LES EXERCICES GRAMMATICAUX, OUTILS DIDACTIQUES INDISPENSABLES

MARINA ARAGÓN COBO
Universidad de Alicante

La grammaire a longtemps occupé le devant de la scène en didactique. Cependant, depuis quelques années, elle a cessé d'en être la vedette. Y a-t-il vraiment incompatibilité entre grammaire et approches communicatives? Les tâches communicatives excluent-elles les exercices grammaticaux?

Je m'emploierai à montrer que ce dilemme, langue ou communication, est faux, et que les exercices grammaticaux sont des outils didactiques indispensables aujourd'hui encore, à condition d'en faire un lien avec l'apprentissage, et non un but en soi.
Tout d'abord, une rétrospective de l'histoire des courants méthodologiques fera réfléchir sur cette dualité pédagogique, à savoir d'une part l'apprentissage de la grammaire pour la grammaire, et d'autre part une visée uniquement communicative, susceptible de rejeter toute référence au système linguistique. Il y a là deux soeurs ennemies qu'il faut réconcilier. Comment donc?

Je proposerai alors une solution moyenne, consistant en pratiques résolument communicatives en classe, conjuguées avec des exercices systématiques, certes, mais rénovés. En quoi consiste donc ce parcours grammatical susceptible de conduire vers un déblocage du problème? J'expliquerai alors la démarche que nous[1] avons suivie pour l'élaboration de deux cahiers de grammaire récemment parus, intitulés *Á la découverte de la grammaire.*

L'oscillation entre les deux pôles extrêmes en didactique a toujours eu lieu. C'était déjà vrai au XVIe siècle comme l'observe Jean-Claude Chevalier:

1. *Nous* ne représente pas ici le *Nous* de modestie, mais le *Nous* pluriel des deux auteurs (Cristina Guirao et moi-même).

La Philologie Française à la croisée de l'an 2000, 285-294.

> Les uns, Français souvent, estiment que la conversation, les échanges autour de centres d'ntérêt, les confrontations avec la vie française sont le meilleur moyen de s'apprivoiser à une langue, les autres pensent qu'il n'est pas de savoir sans principes et sans organisation et que tout système, même provisoire, est préférable à l'absence de système, que les analogies, les rapprochements, les hiérarchisations sont le meilleur cadre à l'apprentissage, puisqu'ils proposent à la mémoire des modèles simples au lieu de la noyer dans une masse constamment changeante (Chevalier, 1968: 137).

Dans la méthodologie traditionnelle, appelée non en vain "grammaire-traduction", la grammaire tient le haut du pavé: en apprenant les règles de grammaire et en les appliquant à la langue étrangère, les élèves ont accès à celle-ci, ou du moins, à une partie de celle-ci, la *belle langue* des textes littéraires. L'apprentisssage de la grammaire est ici explicite, dans une démarche de type déductif qui va des règles aux exemples et aux exercices, la grammaire se retrouvant ainsi aux deux bouts de la chaîne, point de départ de la leçon et point d'arrivée des exercices; le processus est sémasiologique puisqu'il part des formes vers le sens. En fait, seul l'écrit est valorisé, et cette méthode ne développe pas la compétence de communication.

La méthode directe, elle, réagit contre cette conception traditionnelle, en mettant l'accent sur l'expression orale et le recours immédiat et constant à la langue étrangère. La démarche grammaticale est inductive et implicite. Cependant, la révolution pédagogique qu'elle a suscitée n'est pas fondée sur une révision sérieuse des postulats linguistiques, et les résultats sont artificiels très souvent.

Les méthodes audio-orales et audiovisuelles présentent une certaine continuité avec la méthode directe en ce qui concerne la démarche inductive et implicite qui exclut l'analyse et la réflexion, mais, les exercices structuraux prétendent fixer les structures de la phrase par l'autonomisation et l'acquisition de réflexes.

On constate cependant, que dans ce type d'exercices, la pratique de l'apprenant, mobilisée primordialement par la forme, perd de son efficacité dès qu'il a l'occasion de s'exprimer un peu plus librement. L'entraînement grammatical réalisé uniquement au moyen d'exercices mécaniques, rigides et monotones, a perdu aujourd'hui de son prestige[2].

