
This is the **published version** of the bachelor thesis:

Prevost Garcia, Fanny; Aviet, Gladys Odile Raymonde, dir. Analyse contrastive de deux manuels de Français Langue Étrangère autour de la distinction du passé composé et de l'imparfait pour un public d'adultes captifs. 2015. (1203 Grau en Traducció i Interpretació)

This version is available at <https://ddd.uab.cat/record/147009>

under the terms of the  license

**ANALYSE CONTRASTIVE DE DEUX
MANUELS DE FRANÇAIS LANGUE
ÉTRANGÈRE AUTOUR DE LA
DISTINCTION DU PASSÉ COMPOSÉ ET
DE L'IMPARFAIT POUR UN PUBLIC
D'ADULTES CAPTIFS**

103698 – Treball de Fi de Grau

Grau en Traducció i Interpretació

Estudiant : Fanny Prevost Garcia

Tutor : Gladys Aviet

10 de juny 2015

Facultat de Traducció i d'Interpretació

Universitat Autònoma de Barcelona

SOMMAIRE

I.	Introduction	3
	Introduction des concepts travaillés : Qu'est-ce le FLE.....	3
II.	Histoire de la Didactique du FLE	5
III.	Introduction à la Didactique du FLE	10
IV.	Cadre Européen Commun de Référence des Langues.....	15
V.	Analyse contrastive des guides pédagogiques	18
VI.	Analyse des méthodes :	19
	1. La déduction.....	19
	2. Le repérage et la conceptualisation.....	22
	3. La systématisation	24
VII.	Conclusion :.....	26
	- Conclusion de l'analyse :	26
	- Conclusion générale	26

Bibliographie

Annexe

I. Introduction

Dans l'enseignement du FLE, chaque professeur trouve sa façon d'enseigner. Mise à part la méthodologie de chaque enseignant, les maisons d'éditions proposent à leur tour des manuels qui permettent d'illustrer les connaissances que l'apprenant doit acquérir. La variété que l'on peut trouver parmi ces manuels est très vaste et celle-ci essaie de combler toutes les attentes: enfants, adolescents, adultes, public captif ou non captif, plus ou moins illustrés, synthétiques ou complets, etc.

L'étude que l'on va réaliser cherche à analyser deux manuels très divers *Version Originale 3* et *Nouvel Édito B1* qui sont conçus pour des adultes. Nous pouvons y observer tellement de différences que le travail de recherche serait vaste et ambigu pour cette raison, l'analyse va se concentrer sur le domaine grammatical et encore plus précis, sur le récit du passé composé et l'imparfait. Ces deux temps sont vus ensemble quand l'apprenant atteint le niveau B1 du CECRL. Cependant, chaque manuel propose une organisation différente des contenus. Nous allons donc analyser ces divergences en nous appuyant sur des points théoriques.

Tout d'abord, on découvre un aperçu des tendances méthodologiques depuis ses débuts, car celles-ci ont fait de grands progrès depuis leurs origines. En se basant sur l'une des dernières méthodes: la méthode actionnelle, on développera un cadre théorique pour la réalisation postérieure de l'analyse.

En ce qui concerne l'analyse, on observera en premier, les guides pédagogiques où sont proposées les démarches pour suivre le manuel. Ensuite, on analysera les deux manuels selon une procédure qui enchaîne les tâches pour amener l'apprenant à la maîtrise des temps. Les noyaux de cette chaîne sont : La déduction: les éléments déclencheurs que le manuel propose ; le repérage et la conceptualisation: la phase où l'on extrait des concepts à partir des documents déclencheurs, la théorie que le manuel expose et la systématisation: la partie pratique pour fixer le concept.

Finalement, les observations que l'on obtiendra de cette recherche concevront la conclusion finale qui restitue notre problématique: *Analyse contrastive du passé composé et l'imparfait de Version Originale 3 Nouvel Édito B1 par rapport aux besoins d'un apprenant adulte captif en s'appuyant sur des faits théoriques.*

Introduction des concepts travaillés : Qu'est-ce le FLE

FLE est l'abréviation de Français Langue Étrangère. On parle de Fle, lorsque la langue est enseignée à des apprenants non-francophones.

