

Grammaire : A chacun sa méthode

Introduction

Enseignante de lycée pendant neuf ans et puis d'université depuis près de dix ans, l'objectif de motiver les étudiants, d'essayer de leur transmettre le désir d'apprendre a toujours été une priorité dans ma carrière car il ne fait aucun doute que la réussite scolaire est étroitement liée au degré de motivation. Enseigner la grammaire à des étudiants d'université est généralement chose difficile surtout si les étudiants en question ont déjà connu des échecs dans leurs études linguistiques. Il faut aussi bien admettre que la grammaire est un aspect de la langue qui suscite généralement très peu d'enthousiasme, même parmi les étudiants de niveau avancé.

L'environnement dans lequel je me trouve à l'université de Lincolnshire et Humberside se compose d'une majorité d'étudiants qui ont en moyenne cinq ans d'étude de français préalables dans le secondaire et des résultats d'examen décevants. Ils se sentent en situation d'échec et leur redonner confiance est primordial. Mon projet cette année a consisté à leur enseigner la grammaire selon une méthode qui, je l'espère, correspond à leurs besoins individuels.¹ Car c'est bien là le problème. Pour raisons bien souvent liées à un manque de capitaux, il est très difficile de s'adresser aux problèmes spécifiques rencontrés par les individus au cours de leur apprentissage de la langue. A une époque où le nombre d'étudiants par classe est en augmentation constante et où la réduction des heures de cours hebdomadaires est envisagée sérieusement par la Direction, et souvent appliquée, la situation actuelle ne semble guère se prêter à un enseignement où l'individu est privilégié. Il est même quelquefois question d'annuler les cours de grammaire en classe et de les remplacer par des cours magistraux en amphithéâtre. Les gains financiers apparaissent immédiatement évidents. Mais comment peut-on justifier de tels cours de grammaire sous un angle pédagogique à ce niveau d'études ? Comment peut-on perpétuer un enseignement global qui, de toute évidence, n'a pas porté ses fruits ? Je tiens à préciser que mon intention n'est certes pas de dénigrer l'enseignement scolaire du secondaire. Mes réflexions visent uniquement le contexte des étudiants qui, après des années d'étude de français, ont toujours de sérieuses difficultés avec les notions grammaticales de

¹ Un rapport initial décrivant les travaux en cours a été publié dans *Cahiers* 5.1 (mai 99), intitulé : "Grammar : a step forward?"

base. Il est important que ces étudiants qui commencent en université soient confrontés à une méthodologie différente de celle dont ils ont fait l'expérience auparavant et qui, malheureusement, leur a peu apporté. Les rassembler dans un amphithéâtre ne me semble pas la solution. J'ai donc tenté cette année de développer un programme qui permettrait aux étudiants de progresser et ce, en dépit des contraintes économiques sévissantes. Ce projet a pu être mis en œuvre grâce à la coopération des étudiants et je souhaiterais faire part de mes observations dans l'analyse qui suit.

Méthode appliquée

Le projet vise à motiver des étudiants jusqu'ici peu enclins à se consacrer à l'étude approfondie de la grammaire afin d'améliorer leur niveau grammatical et ce faisant, leur redonner confiance. La mise en pratique du programme se fait selon les trois étapes suivantes:

- Remise d'un questionnaire dont le but consiste à provoquer une réflexion personnelle de l'étudiant sur, d'une part, l'apprentissage de la grammaire jusqu'à présent et d'autre part, sur l'évaluation de son niveau de compétence tel qu'il le perçoit.
- Tests de connaissances visant à identifier les difficultés rencontrées par chacun.
- Plan d'action représentant le début d'un programme d'étude individualisé.

Les tests de connaissances ainsi que le plan d'action sont inclus à la fin de l'article² au cas où certains lecteurs souhaiteraient les utiliser auprès de leurs étudiants. Tout commentaire de collègues serait apprécié puisque ce projet est toujours en développement. Par ailleurs, les lecteurs trouveront dans les pages qui suivent un certain nombre de citations des étudiants. Pardonnez ce côté quelque peu anecdotique mais ce sont leurs réactions tout au long du projet qui m'ont encouragée à persévérer dans ma tâche.

1 Questionnaire

Le questionnaire a été remis aux étudiants de première année qui ont suivi des études équivalentes à un "A" *Level* ainsi qu'aux étudiants de deuxième année, de niveau intermédiaire en français. Il faut préciser qu'il s'agit là d'étudiants qui ont suivi des études scolaires équivalentes à un *G.C.S.E.* Après une interruption de deux ans, ils se sont remis à l'étude du français dès leur arrivée en université et ont bénéficié d'une heure de cours supplémentaire afin de pouvoir se remettre plus facilement à l'apprentissage de la langue. Au total, pour l'année 1998, trente-cinq

² Appendices 2, 3 + 4.

étudiants dont huit de deuxième année. Il faut ajouter à cela que quatorze étudiants de première année et quatre de deuxième année étaient de nationalité étrangère.³

Le questionnaire est rédigé en anglais et réflexion faite, il aurait été souhaitable de donner le choix aux participants de répondre soit en anglais soit en français, surtout comme dans ce cas précis où une proportion importante d'étudiants ne manipule pas l'anglais en tant que langue maternelle. Je n'avais pas envisagé autant de nationalités différentes car le pourcentage d'étudiants britanniques dans le passé avait toujours été nettement supérieur.