Vers les années 1975, on assiste à l'apparition du communicatif. Il ne s'agit plus seulement d'enseigner le français, mais d'enseigner à communiquer en français. La priorité est donnée à la valeur illocutoire de la langue, par conséquent aux actes de parole. La grammaire est déplacée au second plan et n'est conçue que comme un moyen de les réaliser. La forme est subordonnée au sens, et il en résulte une démarche onomasiologique: l'axe essentiel de la description grammaticale est l'axe sémantique; dans les approches communicatives des premiers temps, l'attitude est même de rejeter tout enseignement grammatical et de ne viser que la communication au détriment de la correction linguistique; les supports priviégiés de ce courant didactique sont les documents authentiques à partir desquels la progression cesse d'être grammaticale. L'unité de base s'est déplacée: elle ne correspond plus au mot, ni à la phrase, mais au discours dans toute sa dimension. La composante linguistique n'est plus l'objectif par excellence; désormais, ce n'est plus

2. Voir sur ce point les réserves évoquées par Gérard Vigner, *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984, pp. 76-78.

qu'une composante parmi les autres, à savoir, la composante socioculturelle, discursive, référentielle et stratégique.

Dans cette perspective communicative, le contexte est roi, et on travaille surtout sur des événements de parole. Le cursus est stucturé d'une part, par un certain nombre d'actes de parole, dans les meilleurs cas, par des faisceaux ou macro-actes de parole, et d'autre part, par des notions ou catégories sémantico-grammaticales comme l'identification, la localisation dans l'espace, la quantification, etc. Ces notions ne sont pas rendues seulement en termes de moyens linguistiques, mais aussi dans leur rapport à un acte de parole et à la situation de communication.

Tout ceci se reflète dans les pratiques par des effets positifs en ce qui concerne la compétence communicative. On vise prioritairement l'apprentissage de maîtrises, de savoir-faire langagiers. L'apprenant a d'ores et déjà un rôle actif car ses productions dans les jeux de rôle, dans les simulations, par exemple, accordent une grande place à l'expression personnelle.

Quant aux activités de compréhension, elles privilégient les indices de haut niveau comme la structuration sémantique, la connaissance du contenu référentiel, la reconnaissance du genre textuel.

Cette conception du communicatif a donc contribué à une relative mise à distance des unités dites de faible niveau, à savoir la connaissance du code grammatical, *stricto sensu,* morphologie et syntaxe.

Cependant, Michèle Pendanx (1998, 127) constate le danger d'une telle perspective: la compétence linguistique est censée se construire d'elle-même à mesure que l'on participe aux activités communicatives; Bernard Py conteste la thèse selon laquelle les activités où seule compte la transmission de messages sont les plus propices à l'acquisition:

> On a admis que l'élève construisait lui-même par induction, et de manière pour ainsi dire inconsciente, la compétence linguistique dont il avait besoin pour communiquer. De celle-ci, certains didacticiens pensaient ou disaient quelque chose comme: "l'intendance suivra" (Py, 1990: 81).

Alors, est-ce donc vrai qu'en approche communicative, le travail sur les formes n'est plus indispensable?

Évidemment, il s'agit là de cas extrêmes car il y a en réalité un décalage entre certaines pratiques, certains outils didactiques d'une part, et le discours des théoriciens d'autre part. Le bon sens de la plupart des enseignants recourt au juste milieu, à savoir, la coexistence de ces deux types d'intervention: le besoin de communiquer et la systématisation des différents apports linguistiques.

En effet, si on ne doute pas de nos jours qu'une véritable acquisition ne peut se faire que dans un contexte communicatif; on sait également qu'on ne peut se dispenser d'un entraînement du noyau dur de la langue: les deux types de compétence, fonctionnelle et grammaticale sont nécessaires. Le parti pris le plus répandu, la cohabitation, n'est pas suffisant. Il faut tenter d'intégrer l'apprentissage de la grammaire à l'apprentissage de la communication en établissant une cohérence très forte entre apprentissage grammatical et processus d'acquisition. Mais, mettre en rapport phénomènes langagiers et enjeux communicatifs n'est pas très simple. Comment assurer cette double structuration des comportements?

