufen Sie mal.**
Wer ist das? Verbinden Sie die Nummern der Sätze mit den Bildern.

- 1  Das ist Sabine Schmidt. Sie ist Studentin.
- 2  Das ist Selma Schromberg. Sie ist Sekretärin.
- 3  Das ist Hans Egeer. Er ist Musiker.
- 4  Das ist Karl Kalk. Er ist Tänzer.



12 Gehen Sie zum Forum und nehmen Sie zu einem Partner Kontakt auf. Stellen Sie und beantworten Sie die Fragen.

Wie ist Ihr Familienname?
Wie ist Ihr Name?
Was sind Sie zur Beruf?
Wie ist Ihr Wohnort?



13 Schreiben Sie einen kurzen Dialog. Gebrauchen Sie folgende Wörter:
jaßten, Name, Beruf.

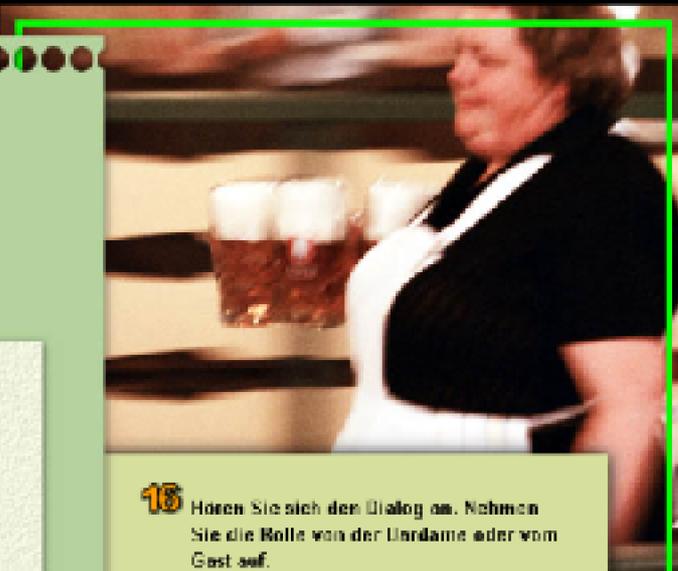
Blank area for writing a short dialogue.



14 Lesen Sie die Sätze und ordnen Sie sie den entsprechenden Bildern zu.

- 1 ☞ Das Mädchen trinkt Kaffee.
- 2 ☞ Der Mann trinkt Orangensaft.
- 3 ☞ Die Dame trinkt Champagner.
- 4 ☞ Die Leute trinken Bier.
- 5 ☞ Die Dame trinkt Wein.
- 6 ☞ Das Kind trinkt Milch.
- 7 ☞ Die Leute trinken Tee.





15 Antworten Sie frei.

1. Trinken Sie Kaffee oder Milch?
2. Trinken Sie Cola oder Eier?
3. Trinken Sie Orangensaft oder Apfelsaft?
4. Trinken Sie Wein oder Bier?
5. Trinken Sie Kaffee oder Tee?
6. Trinken Sie Cognac oder Whisky?

*Trinken Sie Tee oder Kaffee? Tee, bitte.
Trinken Sie Bier oder Wein? Wein, bitte.*

16 Hören Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle von der Bedienung oder vom Gast auf.

Bedienung Und der /ten?

Gast Ein Bier.

Bedienung Groß oder klein?

Gast Groß.



17 Hören Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle des Obers oder des Herrn auf.

		Ober	Der Herr, bitte?	
		Herr	Ja.	
		Ober	Tee mit Milch?	
		Herr	Nein, mit Zitrus.	

18 Hören Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle des Obers oder der Frau auf.

		Ober	Bitte sehr?	
		Frau	Ein Frühstück, bitte.	
		Ober	Mit Kakao oder mit Tee?	
		Frau	Mit Tee, bitte.	

Wortschatz und Grammatik

19 Lesen Sie und hören Sie sich die Wörter an.

VOKABELN

ch	so	er	So	das	und	Stewardesse	Student
Studentin	Ingenieur	Lehrer	„Heister“	Bankkaufmann			
Garman	Arbeiter	Krankenschwester	Krankenpfleger				
Arbeiterin	Lehrerin						

Tragen Sie die für Sie passenden Wörter in Ihre Wordbank ein. 

GRAMMATIK

Zu wem sage ich Sie?