Le questionnaire leur a été présenté dès la première semaine de cours car il était important de les initier à ce nouveau projet dès leur arrivée afin de capter leur attention immédiatement. Le questionnaire comporte 14 questions centrées sur les idées suivantes :

- Motivation
- Auto-évaluation
- Rôle de la grammaire
- Enseignement de la grammaire
- Comment aller de l'avant ou bien, pour reprendre une formule déjà utilisée : "Grammar : A step forward?"

a] Motivation

La première question, d'ordre général, demande aux étudiants pour quelles raisons ils étudient le français. Passer leur troisième année d'étude en France, aimer étudier la langue en soi et acquérir une autre langue étrangère, représentent des facteurs importants mentionnés par quinze étudiants. Parmi les réponses obtenues, citons :

"I think it's a very interesting language, it's important to know other languages than your own mother tongue. Mais c'est une langue difficile."

"Pour être capable d'étudier en France. Pour apprendre une langue étrangère."

"I love to speak (and to hear) this language. I have studied it for a long time and want to keep it."

Parvenir à manier la langue, orale et écrite, couramment, est l'ambition de beaucoup et le terme "*fluent*" apparaît dans treize réponses. Un étudiant écrit :

"To be fluent in all areas (as fluent as I can be!)"

³ Six Suédoises, 2 Allemandes, 1 Finlandaise, 3 Espagnols, 2 Suisses pour le premier groupe, et 2 Grecques et 2 Finlandais pour le deuxième.

Six considèrent que cela les aidera pour leur carrière et désireraient travailler en France. Deux font mention spécifique de leur intérêt pour la culture française. Une réponse en particulier a attiré mon attention :⁴

“To be confident enough to enjoy speaking it.”

b] Auto-évaluation

Dans les questions 2 et 3 du questionnaire, les étudiants doivent indiquer, dans un premier temps, depuis combien d'années ils étudient le français et deuxièmement, leur position sur une échelle allant de 1 à 7 représentant leur confiance en leurs connaissances grammaticales, 7 représentant un niveau de confiance maximale.

Les réponses obtenues pour question 2 mettent en évidence la diversité des expériences⁵ et renforcent la nécessité de déployer un enseignement différencié s'adaptant à chaque individu.

L'objectif de la troisième question n'était point d'obtenir une évaluation minutieuse et précise mais plutôt une réaction spontanée de l'étudiant. J'avais, je dois l'avouer, anticipé leurs réponses et m'attendais à obtenir une équation directe entre le nombre d'années passées à étudier la langue et le degré de confiance. Or, même après huit ans, sept ans ou six ans d'études, cinq étudiants évaluent leur compétence linguistique sévèrement. L'ensemble des étudiants se considère plutôt médiocre.⁶ Ces résultats sont, il faut bien l'avouer, déprimants. Il faut évidemment relativiser les évaluations personnelles des étudiants. Certains sont très exigeants avec eux-mêmes et dévalorisent leurs connaissances, si avancées soient-elles. C'est l'inverse pour d'autres qui ont plutôt tendance à une auto-indulgence

⁴ Cet étudiant indiquera plus tard dans le questionnaire un manque total de confiance en ses connaissances de grammaire et ce, après 6 ans d'étude.

⁵

Depuis 8 ans 5 étudiants (1 étudiant indique une interruption de 2 ans après sa scolarité). 710 (un de ces étudiants écrit : “7 — shockingly! and still bad!”) 68 (1 étudiant indique une interruption de 3 ans après ces 6 années). 534333 (1 étudiant indique une année supplémentaire passée à Montpellier après 3 ans d'école en Angleterre). 216 mois 1 (période passée à Lausanne).

Seulement 34 réponses en tout car un étudiant a omis d'y répondre.

⁶

Confiance optimale 7061 (étudiant de deuxième année ayant étudié depuis 5 ans). 511 (dont 3 qui ont étudié pendant 8 ans). 41336 (1 étudiant ayant étudié pendant 2 ans, 1 pendant 3 ans, 1 pendant 4 ans, 1 pendant 5 ans, 1 pendant 6 ans et le dernier pendant 7 ans). 23 (1 étudiant ayant étudié pendant 8 ans, 1 pendant 6 ans et le dernier, 4 ans). Confiance minimale 11 (étudiant de deuxième année ayant étudié depuis 6 ans).

quelque peu exagérée. Je dois admettre avoir surtout rencontré dans ma carrière des étudiants appartenant à la première catégorie.

Dans la huitième question, il est demandé à l'étudiant d'identifier ses points les plus faibles en grammaire. La liste obtenue est impressionnante de par sa variété bien que le subjonctif revienne comme un leitmotiv. Les temps des verbes, les pronoms ainsi que les prépositions sont aussi souvent mentionnés. Il est intéressant de noter que le genre des noms et l'accord de l'adjectif ne figurent pas dans cette liste. Erreurs pourtant souvent commises par les étudiants, il est regrettable de constater que ces points de grammaire ne sont pas identifiés comme problématiques.

c] Rôle de la grammaire

Dans la quatrième question, l'étudiant est amené à donner sa propre définition du rôle de la grammaire. Les trente-cinq réponses sont unanimes. La grammaire est perçue comme fondamentale si l'on désire progresser dans la langue. Citons à titre d'exemple :

“Grammar is everything (almost!)”.

“It is the base of every language. Not managing the grammar is like trying to win a game whose rules we ignore.”

“Pour savoir correctement comment écrire et comment utiliser les mots oralement.”

“To be concise and organised in both verbal and written French. It holds the basis of any conversation.”

La question 5 est directe. Elle invite l'étudiant à indiquer clairement si la grammaire est importante pour lui. Trente-trois personnes ont déclaré « oui » sans ambiguïté aucune. Parmi les réponses :

“Yes - I think it's like the backbone which the rest of the language exercises should lean on.”

“Yes because I know it will help me communicate better and give me more confidence.”

Un étudiant a répondu par l'affirmatif tout en modulant l'importance de la grammaire :⁷

“Oui — je veux apprendre la langue correcte mais premièrement je veux parler mieux.”