Avant de répondre à cette question, il faudrait tout d'abord distinguer plusieurs sortes d'activités de production verbale, notamment deux grands types d'activités: les activités globales de communication et les activités spécifiques. Claude Simard les définit ainsi:

> Les activités globales de communication se nomment, selon le pays, "pratiques de discours signifiantes" (Québec), "activités-cadres" (Suisse) ou "activités de libération" (France). Elles portent sur la compréhension ou la production du discours. Placé dans une situation complète et fonctionnelle de lecture, d'écriture ou d'oral, l'élève met en oeuvre sa compétence de communication de façon intégrée en combinant différents savoirs. (Simard, 1997: 36).

En conséquence, ce genre d'activités globales vise le perfectionnement d'un savoir-faire. Mais cet entraînement à la communication est rarement en mesure de montrer une compétence grammaticale. En effet, afin de concilier cette volonté de développer une pratique ouverte de la langue, on doit procéder à des exercices qui répondent à des exigences de rigueur; Pierre Simard les dénomme "activités spécifiques" et ajoute à ce propos en parlant de l'élève:

> Mais c'est dans les activités spécifiques qu'il a vraiment l'occasion d'acquérir des connaissances explicites sur la langue, les discours et la communication. Les activités spécifiques ont en effet un caractère métalinguistique et visent à la prise de conscience de notions précises sur l'orthographe, la grammaire, le lexique, l'organisation du discours, les paramètres situationnels, etc. Au Québec, elles sont désignées sous le nom d'"activités d'acquisition de connaissances", alors qu'en Europe elles ont été baptisées "activités de structuration" (Simard, 1997: 36).

L'objectif de ces activités spécifiques est complémentaire de celui des activités globales. Il concerne l'acquisition de connaissances à propos de la langue, et intègre le travail grammatical.

Daniel Gaonac'h (1990, 137), souhaite que les opérations de bas niveau, qui concernent la morphologie, la syntaxe et le lexique, soient toujours intégrées aux opérations de niveau supérieur. Comment s'y prendre?

La première condition nécessaire pour concilier pragmatique et grammaire est d'exposer l'apprenant à une pratique consciente de la langue. Il faut mettre en oeuvre les principes de l'apprentissage cognitif dans une démarche active: l'élève doit avoir les moyens de construire lui-même son savoir, une règle n'étant pas donnée, mais trouvée. On essaie de faire vivre une pédagogie de la découverte, de l'Euréka. On le sait, plus l'apprentissage est significatif, et plus il a la chance d'être réussi.

L'observation portera sur un corpus authentique, autant que possible. Elle consiste en une suite de manipulations, d'analyse, d'interprétation des données, au terme desquels les apprenants déduisent ce que signifient les récurrences; cette grammaire intériorisée est un outil qui permet d'avancer, de débloquer quelque chose. C'est ce lien avec l'apprentissage qui est le plus intéressant. Après la phase de raisonnement, viendra l'explication de la part des élèves, du fonctionnement du fait linguistique dont il est question. En effet, les règles provisoires qu'ils essaieront de formuler permettront de mieux maîtriser, grâce à la réflexion, l'intuition de l'"interlangage" auquel les apprenants

seront parvenus. Elles ne seront acceptées par l'enseignant et par le groupe classe que si elles obtiendront un consensus. Après une phase de grammaire implicite, on passe donc à celle de la grammaire explicite de la part des élèves, puis du professeur qui remet en question les règles et les reprend le plus clairement possible.

Mais cette appropriation intelligente ne suffit pas, car il convient de consolider le savoir acquis: une phase de systématisation suivra la phase de conceptualisation. Il faut, en effet, reconnaître la nécessité de faire des pauses-grammaire qui consistent en la systématisation des points découverts.

Il est vrai qu'il faut prendre en compte deux types d'apprenants: ceux qui relèvent du stéréotype sérialiste et ceux qui relèvent du stéréotype globaliste. Si l'apprenant globaliste préfère la diversité et la liberté et croit pouvoir se contenter de la conceptualisation, les exercices de grammaire sont, au contraire, ressentis comme un besoin par l'apprenant sérialiste. Jeanine Courtillon tient compte de ce genre d'apprenants:

> Le premier type d'apprenant a besoin de sérier les difficultés pour les apprendre l'une après l'autre. Il a tendance à construire peu à peu sa compétence par successions régulières de mini-ensembles qui convergent vers un ensemble plus grand . Il est prudent et procède plutôt par déductions. L'apprenant globaliste, lui, s'attache aux relations d'ensemble entre le tout et les parties. Il construit sa compétence à la manière d'un organisme qui se développe en répondant à des défis qui constituent pour lui autant de problèmes à résoudre. (Courtillon, 1980: 95).