Ich sage *Sie* zu Leuten über 18, wenn wir nicht verabredet haben, dass wir *du* sagen. Auch gute Freunde können beim *Sie* bleiben. Das *Sie* bindet die Freundschaft nicht, das *du* ist keine Garantie der Freundschaft. Wenn Sie sich nicht sicher sind, was Sie sagen sollen, nehmen Sie *Sie*. Sie schreiben wir groß.

Sie sagen = addressen
du sagen = duzen



GRAMMATIK

Nomen

Singular

maskulin	der Mann	der Tisch
feminin	die Frau	die Tasse
neutrum	das Kind	das Glas

Plural

maskulin	die Männer	die Tische
feminin	die Frauen	die Tassen
neutrum	die Kinder	die Gläser

Der Artikel steht links vom Nomen und signalisiert, ob das Nomen maskulin, feminin oder neutrum ist:

der Mann
die Frau
das Kind

Der bestimmte Artikel der, die, das zeigt etwas Bekanntes. Sprecher und Hörer wissen, was genau gemeint ist:

Das Kind ist hier.

20 Lesen Sie und hören Sie sich die Wörter an.

VOKABELN

Milch	Heu	Dunst	Leute	Kind
ChstCox	Kaffee	Saft	Apfelsaft	
Georgensoft	Champagner	Bier		
Wahr	Rotwein	Weißwein	Milch	
Tea	Kakao	Wasser	Capac	
Whisky	trinken	ohne	nehmen	
mögen	gern	haben	groß	kein
bald	Einbeck	Lehen	Ketchup	
Mayonaise	Pommes	Frites	Forken	
Tschüs				

Tragen Sie die für Sie nützlichsten Wörter in Ihre Wortbank ein.



Festigung

21 Wählen Sie die richtige Antwort.

1 Die Kinder

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Tee.

2 Der Student

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Wein.

3 Ich

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Apfelsaft.

4 Die Leute

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Kaffee.

5 Der Mann

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Wasser.

6 Die Frau

<input type="radio"/> trinke
<input type="radio"/> trinken
<input type="radio"/> trinkt

 Coca-Cola. ✓

22 Setzen Sie die passenden Verben oder Nomen in die Lücken ein.

Trinke Kind Trinken trinkt

1 Die Leute Bier.

2 Das Mädchen Tee.

3 Das Kind Kakao.

4 Die Dame Wein.

5 Die Leute Kaffee.

6 Die trinkt Tee.

7 Das trinkt Milch. ✓



23 Setzen Sie die entsprechenden Formen des Verbs *trinken* in die Lücken ein.

- 1 Die Leute Bier.
- 2 Der Herr Orangensaft.
- 3 Ich Milch.
- 4 Die Dame Champagner.
- 5 Das Kind Kakao. ✓

24 Antworten Sie auf die Fragen.

- 1 Was trinken Sie gern? (Kaffee)
- 2 Was trinken Sie gern? (Wein)
- 3 Was trinken Sie gern? (Wasser)
- 4 Was trinken Sie gern? (Cher peigné)
- 5 Was trinken Sie gern? (Milch)
- 6 Was trinken Sie gern? (Whisky)

Klicken Sie auf das Symbol , um mögliche Antworten zu hören.



Video

25 Ergänzen Sie den Dialog.

Mit Zitrone oder mit Milch? Bitte, was möchten Sie?
Und Sie möchten? Sofort. Mit Tee oder Kaffee?

Ober:

Frau: Ein Glas Tee, bitte.

Ober:

Frau: Mit Zitrone, bitte.

Ober:

Frau: Ein Frühstück, bitte.

Ober:

Frau: Mit Tee, bitte.

Ober:



✓

26

Sehen Sie sich das Video an und lesen Sie den Text, falls es für das Verständnis nötig ist. Bringen Sie die Dialogpartien in die richtige Reihenfolge.

Ja, bitte?

Mit Milch, ja?

Kommt sofort.

Ich nehme einen Kaffee, aber bitte mit viel Milch, und ein Stück Eisbrotkuchen. Und was machst du?

Mit Milch, ja oder Mayo?

Ich nehme eine Cola und eine Portion Pommes Frites.



27  Sehen Sie sich das Video noch einmal an.
Was passt zusammen?

ein Stück	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mit viel Milch
ein Kebab	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Limfadenkuchen
eine Pommes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Hammes - riles



28 Ergänzen Sie die Rede der Kellnerin.

Ja, bitte? Kommt sofort. Mit Ketchup oder Mayo?