Finalement, un étudiant a décidé de répondre de manière très franche et ouverte et on ne peut qu'admirer son franc-parler :⁸

⁷ Etudiant avec 8 ans d'étude et un niveau de confiance situé à 5. C'est le seul étudiant qui choisira de répondre aux questions en français et sa compétence linguistique à l'écrit ne fait aucun doute.

⁸ Etudiant avec 7 ans d'étude et un niveau de confiance situé à 5.

“No — I dislike it and feel that vocabulary and conversation building is more important.”

Les réponses obtenues à ces deux dernières questions étaient donc dans l'ensemble rassurantes. Elles répondaient à mon attente.⁹ Elles servaient d'introduction au projet et les étudiants eux-mêmes, à l'exception d'un seul, en voyaient son utilité. Il est à noter également que certaines réponses anticipaient un message que je désirais transmettre à mes étudiants, à savoir l'importance *relative* de la grammaire. Un dessin humoristique que j'avais jugé utile de présenter en dernière page du questionnaire¹⁰ me permettait de donner à la grammaire sa juste valeur. En effet, bien que souhaitant souligner l'importance de la grammaire de par ce projet, ceci ne devait se faire au détriment de la communication, thème développé dans mon premier article.

d] Enseignement de la grammaire

Dans les deux questions suivantes, les étudiants décrivent les méthodes utilisées jusqu'ici pour étudier la grammaire et doivent préciser celles qu'ils jugent être les plus efficaces. Les expériences des étudiants s'avèrent semblables. Les méthodologies décrites se divisent entre un enseignement formel où le professeur explique les différents concepts grammaticaux,¹¹ un enseignement plus souple où les sessions ne sont pas aussi structurées mais « improvisées » selon les besoins qui surgissent¹² et un enseignement où l'étudiant est totalement indépendant.¹³ La majorité des étudiants ont fait l'expérience de plusieurs méthodes au cours de leur scolarité.¹⁴

Quant aux méthodes préférées, les étudiants jugent la présence du professeur utile et rassurante à l'exception d'un seul qui déclare :

“Independent work. It's boring to talk about it in class.”

Travailler seul est accepté par la majorité comme nécessaire mais il ne faut pas négliger que c'est aussi la hantise de certains :

“Those where the teacher teaches. I don't have enough skills to independent learning yet.”

⁹ Il est évidemment nécessaire de se demander jusqu'à quel point les étudiants n'avaient pas abondé dans le sens qu'ils devaient être le mien. Après avoir appris pendant des années à satisfaire le professeur, il s'agirait là d'une réaction bien normale. Les questionnaires étaient anonymes et j'avais insisté sur le fait que leur franchise dans les commentaires serait appréciée car elle me serait très utile.

¹⁰ Appendice 1.

¹¹ 31 étudiants.

¹² 17 étudiants.

¹³ 20 étudiants.

¹⁴ Dix pourtant ne citent qu'une méthode utilisée, en général celle où le professeur explique la grammaire devant la classe.

“Formal grammar lessons + “as and when” needed approach. Home based is difficult.”

En général, les étudiants optent pour un enseignement varié, tel notre étudiant qui répond une fois de plus en français :

“Un peu de tous [sic] les méthodes.”

Dans la neuvième question, l'étudiant doit choisir dans quelle langue il préfère que la grammaire soit expliquée. vingt-trois choisissent l'anglais, huit le français¹⁵ et quatre les deux.

Dans la dixième question, l'étudiant est amené à évaluer les méthodes de correction. Par exemple, apprécie-t-il d'être interrompu lorsqu'il commet une erreur ou préfère-t-il être corrigé après son intervention orale ? Le choix lui est aussi donné de ne pas être corrigé du tout. Tous refusent cette dernière hypothèse et il n'y a pas grande différence d'opinion entre la correction sur le moment ou bien après la prise de parole.

Dans la onzième question, l'étudiant doit décrire sa réaction lorsque le professeur lui remet un travail écrit corrigé. Y jette-t-il un bref coup d'œil, le « range »-t-il sans plus s'en préoccuper ou bien prend-il la peine d'étudier les corrections, de consulter un livre de grammaire et de prendre des notes ? Vingt déclarent appartenir à cette dernière catégorie, quinze à la première et deux avouent un manque total de travail personnel :

“If we go through it in seminars, I'll correct my mistakes. If not I usually don't.”

J'étais impressionnée, je dois l'avouer, par le nombre d'étudiants se déclarant prêts à travailler sur la copie corrigée. Cela ne correspondait malheureusement pas avec mes observations personnelles récoltées au fil des années. Il faudrait peut-être à l'avenir différencier entre les trois activités : « étudier les corrections, consulter un livre de grammaire et prendre des notes » car chacune d'entre elles demande un effort supplémentaire de la part de l'étudiant.

e] Comment aller de l'avant ?

Dans la douzième question, l'étudiant réfléchit sur la manière d'améliorer sa connaissance grammaticale. La question est délibérément vague. Les réponses elles, ne le sont pas. Citons comme exemples :

“With hard work!”

¹⁵ Parmi ceux-ci, six sont de nationalité étrangère.

“Only by myself and if I am motivated.”

La question suivante suit une logique naturelle. Elle énonce clairement qu'apprendre une langue nécessite beaucoup de travail personnel. Chaque heure de cours devrait être suivie de deux heures de travail individuel. La question est directe. « Êtes-vous prêt à faire l'effort nécessaire ? » Il s'agissait là d'un objectif ambitieux.¹⁶

“Yes. At the moment I do one hour with every contact hour but it must increase.”

“I have spent more than 5 years of my life studying French so I am more than willing to spend more time.”

“If I wasn't I wouldn't have enrolled on the course.”

Des problèmes envisagés tels que le manque de temps sont identifiés.

“I want to. I try my best, but I'm afraid that I don't have enough time.”