D'ailleurs, on ne peut aller contre courant: la plupart des enseignants restent très attachés à l'enseignement de la grammaire; les élèves aussi réclament des exercices de systématisation fondés sur l'hypothèse de l'apprenant sérialiste qui a besoin de bases grammaticales solides.

Les exercices grammaticaux sont donc indispensables. Ils n'ont, certes pas, l'exclusivité de l'apprentissage, mais ils représentent une place à ne pas négliger par rapport à la pédagogie globale, et doivent être insertés dans le cursus d'apprentissage. Christine Tagliante insiste aussi sur la nécessité de systématiser les acquis et les découvertes:

> L'enseignant ne doit cependant pas perdre de vue que dans toute découverte, il y a certes, la joie de découvrir et de comprendre par soi-même, mais que le rôle de l'apprenant s'arrête là. Dans le jeu de la découverte / acquisition, c'est maintenant à l'enseignant d'entrer en piste. L'acquisition ne se fera que si celui-ci met alors en route des activités de systématisation de ces découvertes. Systématiser, c'est replacer dans un contexte méthodique ce qui a été mis à jour par la déduction. C'est renforcer la conviction de l'apprenant que sa découverte est importante puisqu'elle entre dans un système organisé. C'est l'aider à la mémoriser. C'est lui donner un statut "officiel" qui lui permet de prendre place dans le bagage d'outils linguistiques mobilisables en cas de nécessité (Tagliante, 1994: 18).

Mais pour mettre la grammaire au service de la communication, ne faut-il pas rénover les exercices grammaticaux? Telle est la deuxième condition à remplir pour articuler apprentissage communicatif et apprentissage grammatical.

Si on reconnaît aux exercices d'inspiration structuraliste, et à leur processus mécanique de formation d'automatismes une certatine efficacité, on en connaît aussi leurs risques et leurs limites pour ne pas en abuser. La démarche novatrice consiste à concevoir un

enseignement de la grammaire dans une perspective communicative. Les préoccupations de sens ne doivent pas être absentes des activités grammaticales, et un compromis est recherché entre une approche purement formelle et des éléments d'approche communicative.

Il faut, quand on est concepteur d'exercices, impliquer l'élève dans une communication réelle, en permettant aux apprenants de réaliser ce que John L. Clark appelle une "performance communicative":

Pour qu'il y ait "performance communicative" il faut un trou d'information entre interlocuteurs, où l'un est obligé de s'adresser à l'autre pour le combler. (Clark, 1981: 30).

L'apprentissage des formes est ainsi associé à leur utilisation dans le discours.

Si, en principe, on a le choix entre deux possibilités vieilles comme le monde, à savoir, partir des formes pour aller vers le sens, ou partir des sens pour aller vers les formes, nous préconisons une démarche mixte, dans un aller-retour continu: aborder la grammaire dans le courant du sens, régler ensuite les problèmes liés à l'acquisition des formes, en centrant le travail grammatical sur les formes, passer de nouveau des formes aux sens, en replaçant les structures grammaticales dans une situation de communication plausible, pour bien montrer que la grammaire n'est rien si elle n'est pas au service de la communication.

N'ayons donc aucun préjugé en travaillant sur les formes. Robert Vivès fait une réflexion intégrative de cette question: "Il y a un paradoxe important, qui est lié au fait que des travaux apparemment axés sur les formes apportent aussi beaucoup d'eau au moulin du sens" (Vivès, 1989: 97). Tout dépend de la démarche que l'on a décidé de suivre et des types d'exercices choisis. C'est ce que je présenterai plus loin.