Kellnerin

Monika Ich nehme einen Kaffee, aber bitte mit viel Milch, und ein Stück Erdbeerkuchen.
Und was möchtest du?

Yoyo Ich nehme eine Cola und eine Portion Pommes Frites.

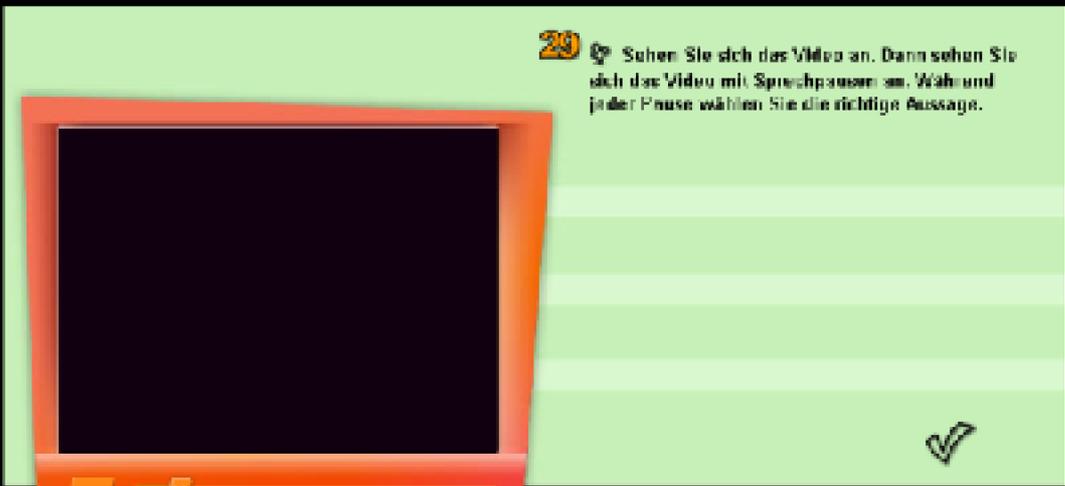
Kellnerin

Monika Mit Ketchup.

Kellnerin



29 ☞ Sehen Sie sich das Video an. Dann sehen Sie sich das Video mit Sprechpausen an. Während jeder Pause wählen Sie die richtige Aussage.



Annexe 5 :

Trois premières leçons issues de Moment mal, le manuel.

Willkommen in der Lektion 2

- Wortschatz**
Bedeutungserklärungen, Wortschatzübungen
- Fertigkeiten**
Lesen, Hören, Sprechen
- Grammatik**
Mehr: Personalpronomen im Plural, Personalpronomen: Nominativ, Nominativ Nominativ
- Sprachliches Handeln**
Speiser bestellen, Getränke bestellen, Wünsche äußern: bitten, danken, Stadtbesichtigung, Grüße, Nach dem Befinden fragen
- Themen und Situationen**
Essen: Café / Bar, Wien: Fahren - Reisen, Tauchen / trinken, Freizeit: Gasthaus, Verkehrsmittel

Einführung und Anwendung

1 Antworten Sie frei.

- 1 Nehmen Sie Milch?
- 2 Nehmen Sie Kaffee?
- 3 Nehmen Sie Wein?
- 4 Nehmen Sie Orangensaft?
- 5 Nehmen Sie Kakao?
- 6 Nehmen Sie Wasser?

*Neumen Sie Tee? Nein, lieber Coffee.
Neumen Sie Cola? Nein, lieber Wasser.*

2 Antworten Sie frei.

- 1 Nehmen Sie Kaffee?
- 2 Nehmen Sie Milch?
- 3 Nehmen Sie Aufheiß? oder Orangensaft?
- 4 Nehmen Sie Mineralwasser?
- 5 Nehmen Sie Rotwein oder Weißwein?
- 6 Nehmen Sie Bier?
- 7 Nehmen Sie Zitrone oder Milch?

*Nehmen Sie Kaffee oder Tee? Bitte Tee.
Nehmen Sie Cola? Nein, lieber Bier.
Nehmen Sie Orangensaft? Nein, lieber Wasser.
Nehmen Sie Wein oder Bier? Nein, bitte.*



Üben Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle der Dame oder des Ohears auf.

Dame Guten Morgen. Ist der Tisch frei?

Oheer Ja, der Tisch ist frei. Bitte nehmen Sie Platz. Was möchten Sie?

Dame Ein Frühstück, bitte.