L'important toutefois était que cette requête leur semblait raisonnable et les résultats étaient donc encourageants.¹⁷

Les résultats du questionnaire ont été communiqués aux étudiants en classe. Cela a permis un échange d'idées libre et spontané. L'objectif premier était atteint. Les étudiants ont pu exprimer leur crainte, leur manque de confiance et ils se sont rendus compte que la grammaire est source d'inquiétude pour la grande majorité. Le deuxième objectif était d'utiliser le questionnaire comme une sorte de contrat réciproque entre l'enseignant et l'étudiant. Ce dernier reconnaît l'importance de la grammaire et s'engage à un apport de travail personnel. Il reconnaît que celui-ci doit être conséquent. L'enseignant s'engage à respecter les désirs et les aspirations de l'étudiant.

2 Test de connaissances.

Une fois le questionnaire complété et analysé, un texte accompagné d'exercices de grammaire est remis aux étudiants. Le texte est important en lui-même et mon choix s'est porté sur un récit court et divertissant, extrait du livre *Le Petit Nicolas*.¹⁸

¹⁶ Les étudiants ont généralement 3 heures de cours par semaine plus 1 heure d'accès au centre de langues. Ce ne sont pas des spécialistes.

¹⁷ Vingt-cinq ont répondu sans ambiguïté qu'ils étaient prêts à consacrer autant de temps à leurs études de français. Huit ont fait mention du manque de temps. Deux n'ont pas répondu.

¹⁸ Goscinny & Sempé, Essex : Longman, 1967.

Les deux premiers exercices portent sur la conjugaison : passé composé, imparfait, présent et conditionnel, ainsi que sur une variété de difficultés grammaticales telles que pronoms, négations et prépositions.

Des fiches de corrections sont remises aux étudiants qui évaluent eux-mêmes leurs connaissances grammaticales.

D'autre part, ayant répertorié moi-même les erreurs les plus communes, cela m'a permis de noter avec précision les points faibles qui nécessiteraient une attention spéciale en classe.

Une fois ce travail préliminaire accompli, un troisième exercice leur est distribué, celui-ci de traduction. Plus difficile, il différenciera les aptitudes grammaticales de manière plus prononcée. Il est demandé de faire cet exercice en un temps limité et sans avoir recours à un livre de grammaire ou un dictionnaire.

Une fiche de correction leur est remise et un suivi détaillé en classe a lieu. L'étudiant est guidé pour qu'il reconnaisse le type d'erreur commise. Les termes grammaticaux (e.g. adjectif, adverbe, pronom possessif etc.) sont utilisés et ils sont expliqués à partir d'exemples afin de les rendre plus compréhensibles. Ces termes ne sont généralement pas bien connus ou compris mais comme la majorité des manuels de grammaire les utilisent, il est important de les mettre à la portée de l'étudiant.¹⁹ Il est intéressant de noter le changement progressif qui s'opère chez les étudiants. Appelés à discuter de grammaire, leur langage se raffine et devient plus précis. Au début du projet, leur auto-évaluation les avait amenés à citer entre autres les temps des verbes et les pronoms sans différenciation aucune entre les temps et les types de pronoms. Il n'est guère surprenant que beaucoup d'entre eux se sentent découragés devant l'ampleur de la tâche. Arrivés par contre à ce niveau du projet, ils font mention en particulier du passé composé et du plus-que-parfait ainsi que des pronoms directs et indirects. L'accord du participe passé, l'emploi et la formation des adverbes et l'utilisation des prépositions avant les infinitifs sont aussi identifiés comme points faibles. Les étudiants sont en mesure de cibler leurs besoins personnels. Leurs objectifs deviennent plus concrets et ce faisant, plus facilement réalisables.

3 Plan d'action

Pendant cette dernière phase du projet, j'ai soumis un deuxième questionnaire aux étudiants afin de sonder leurs opinions sur le texte *Le Petit Nicolas* et les

¹⁹ Appendice 4.

exercices de grammaire. Dans l'ensemble, les étudiants ont trouvé le récit amusant et à l'exception d'un seul, ils ne l'ont pas trouvé démodé, à mon grand soulagement ! Citons entre autres :

"Yes, I did like the text. It was quite funny and not too difficult to understand."

"I enjoyed the text because it was humorous and it was quite a real situation."

"Yes. It was quite simple on the surface, however, it contained many complex grammar points."

"Yes it was interesting even though it is a children's story."

Quant aux exercices de grammaire qui avaient été présentés par ordre de difficulté croissante, les commentaires relevés sur le premier exercice font souvent mention de sa facilité mais néanmoins de son utilité comme exercice de révision.

"It was very useful. You can never have too much verb exercises."

"Assez facile. Bien expliqué en classe."

"Good. It was good to fit the practising of verbs into a story. You felt you were doing it for a reason."

Le deuxième exercice attire des commentaires plus mitigés car les étudiants l'ont trouvé difficile. Son utilité néanmoins n'est pas mise en question.

"Rather difficult but good."

"More difficult, therefore more thought is required."

"Difficult but again good revision."

Quant à l'exercice de traduction, tous les étudiants s'accordent à dire qu'ils l'ont trouvé extrêmement utile.

"A good way of ending the whole."

"This was good training. More exercises like this!"

"Very useful. I noticed I made a lot of silly little mistakes that I should not have made."

"Hard but useful."

"Best one."

Forte de leurs réactions positives, j'ai mis en action le programme d'étude marquant pour ainsi dire la fin de ce projet mais le début d'un travail systématique et rigoureux de la part de l'étudiant. Cette dernière partie du projet est la plus importante. Sa réussite dépend du travail de recherche personnelle de l'étudiant. Le but est de constituer un dossier de grammaire pratique et individuel qui l'aidera à ne plus commettre les mêmes fautes. A partir des erreurs commises dans les tests de connaissances, chaque étudiant doit établir son propre programme d'étude. C'est à lui de décider ce qu'il étudiera en premier et comment il

s'organisera. Une liste de ressources pédagogiques incluant manuels, cassettes, logiciels, CD-ROMS, est mise à sa disposition.