Une troisième condition importante pour enrichir les démarches de travail est de tenir compte de la langue maternelle dans la réflexion, et de faciliter ainsi une conceptualisation contrastive. C'est une activité qui a été proposée par Rémy Porquier (1991), et qui est valorisée par nombre de dictacticiens et de linguistes, dont Évelyne Bérard (1995, 16):

> Dans cette perspective, les activités de conceptualisation sont à privilégier, car elles permettent dès le début de l'apprentissage d'aider l'apprenant à se constuire des repères qu'l suivra tout au long de son apprentissage et à lui donner une démarche qu'il pourra s'approprier pour le traitement des informations grammaticales auxquelles il sera exposé dans le contact avec la langue étrangère (Bérard, 1995: 16).

En effet, avec les théories de la communication, on a légitimé le recours aux savoirs antérieurs, et particulièrement au bagage linguistique de la langue maternelle et des autres langues que l'on connaît, alors que les méthodes directe, audio-orale, et audiovisuelle éliminaient la traduction et, d'une façon générale, toute comparaison entre systèmes respectifs des langues. Il est intéressant et enrichissant que les élèves voient ce qui est identique, ce qui est différent, et aussi ce qui se ressemble. Cette activité contribue à élucider le fonctionnement des mycro-systèmes des langues en rapport, français/espagnol dans notre cas, et rentabilise tôt les investissements linguistiques des apprenants.

La plupart des manuels et des livres d'exercices grammaticaux existant sur le marché de l'édition sont universalistes, valables donc pour n'importe quel pays et n'importe quelles langues de départ. Des activités de conceptualisation contrastive font défaut aux enseignants conscients de la nécessité de cette approche.

Tel est le parti pris des auteurs de *À la découverte de la grammaire:* fabriquer, à l'intention des hispanophones, des ouvrages de formation et non pas d'information. Ces nouveaux supports d'apprentissage répondent aussi à un autre souci pédagogique: il fallait créer les conditions qui permettent la prise de conscience dans des discours renvoyant à une situation de communication, et non dans des exemples artificiels et fossilisés.

Les corpus de démarrage sont donc des documents authentiques; démarche novatrice également, car notre formation ne nous a pas entraînés à réfléchir aux faits de langue à partir de documents authentiques.

Les textes retenus sont très variés, mais courts, pour ne pas gonfler excessivement les pages d'un ouvrage de ces caractéristiques. Le choix s'est porté sur des extraits de textes littéraires, quelquefois de simples titres, mais aussi sur des textes non littéraires: titres de chansons, de films, recettes de cuisine, documents publicitaires, proverbes, maximes etc.

Par ailleurs, nous avons essayé de leur donner un aspect ludique lorsque c'était possible au moyen de devinettes, comptines, tests, concours, et même quelquefois d'histoires drôles. Nous avons donc voulu chasser le préjugé qui fait de la grammaire la "bête noire" du cursus d'apprentissage.

Les mini-corpus ont été choisis en fonction de difficultés grammaticales concrètes sur lesquelles il faudra réfléchir. L'activité de conceptualisation sera facilitée par un guidage de consignes et de questions qui entraîneront les apprenants à devenir expérimentateurs, conscients et autonomes; les résultats de leurs procédures opératoires pourront être confrontés aux solutions qui se trouvent à la fin de chaque unité. Il convient, en effet, que l'élève qui travaille seul, vérifie ses acquis pour les appliquer ensuite dans les meilleures conditions possibles.

Mais une autre question qui se pose concerne la place de la langue maternelle, ou dans certains cas pour l'Espagne, de la langue première, dans les consignes et les questions. Elles sont rédigées délibérément en espagnol, pour ne pas provoquer de surcharge cognitive. Bourguignon et Candelier affirment que "la mise en place d'une notion grammaticale doit s'effectuer à propos de la langue que l'élève connaît, c'est-à-dire la *L. M.* La *L. M.* est le *lieu privilégié* d'une telle mise en place" [souligné par les auteurs]. (1988: 26).

D'autre part, l'apprenant acceptera de meilleur gré la démarche de conceptualisation à laquelle il n' a peut-être pas été habitué, si cette dernière est présentée dans une langue qui lui est familière.

Le métalangage employé est simple et discret de façon à ne pas contraindre l'élève à maîtriser un code supplémentaire. Par ailleurs, nous avons maintenu l'organisation en parties du discours, ce qui est tout à fait traditionnel, mais assez clair pour la division du cahier en unités. Cependant, les articles, adjectifs possessifs et adjectifs démonstratifs sont regroupés en déterminants du substantif, conformément à la nomenclature généralisée actuellement.