Oheer Möchten Sie Tee oder Kaffee?

Dame Kaffee, bitte.

Oheer Ein Glas Orangensaft?

Dame Ja, bitte.

Oheer Sofort.

4 Ergänzen Sie den Dialog.

Ein Fruchtsäck, bitte.

Guten Morgen, ist der Tisch frei?

Ja, bitte. Kaffee, bitte.

Dame: _____

Ober: Ja, der Tisch ist frei. Bitte nehmen Sie Platz. Was möchten Sie?

Dame: _____

Ober: Möchten Sie Tee oder Kaffee?

Dame: _____

Ober: Ein Glas Orangensaft?

Dame: _____

Ober: Sofort.



5 Hören Sie sich den Dialog an. Nehmen Sie die Rolle des Herrn Glas, der Frau Luft oder des Obers auf.

Herr Glas: Was möchten Sie? Kaffee? Tee? Schokolade?

Frau Luft: Kaffee.

Herr Glas: Und Ober?

Ober: Ja, bitte.

Herr Glas: Zwei Tassen Kaffee und ein Glas Orangensaft.

Frau Luft: Wie geht es Ihnen, Herr Glas? Geht es Ihnen gut?

Herr Glas: Ja, danke, und Ihnen?

Frau Luft: Danke, nicht schlecht.

Herr Glas: Da kommt ja unser Kaffee.

Ober: Bitte sehr.

Herr Glas: Danke. Möchten Sie Zucker, Frau Luft?

Frau Luft: Nein, danke.

Herr Glas: Und Milch?

Frau Luft: Ja, bitte.

6 Ergänzen Sie den Dialog.

Du kommst, junger Kaffee.
Danke. Möchten Sie Zucker, Frau Luft?
Herr Ober, ja, danke, und Ihnen? Und Milch?
Was möchten Sie? Kaffee? Tee? Schokolade?
Zwei, lassen Kaffee und ein Glas Orangensaft.

Herr Glas: _____
Frau Luft: Kaffee.
Herr Glas: _____
Ober: Ja, bitte.
Herr Glas: _____
Frau Luft: Wie geht es Ihnen, Herr Glas? Geht es Ihnen gut?
Herr Glas: _____
Frau Luft: Danke, nicht schlecht.
Herr Glas: _____
Ober: Bitte sehr.
Herr Glas: _____
Frau Luft: Nicht danke.
Herr Glas: _____
Frau Luft: Ja, bitte.

7 Lesen Sie und hören Sie sich die Redewendungen an.

REDEWENDUNGEN

Wie geht es Ihnen?
Ist der Tisch frei?
Ist der Platz frei?
Nehmen Sie Platz.

Sprechen Sie die Redewendungen nach und nehmen Sie sie auf.

8 Kennen Sie Wien? Wenn nicht, dann haben Sie jetzt eine gute Gelegenheit es kennen zu lernen. Was ist auf den Bildern zu sehen?

Parlamentsgebäude

Schloss Schönbrunn

Stephansdom

Wiener Konzerthaus



Grammatik und Wortschatz

GRAMMATIK

Nomen und Pronomen

Nomen: Der Ober bringt Kaffee.
Pronomen: Er bringt Kaffee.

Nomen: Die Dame möchte Tee.
Pronomen: Sie möchte Tee.

Nomen: Das Baby trinkt Milch.
Pronomen: Es trinkt Milch.

der Ober - er
die Dame - sie
das Baby - es

9 Lesen Sie und hören Sie sich die Wörter an.

VOKABELN

Tisch	Platz	frei	danke
Schulekida	Zucker	Fisch	
Hähnchen	Ei	Bacon	
schlecht	Baby	Pizza	
Spaghetti	Joghurt	Schluss	

Tragen Sie die für Sie nützlichen Wörter in Ihre Wordbank ein. 