Il est évident que le support du professeur est essentiel. Cette aide régulière rassure l'étudiant souvent peu habitué à un travail pédagogique autonome. Des sessions de mise en commun des recherches personnelles sont organisées en cours ce qui permet un échange d'expériences enrichissant entre les étudiants. Plutôt réticents au début, ils s'enhardissent petit à petit et leurs contributions deviennent plus pointues. Ils développent une curiosité vis à vis de la grammaire qui souvent jusque-là avait malheureusement fait défaut. Leur désir de comprendre les mécanismes qui régissent la langue s'accroît. La grammaire devient sujet de débat. Ils se l'expliquent, ils s'entraident dans leur quête mutuelle. Je suis comblée de les entendre discuter de grammaire en français. Ceci est dû à la diversité linguistique qui existe dans les groupes. Les étudiants britanniques se plient à cette demande qui leur est faite par leurs camarades mêmes. Le français devient le moyen d'expression pour tous. Les sessions de grammaire en arrivent à être transformées en ateliers de travail où la participation de chacun devient spontanée. Les questions fusent et j'invite le groupe à suggérer des réponses. Ma contribution, très marquée en début d'année, s'estompe peu à peu. Le groupe développe une autonomie que j'encourage. Ce travail se fait en continu tout au long de l'année. L'objectif de maintenir la dynamique de groupe tout en suivant chaque étudiant individuellement se réalise grâce à ce procédé où chacun doit contribuer. Il est aussi quelquefois demandé aux étudiants de faire des exposés sur un point précis de grammaire qu'ils trouvent difficile et d'expliquer comment ils se sont organisés pour essayer de surmonter cette difficulté. Ils doivent expliquer pourquoi tel exercice leur a été particulièrement utile alors qu'un autre ne leur a rien apporté. Leur dossier se constitue peu à peu de références d'exercices qui leur sont personnellement utiles et auxquels ils pourront se référer le cas échéant.

Conclusion

Il est évident que communiquer ce projet aux étudiants et le mettre en place nécessitent une période de temps initiale soutenue et intensive. Je craignais d'observer une perte progressive d'intérêt parmi les étudiants. Cela n'a pas été le cas. Leurs réactions vis-à-vis du programme ont été, dans la grande majorité, positives. Ils en voyaient l'utilité et appréciaient son côté "fait sur mesure".

C'était leurs erreurs personnelles qui étaient prises en compte et non pas celles, plus vagues et lointaines, du groupe.

Le comportement des élèves m'encourage donc à poursuivre ce projet qui, il faut bien l'admettre, exige beaucoup de travail de la part de l'enseignant dans son rôle de conseiller pédagogique. Mais l'enjeu est de taille et en vaut certainement la peine. Entendre les étudiants parler de grammaire spontanément en classe, les voir échanger des exercices pour la constitution de leur dossier et les observer s'expliquer mutuellement des règles de grammaire est une indication, me semble-t-il, que l'objectif est atteint. La grammaire a été démystifiée, dépourvue de cette aura quasi mystique qui l'entourait et qui la rendait inapprochable. Elle est devenue un simple outil de la communication que les étudiants dépècent afin d'en comprendre les mécanismes. Il est donc légitime de se sentir optimiste, voire au comble de l'allégresse. Une seule ombre au tableau : les étudiants poursuivront-ils ce projet une fois livrés entièrement à eux-mêmes? D'ici un ou deux ans, seront-ils toujours enclins à persévérer dans leurs recherches grammaticales? C'est peut-être en demander trop mais on peut toujours rêver.

Chantal Gervais
University of Lincolnshire and Humberside.

Appendice 1

Voilà (*page suivante*)²⁰ ce qui apparaît en dernière page du questionnaire remis aux étudiants. Il s'agit pour ainsi dire du message que je désire leur transmettre sous forme humoristique.

<p><i>Finalemnt, la grammaire, c'est important bien sûr; mais la communication aussi. Ne l'oublions pas !</i></p>

Appendice 2

Exploratory exercise — STAGE 2

Le Petit Nicolas is a story about a school inspection.²¹ It is divided into three sections. The intention is to assess your current knowledge of French grammar. Give yourself one hour to do the exercises A, B and C. Enter your answers on the answer sheet provided and then use the corrections sheet to correct your answers.

Please note :

- 1 Exercises A, B and C to be completed at home.
- 2 There will be a follow-up exercise in class in order to determine your level of grammar. It is therefore important for you to prepare the text well.

Le Petit Nicolas

La Visite de l'Inspecteur

A Verbs

²⁰ Extrait de Susan Halliwell *Pathfinder 17 Grammar matters* Londres: CLT, 1993 : 11.

²¹ Goscinny & Sempé, *Le Petit Nicolas* Essex : Longman, 1967 : 30–37.

In the first exercise, 15 verbs are given to you in brackets and you are also given the tense in which they should be written. Your task therefore consists in rewriting the verb correctly. (*passé composé* = Perfect Tense, *présent* = Present Tense, *imparfait* = Imperfect Tense, *conditionnel* = Conditional Tense.)

La maîtresse (1 *entrer* passé composé) en classe toute énervée.

— Monsieur l'Inspecteur est dans l'école, nous a-t-elle dit. Je (2 *compter*²² présent) sur vous pour être sages et pour faire bonne impression.

La maîtresse (3 *avoir* imparfait) tort de s'inquiéter, car nous (4 *être* présent) presque toujours sages.