Et les niveaux de ces matériaux, quels sont-ils? Deux cahiers ont paru pour l'instant, mais d'autres suivront. Le cahier 1 est adressé à des débutants ou à des faux-débutants désireux de renforcer leur apprentissage; le cahier 2 concerne les apprenants initiés, et vise même plusieurs niveaux: dans certains cas, comme par exemple l'unité du passé composé, il y a des activités plus complexes, destinées uniquement aux élèves ayant maîtrisé préalablement les formes et les emplois les plus simples de ce temps verbal. L'avertissement étant donné au moment propice, c'est le critère de l'élève en autodidaxie,

ou du professeur en classe, qui détermineront la convenance ou non d'un apprentissage plus approfondi. Ces cahiers peuvent également être utilisés comme cahiers de révision par les apprenants qui éprouvent le besoin de consolider leurs acquis.

Une autre question à traiter est celle de la simplification ou non, de la grammaire destinée au FLE.

Les nécessités pédagogiques entraînent un sens pratique. On simplifie nécessairement pour s'adapter au public, notamment quand il s'agit de débutants. Il est frustrant par exemple de faire dégager uniquement les constantes du fonctionnement de: *il est, elle est + adjectif*, en opposition à *c'est + substantif accompagné de déterminant*, alors que nous passons sous silence l'existence d' un cas contradictoire à la règle antérieure, celui de *c'est + adjectf* neutre. On compte, d'autre part, des emplois de *il est + substantif avec déterminant* que nous préférons faire ignorer. En effet, ils fausseraient la règle principale, grand écueil des hispanophones, et donc objectif prioritaire. La grammaire est donc parfois, par convenance, réductrice.

Par contre, on approfondit aussi sur certains points par rapport aux grammaires de référence. En effet, compte tenu de l'expérience de l'enseignement, on s'est trouvé quelquefois avec des problèmes très concrets et, avec en mémoire les erreurs de nos élèves hispanophones. On a voulu alors faire le tour de la question dans la limite des possibilités d'un ouvrage de cette nature: c'est le cas de l'emploi du futur, non seulement après *quand* et *lorsque*, mais aussi après *où* et *dès que*[3]; c'est aussi le cas de la préposition *chez,* où, à partir de corpus variés, on fait inférer aux apprenants différentes valeurs de cette préposition: d'abord, évidemment, pour exprimer le lieu où l'on va et le lieu où l'on est; on passe ensuite, à d'autres emplois: avec le nom de certaines professions au lieu de l'établissement commercial (*chez le boulanger* dans le sens de: *à la boulangerie*), *chez* dans le sens de: parmi un groupe de personnes ou un collectif déterminé (*Chez les époux tout ennuie et tout lasse*[4]); avec le nom d'écrivains et d'artistes (*chez Renoir*).

Un autre choix à faire est celui de grammaire prescriptive vs. grammaire objective ou linguiste. Naturellement, il y a conflit entre l'exigence de la norme prescriptive qui pèse beaucoup en didactique, et la nécessité d'être ouvert à l'usage réel, à la norme descriptive. Les cahiers rendent compte de ce conflit: ils retiennent quelquefois des pratiques langagières attestées par l'usage, même si elles ne sont pas conformes au *bon* usage. Par exemple, pour l'interrogation comprenant un pronom ou adverbe interrogatif, nous avons suivi tout d'abord la norme prescriptive en les plaçant en tête de la phrase interrogative. Cependant, par la suite, nous n'avons pas hésité à introduire également la postposition du pronom ou de l'adverbe interrogatif, en ayant pris soin, bien entendu, d'indiquer qu'elle ne correspondait pas à la norme écrite, mais à la grammaire de la parole.

Il reste encore à citer la typlogie des exercices du cahier. Nous retiendrons trois critères: selon la fonction de l'activité, le type de réponse et les formes[5].