Festigung

10 Bilden Sie Sätze.

1 Pizza Die Leute essen

2 Ted. Das Mädchen trinkt

3 Ihre? Wie geht es

4 heiße Müller. Ich

5 Zigaretten Der Professor raucht

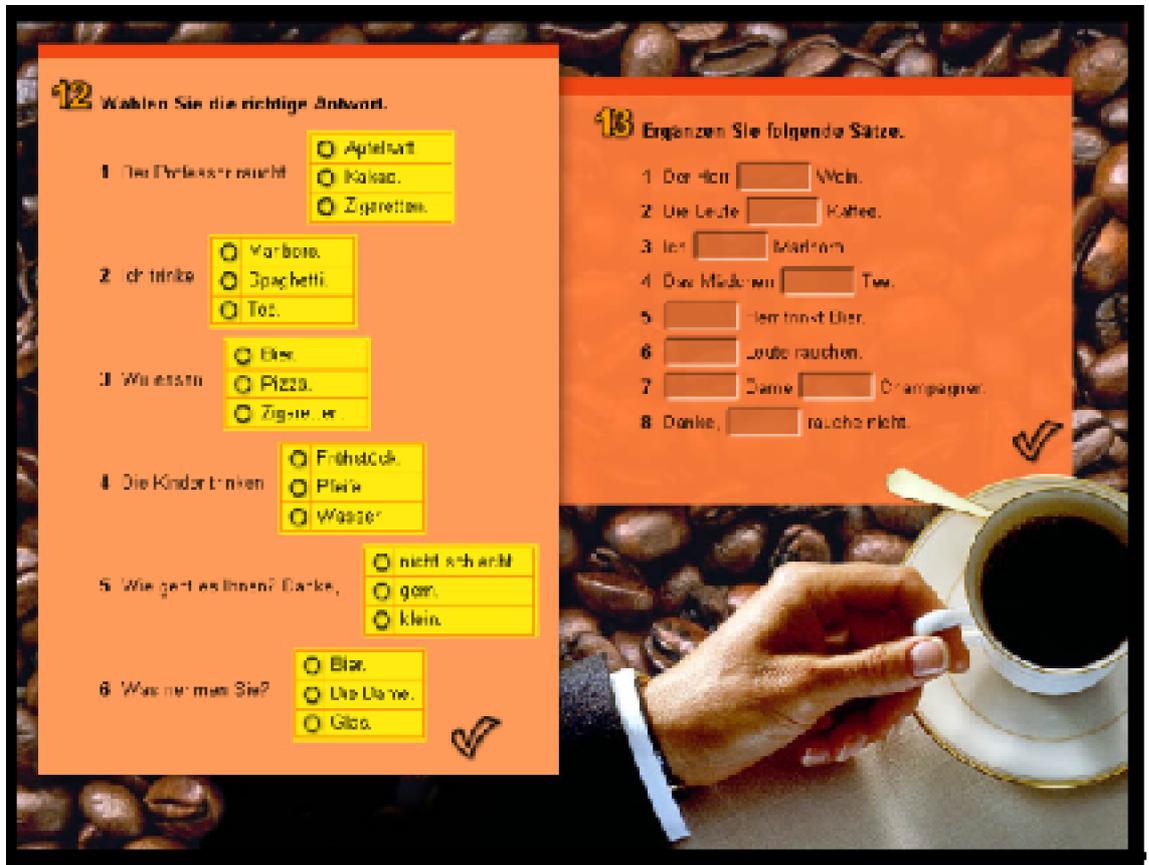


11 Gehen Sie zum Tutor und nehmen Sie zu einem Partner Kontakt auf. Stellen Sie und beantworten Sie die Fragen.

Was essen Sie gern?

Was trinken Sie gern?

Rauchen Sie?