— C'est un nouvel inspecteur, (5 *dire* passé composé) la maîtresse.

Puis elle nous (6 *défendre* passé composé) de parler sans être interrogés ou de rire sans permission. Elle nous (7 *demander* passé composé) de ne pas laisser tomber des billes²³ comme la dernière fois que l'inspecteur (8 *être* imparfait) là, quand il (9 *se retrouver* passé composé) par terre. Elle a demandé à Alceste de cesser de manger en présence de l'inspecteur. Elle a dit à Clotaire, qui est le dernier de la classe, de ne pas se faire remarquer.²⁴

Puis la maîtresse a demandé à Agnan, qui est le premier de la classe, de mettre de l'encre dans les encriers, au cas où l'inspecteur (10 *vouloir* conditionnel) nous faire faire une dictée. Agnan (11 *prendre* passé composé) la grande bouteille et il (12 *commencer* imparfait) à verser²⁵ de l'encre dans les encriers du premier banc où Cyrille et Joachim sont assis, quand quelqu'un (13 *crier* passé composé) :

— Voilà l'inspecteur !

Agnan (14 *avoir* passé composé) tellement peur qu'il (15 *renverser* passé composé) de l'encre partout sur le banc. C'était une blague.²⁶ L'inspecteur n'était pas là.

B Missing words.

From the list below, select the appropriate word to complete the next episode of the story. Take care. Some words are used more than once and the list also includes words which you will not need.

le – lui – pas – c'est – à – nous – qui – celui – n' – dont – ont – se – sont – y – de – que – a – s'est – suis

— Je vous ai vu, Clotaire, (1)_____ crié la maîtresse. C'est vous (2)_____ avez dit : « Voilà l'inspecteur . » Allez au piquet.²⁷

Clotaire s'est mis (3)_____ pleurer en disant (4)_____ s'il allait au piquet, il se ferait remarquer et puis l'inspecteur (5)_____ poserait beaucoup (6)_____ questions. D'ailleurs, ce (7)_____ était pas une blague. Il avait vu l'inspecteur passer dans la cour avec le directeur.

Comme le premier banc était tout plein d'encre, la maîtresse nous a dit (8)_____ mettre ce banc au dernier rang . On était en train de remuer tous les bancs quand l'inspecteur est entré avec le directeur. Tout le monde avait l'air bien étonné.

— Ce sont les petits, ils, euh, ils sont un peu dissipés,²⁸ a dit le directeur.

— Je vois, a dit l'inspecteur, asseyez-vous mes enfants.

Nous (9)_____ sommes tous assis mais, comme nous avons retourné leur banc pour (10)_____ changer de place, Cyrille et Joachim tournaient le dos au tableau.

²² *compter sur* = to rely on.

²³ *une bille* = marble.

²⁴ *se faire remarquer* = to attract attention.

²⁵ *verser* = to pour.

²⁶ *une blague* = a joke.

²⁷ *aller au piquet* = to go and stand in the corner.

²⁸ *dissipé* = inattentive.

L'inspecteur a regardé la maîtresse et il (11)_____ a demandé si ces deux élèves étaient toujours placés comme ça.

— Un petit incident, a répondu la maîtresse.

L'inspecteur n'avait (12)_____ l'air très content.

— Allons, mes enfants, a-t-il dit, remettez ce banc à sa place.

Tout le monde (13)_____ levé.

— Pas tous à la fois,²⁹ a crié l'inspecteur. Vous deux seulement. Cyrille et Joachim (14)_____ retourné le banc et (15)_____ assis.

L'inspecteur a souri en posant ses mains sur le banc.

— Bien, a-t-il dit. Que faisiez-vous quand je (16)_____ arrivé ?

— On changeait le banc de place, a répondu Cyrille.

— Ne parlons plus de ce banc, a crié l'inspecteur, (17)_____ avait l'air énervé. Mais dites-moi d'abord, pourquoi changiez-vous ce banc de place ?

— A cause de l'encre, a dit Joachim.

— L'encre ? a demandé l'inspecteur, et il a regardé ses mains (18)_____ étaient toutes bleues. L'inspecteur a poussé un gros soupir et il a essuyé ses doigts avec un mouchoir.

— Je vois (19)_____ vous avez quelques ennuis avec la discipline, a dit l'inspecteur (20)_____ la maîtresse. Il faut employer un peu de psychologie élémentaire. Puis il s'est tourné vers nous avec un grand sourire :

— Mes enfants, je veux être votre ami. Il ne faut pas avoir peur de moi. Je sais que vous aimez vous amuser, et moi aussi, j'aime bien rire. D'ailleurs, vous connaissez l'histoire des deux sourds : un sourd³⁰ dit à l'autre : « Tu vas à la pêche ? » et l'autre dit : « Non, je vais à la pêche. » Alors le premier dit : « Ah bon, je croyais que tu allais à la pêche. »

Cette histoire (21)_____ a beaucoup plu, mais malheureusement, la maîtresse nous avait défendu de rire sans sa permission. L'inspecteur a beaucoup ri, mais comme personne ne disait rien dans la classe, il a toussé et il a dit :

— Bon, assez ri, au travail.

C Read to the end of the story.

— Nous lisions la fable *Le Corbeau et le Renard*, a dit la maîtresse.

— Parfait, a dit l'inspecteur, eh bien continuez.

La maîtresse a fait semblant de³¹ chercher dans la classe et puis elle a montré Agnan du doigt.

— Vous, Agnan, récitez-nous cette fable.

Mais l'inspecteur a levé la main.

— Vous permettez ? a-t-il dit à la maîtresse, et puis il a montré Clotaire du doigt. Vous là-bas, récitez-moi cette fable.

Clotaire a ouvert la bouche et il s'est mis à pleurer.

— Mais qu'est-ce qu'il a ? a demandé l'inspecteur.