— Dans le classement se rapportant à la fonction de l'exercice, distinguons les activités de *conceptualisation,* où il y a découverte, exploration et manipulation, les

3. Voir *À la découverte de la grammaire 2*, p. 44
4. La Fontaine, *Contes et nouvelles*
5. Voir G. Vigner (1984: 193-199) qui dénombre 14 constituants de l'exercice.

exercices d'*entraînement* ou de *systématisation* visant l'apprentissage des formes ou d'emplois dans le discours, et les exercices de *contrôle* permettant de tester les capacités, comme par exemple, ceux qui correspondent aux "bilans", ou aux traductions.

— Quant au classement correspondant au type de réponse, on compte des exercices fermés, c'est-à-dire à contrainte, la plupart du temps; mais il y a aussi des exercices à semi-contraintes et même des exercices divergents, ouverts et donc libres.

— Les formes des activités sont très diverses: il y a évidemment de nombreux exercices lacunaires (à trous) mais en situation, des exercices d'appariement (par exemple, on demande de trouver la question qui correspond à une réponse donnée), des exercices d'association (pour relier des items par des flèches), de substitution et de transformation mais contextualisés, des exercices de transformation de registre, d'identification, de reconnaissance de classes ou de fonctions, de création (devinettes, lettres, narrations, descriptions), des questions à répondre, des textes ou des tableaux à compléter, des traductions.

Il y a aussi des exercices *détournés*: après un exercice à trous conventionnel, on demande aux étudiants de savoir produire la forme adéquate à une situation déterminée. Ici, le sens est décisif, ce qui prouve que très souvent forme et sens sont liés.

La diversification est un atout important en didactique. Il faut recourir à des pratiques nouvelles venant compléter et dynamiser les pratiques les plus conventionnelles.

Notre objectif prioritaire a été d'apporter une aide aux enseignants, par la mise en oeuvre d'activités grammaticales motivantes. Si la grammaire n'est qu'un des rouages de l'apprentissage, il n'en reste pas moins qu'elle peut contribuer, grâce aux exercices, à mettre en place des potentialités cognitives, et un système sufisamment ample et correct pour garantir la communication.

BIBLIOGRAPHIE

ARAGON, M. & GUIRAO, C. (1999). *À la découverte de la grammaire 1*, Alicante, Epígono

ARAGON, M. & GUIRAO, C. (2000). *À la découverte de la grammaire 2*, Alicante, Epígono

BÉRARD, É. (1995). "La grammaire, encore... et l'approche communicative", Paris, *ELA* n° 74, 9-16

BOURGUIGNON, C. & CANDELIER, M. (1988). La place de la langue maternelle dans la reconstruction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère, *Les langues modernes* 2, 89-97.

CHEVALIER, J.-CL. (1968). *Histoire de la syntaxe,* Paris, Droz.

CLARK, J. L. (1981). "Une approche communicative dans un contexte scolaire", Paris, *LFDM* n° 160, 29-38.

COURTILLON, J. (1980). "Que devient la notion de progression?", Paris, *LFDM* n° 153, 89-97.

DABÈNE, M. (1982). "Normes d'enseignement, normes d'apprentissage?", Paris, *LFDM* n° 169, 61-66.

PENDANX, M. (1998). *Les activités d'apprentissage en classe de langue*, Paris, Hachette.

PORQUIER, R. (1991). "Pour une conceptualisation contrastive au niveau avancé" dans "Méthodologie, formation, pragmatique et analyse textuelle", *Actas de las XIVas Jornadas Pedagógicas sobre la Enseñanza del Francés en España.* Barcelona, Institur de Ciències de l'Educació, Universitat Autònoma de Barcelona, 11-20.

PY, B. (1990). "Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction" dans Gaonac'h, D(dir) "Acquisition et utilisation d'une langue étrangère, l'approche cognitive", *Le français dans le monde*, numéro spécial, 81-88.

SIMARD, CL. (1997). *Éléments de didactique du français langue première*, Saint-Laurent (Québec), ERPI.

TAGLIANTE, Ch. (1994). *La classe de langue,* Paris, Clé International.

VIGNER, G. (1984). *L'exercice dans la classe de français,* Paris, Hachette.

VIVÈS, R. (1989). "...Et la grammaire", dans Moirand, S et al (coord) "D'hier à demain: la grammaire dans tous ses états", *Le français dans le monde,* numéro spécial, 92-102.