12 Wählen Sie die richtige Antwort.

1. Der Professor raucht Apfelwein Kakao Zigaretten.

2. Ich trinke Marmosa. Spaghetti. Tee.

3. Was essen Eier Pizza Zigaretten?

4. Die Kinder trinken Frischkäse Pfeffer Wasser.

5. Wie geht es Ihnen? Danke, nicht schlecht ganz klein.

6. Was nehmen Sie? Bier Die Dame. Glas.

13 Ergänzen Sie folgende Sätze.

1. Der Herr Wein.

2. Die Leute Kaffee.

3. Ich Marmosa.

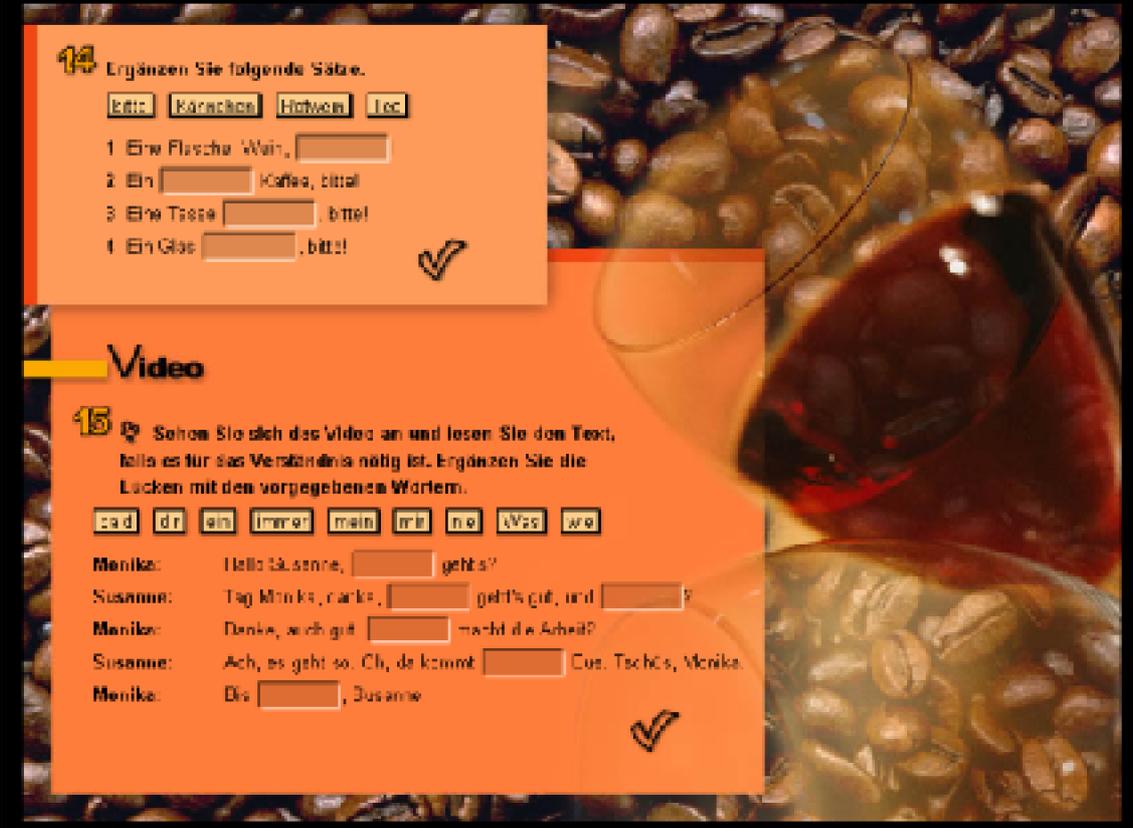
4. Das Mädchen Tee.

5. Ich trinkt Eier.

6. Leute rauchen.

7. Dame Champagner.

8. Danke, rauche nicht.



14 Ergänzen Sie folgende Sätze.

bittig Karackchen Hotween Loc

1. Eine Flasche Wein,
2. Ein Kaffee, bittal
3. Eine Tasse bittel
4. Ein Glas bitt!

✓

Video

15  Sehen Sie sich das Video an und lesen Sie den Text, falls es für das Verständnis nötig ist. Ergänzen Sie die Lücken mit den vorgegebenen Wörtern.

bad dr ein immer mein mit ne Was wo

Merika: Hello Susanne, geht's?

Susanne: Tag Merika, rants, geht's gut, und ?

Merika: Danke, wch gut. macht die Arbeit?

Susanne: Ach, es geht so. Oh, da kommt Cos. Tschüs, Merika.

Merika: Bis , Susanne

✓

16 🎧 Sehen Sie sich das Video noch einmal an.
Was passt zusammen?

Was macht	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	mein Bus
Da kommt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	die Arbeit?
Wie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	gut
Mir geht's	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	hald
Das	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	geht's?

✓

17 📺 Sehen Sie sich das Video noch einmal an.
Ergänzen Sie den Dialog.

Ein bald, Susanne. Danke, auch gut. Was macht die Arbeit?
Ist als Susanne, wie geht's?

Monika:

Susanne: Tag Monika, danke, mir geht's gut, und dir?

Monika:

Susanne: Ah, es geht so. Oh, da kommt mein Bus. Tschüs, Monika.

Monika:





18 Hören Sie sich den Dialog an.
Nehmen Sie Monikas Rolle auf.

Monika Hallo Susanne, wie geht's?

Susanne Tag Monika, danke, mir geht's gut, und dir?

Monika Danke, auch gut. Was macht die Arbeit?

Susanne Ach, so geht so. Oh, da kommt mein Bus. Tschö, Monika.

Monika Bis bald, Susanne.