La maîtresse a dit que Clotaire était très timide. Alors, l'inspecteur a interrogé mon copain Rufus, dont le père est agent de police : Rufus a dit qu'il ne connaissait pas la fable par cœur, mais que c'était l'histoire d'un corbeau qui tenait dans son bec un roquefort.

— Un roquefort ? a demandé l'inspecteur, qui avait l'air très étonné.

— Mais non, a dit Alceste, c'est un camembert.

²⁹ à la fois = at the same time.

³⁰ un sourd = a deaf person.

³¹ faire semblant de = to pretend.

— Pas du tout, a dit Rufus, le camembert ne sent pas bon. Le corbeau n'aurait pas pu le tenir dans son bec.

— Ça ne veut rien dire, a répondu Alceste. Le savon sent très bon, mais c'est très mauvais à manger.

— Tu es bête, a dit Rufus. je vais dire à mon papa de donner beaucoup d'amendes³² à ton papa.

Et ils se sont battus.

Tout le monde était debout. Tout le monde criait, sauf Agnan, qui récitait *Le Corbeau et le Renard*. La maîtresse, l'inspecteur et le directeur criaient :

— Assez !

Quand toute la classe s'est assise, l'inspecteur a sorti son mouchoir et il s'est essuyé la figure. Il s'est mis de l'encre partout. Malheureusement, on n'avait pas le droit de rire sans permission.

Alors, l'inspecteur s'est approché de la maîtresse.

— Vous avez toute ma sympathie, Mademoiselle, a-t-il dit. Continuez. Courage. Bravo. Et il est parti, très vite, avec le directeur.

Fin

Appendice 3 : Exercice de traduction *Le Petit Nicolas* (continued) — Stage 3

D) Now that you have worked on exercises A, B and C and that you have familiarised yourself with the text, attempt the following exercise. *You have 50 minutes*. You may refer to the text.

Answer the 10 questions by translating the English sentences.

- 1) Que s'est-il passé la dernière fois que l'inspecteur est venu ?
(*He fell on some marbles which the pupils had left on the floor.*)
- 2) Pourquoi la maîtresse veut-elle qu'il y ait de l'encre dans les encriers?
(*Because the inspector will perhaps want the pupils to do a dictation.*³³)
- 3) Comment est-ce que l'inspecteur s'est sali³⁴ les mains ?
(*Because he put them on the bench which was covered in ink.*)
- 4) Pourquoi l'inspecteur a-t-il raconté une histoire amusante aux élèves?
(*Because he wanted to show them that, like them, he likes to laugh.*)
- 5) Pourquoi personne n'a ri?
(*Because the teacher had told them never to laugh without her permission.*)
- 6) Pourquoi est-ce que la maîtresse voulait qu'Agan récite la fable?
(*Because she knew that Agnan had learnt it and that the inspector would then have a good impression of the class.*)
- 7) Est-ce que l'inspecteur acceptera le choix de la maîtresse?
(*No. He will ask another pupil because he knows the teacher's choice is not a coincidence.*)
- 8) Pourquoi est-ce que Clotaire commence à pleurer lorsque l'inspecteur lui demande de réciter la fable?
(*Because he is shy and he is afraid. Also, he never does his homework.*)
- 9) A la fin, est-ce que les autres élèves écoutaient la fable quand Agnan l'a récitée?
(*No. Rufus and Alceste were arguing (se disputer) and all the others were fighting (se battre). They were all standing up.*)

³² *une amende* = a fine.

³³ *une dictée* = a dictation.

³⁴ *se salir* = to get dirty.

- 10) Quelle impression l'inspecteur aura-t-il eue de la classe ?
 (Although the class is inattentive and noisy, the inspector understands that the teacher's task is hard and thankless.)

Fin de l'exercice

Appendice 4 :

Self-evaluation and Action Plan — Stage 4

Please respond to the questions below with a view to preparing an action plan.

1. Did you like the text? Why / why not ? Please explain:
2. What did you think of the exercises :
 - Exercise A
 - Exercise B
 - Exercise D
3. With reference to exercise D, you are given below a list of the grammar points which were tested in the ten sentences. You might not be familiar with the grammar terms given to you on the right-hand side. However, it was felt necessary to use this terminology here as most grammar manuals and computer software use it. Some of these grammar terms are also given to you in French and explained in an appendix. They are contextualised in order to make it easier for you to understand what they represent.

As you go through the list, *you need to write down the grammar points* you found difficult in each of the 10 sentences. List them in the spaces provided on pages (...) [⇒ 22]. *Do not write your actual mistakes.*

sentence <i>il est tombé</i> 1	Perfect Tense with <i>être</i> (My advice to you is that you should also revise Perfect Tense with <i>avoir</i>)
sentence <i>il les a posées</i> 3	Perfect T. with <i>avoir</i> and agreement of Past Participle with direct object pronoun. (Advice: revise Perfect Tense with <i>avoir</i> of course as well as pronouns, direct and indirect. You need to understand when the Past Participle, here <i>posées</i> , agrees).
sentence <i>une bonne</i> 6 <i>impression</i> 7 <i>un autre élève</i> 9 <i>tous les autres</i> 10 <i>la tâche... dure</i> <i>et ingrate</i> 10 <i>la classe</i> <i>dissipée et</i> <i>bruyante</i>	Agreement and position of adjectives
sentence <i>que</i> 1 <i>qui</i> 3	Relative pronouns
sentences <i>que; que; qu'</i> , 2, 4, 6, 7, <i>que; que; que</i> 10	Conjunctions
sentence <i>avaient laissées</i> 1 <i>leur avait dit</i>	Pluperfect with agreement of Past Participle and use of pronouns

5	<i>l'avait apprise</i>	
6		
sentence	<i>voudra</i>	Future Tense
2	<i>demandera</i>	
7		
sentence	<i>voudra que...</i>	Subjunctive
2	<i>fassent</i>	
10	<i>bien que ... soit</i>	
sentence	<i>voulait montrer</i>	Infinitive constructions
4	<i>aime rire</i>	
4	<i>avait dit de...</i>	
5	<i>rire</i>	
sentence	<i>ne jamais rire</i>	Negative constructions
5	<i>il ne fait jamais</i>	
8	<i>n'est pas</i>	
7		
sentence	<i>était</i>	Imperfect Tense
3	<i>il voulait</i>	
4	<i>elle savait</i>	
6	<i>se disputaient...</i>	
9	<i>se battaient... ils</i>	
	<i>étaient</i>	
sentence	<i>il sait</i>	Present Tense
7	<i>il est ... il a</i>	
8	<i>l'inspecteur</i>	
10	<i>comprend</i>	
sentence	<i>le choix du</i>	Translation of ___'s
7	<i>professeur</i>	
10	<i>la tâche de la</i>	
	<i>maîtresse</i>	
sentence	<i>il les a posées</i>	Pronouns (direct and indirect)
3	<i>il voulait leur</i>	
4	<i>montrer</i>	
5	<i>leur avait dit</i>	
6	<i>l'avait apprise</i>	
sentence	<i>aurait</i>	Conditional
6		
sentence	<i>comme eux</i>	Emphatic pronouns
4		
sentence	<i>demandera à</i>	Preposition
7		
sentence	<i>sa permission</i>	Possessive adjectives
5	<i>ses devoirs</i>	
8		
sentence	<i>se disputaient...</i>	Reflexive verbs
9	<i>se battaient</i>	
sentence	<i>couvert</i>	Irregular past participle
3		
sentence	<i>il a peur</i>	Expressions with <i>avoir</i>

List the grammar points which you found difficult for each of the 10 sentences:

- Sentence 1:.....
 Sentence 2:.....
 Sentence 3:.....
 Sentence 4:.....
 Sentence 5:.....
 Sentence 6:.....
 Sentence 7:.....
 Sentence 8:.....
 Sentence 9:.....
 Sentence 10:.....

4. You now need to decide how to organise your own action plan.

Which grammar point are you going to study first ?

Have you decided what you will study next ?

- a] You need to go to the Open Access Centre and to consult the grammar books and computer software which were recommended to you at the beginning of the term. You will find that some are better suited to your needs and to your learning style than others. This is natural and to start with, work with the ones you are most happy with.
- b] The aim is for you to create your own log-book, listing references of exercises which have been most useful to you. You might even want to comment sometimes on why you found a particular exercise useful. You will also be asked to give some feedback in class on how you are progressing. Sometimes you will also be required to explain a specific grammar point. Written exercises will be given to you during your course in order to evaluate your progress.

Have fun !



Appendice : Quelques Termes A Connaître

Bien souvent dans les exercices, on utilise des termes grammaticaux que vous devez connaître et comprendre. Voici les principaux avec, chaque fois, un exemple en contexte et une liste.³⁵ *Essayez de vous souvenir de ces termes, ils vous seront utiles.*

Terme utilisé	Exemple en contexte	Autres exemples
nom	Le <i>temps</i> restera très chaud mais le <i>ciel</i> se couvrira en <i>soirée</i> .	soleil, nuages, vent, pluie, étudiant, classe...
adjectif	Le temps restera très <i>chaud</i> .	bleu, froid, violent, timide, peureux...
verbe	Le temps <i>restera</i> très chaud mais le ciel se <i>couvrira</i> en soirée.	pleuvoir, briller, prendre, finir, étudier...
adverbe	Le temps restera <i>très</i> chaud et des orages éclateront <i>localement</i> .	vite, beaucoup, facilement, trop, davantage...
pronom personnel (= sujet du verbe)	<i>Nous</i> avons prévu des orages.	je, tu, il, elle, on, nous, vous, ils, elles.

³⁵ Adapté de Pierre-Yves Roux et Suzanne Baudet *Réussir le DALF 4* (Paris : Hatier-Didier, 1996).

pronom relatif	Les orages <i>que</i> la météo avait annoncés ont été d'une rare violence.	qui, que, quoi, dont, lequel, laquelle...
pronom complément d'objet direct	Il y a eu beaucoup d'orages. La météo <i>les</i> avait annoncés.	le, la, les, l', me, te, se, nous, vous.
pronom complément d'objet indirect	On <i>m'</i> avait dit que le temps allait changer.	lui, leur, me, te, se, nous, vous.
article	Après <i>les</i> orages, <i>un</i> temps froid s'est abattu sur toute <i>la</i> France.	un, une, des, l', le, la, les, du, de la...
démonstratif	<i>Ce</i> beau temps va durer toute <i>cette</i> semaine.	ce, ces, cette, cet, celui, celui-ci, ceux, ceux-ci...
possessif	Et voici <i>nos</i> prévisions pour la journée du 14 juillet.	mon, ma, mes, ton..., le mien, le nôtre, le vôtre, le leur...
préposition	Le beau temps reviendra <i>sur</i> toute la France, surtout <i>au sud de</i> la Loire.	à, de, pour, sous, sans, avec, parmi...
conjonction	Prenez votre parapluie <i>car</i> le temps va changer.	parce que, puisque, par conséquent, bien que, mais...

forme affirmative	L'hiver est là et les températures sont basses.	
forme négative	L'été ne sera pas chaud.	
forme impérative	Prends ton manteau !	
voix active	Le givre recouvre les fenêtres.	
voix passive	Les fenêtres sont recouvertes de givre.	
discours direct	« Ce temps froid va durer tout le mois. »	
discours indirect	Il dit que ce temps froid va durer tout le mois.	
	☺	