Qu'est-ce que c'est une méthode de fle ?

On peut considérer une méthode comme une unité minimale de cohérence méthodologique, formée par une série de démarches et techniques qui ont comme but l'enseignement de la langue française. Par exemple la méthode active, méthode traditionnelle.

Par contre, il existe aussi le concept de méthode dans le sens de matériel didactique, c'est-à-dire, un manuel: la méthode Version Original qui se base par exemple sur la méthode actionnelle. C'est important de ne pas confondre ce concept lié à deux idées.

La méthodologie est une démarche adoptée par des chercheurs, des didacticiens, des linguistes, des éditeurs et des enseignants afin de réaliser une méthode. Elle fournit un ensemble de procédures d'apprentissage aux concepteurs de méthodes afin de déterminer leurs lignes de réalisations.

II. Histoire de la Didactique du FLE

La méthode traditionnelle

Depuis le XIX^{ème} siècle on a pu constater une évolution dans la méthodologie pour apprendre une langue étrangère. On ne peut pas encore parler de didactique mais il commence à y avoir une légère évolution de l'apprentissage par le biais de la traduction de textes. Au XIX^{ème} il y a un petit changement provoqué par l'introduction de la version-grammaire dont les pratiques consistaient, d'abord à découper en parties un texte de la langue étrangère et le traduire mot à mot dans la langue maternelle. Ensuite, la traduction devenait le point de départ d'une étude théorique de la grammaire. Par conséquent, les points grammaticaux étaient abordés dans l'ordre de leur apparition dans les textes de base. La langue utilisée en classe était la langue maternelle et l'interaction se faisait toujours en sens unique du professeur vers les élèves.

Le vocabulaire était enseigné sous forme de listes de centaines de mots présentés hors contexte et que l'apprenant devait connaître par cœur. En effet, le sens des mots était appris à travers sa traduction en langue maternelle. La rigidité de ce système et ses résultats décevants ont contribué à sa disparition et à l'avènement d'autres théories plus attrayantes pour les élèves.

La méthodologie naturelle

A la fin du XIX^{ème}, on trouve une méthodologie totalement opposée qui a coexisté avec la méthodologie traditionnelle, la méthode naturelle.

Selon François Gouin, l'apprentissage d'une langue étrangère doit se faire à partir de la langue usuelle, quotidienne, si l'on prétend que cet apprentissage ressemble le plus possible à celui de la langue maternelle. D'après lui, un enfant apprendrait sa langue maternelle par un principe "d'ordre": il commence par se faire des représentations mentales des faits réels et sensibles, puis il les ordonne chronologiquement et enfin il les transforme en connaissances en les répétant dans le même ordre, après une période "d'incubation" de cinq à six jours.

L'enfant n'apprendrait donc pas des mots sans rapport, mais plutôt ajouterait les nouvelles connaissances à son acquis personnel. La langue étant essentiellement orale, l'oreille serait l'organe réceptif du langage, c'est pourquoi l'enfant devrait être placé en situation d'écoute prolongée en langue étrangère.

Cette méthode a provoqué une certaine révolution en s'opposant radicalement à la méthodologie traditionnelle utilisée par ses contemporains. Cette opposition entre les deux a donné naissance aux débuts de la didactique des langues étrangères et à la méthodologie directe.

La méthode directe

La méthode directe est considérée la première méthodologie spécifique pour langues étrangères.

Le professeur explique le vocabulaire à l'aide d'objets ou d'images, mais il ne traduit jamais les concepts. Pour que l'élève pense le plus tôt possible en langue étrangère.

On se concentre sur la prononciation et pas sur la forme écrite. La grammaire étrangère s'apprend d'une forme inductive. La méthode intuitive proposait une explication du vocabulaire qui obligeait l'élève à un effort personnel de divination à partir d'objets ou d'images. La présentation des règles de grammaire se réalisait également à partir d'exemples, sans passer par l'intermédiaire de la langue maternelle. La compréhension se faisait donc de manière intuitive. Les différents mécanismes s'apprennent aussi grâce à l'interrogation, l'imitation, la répétition et la participation active.

Mais après quelques problèmes la méthode a été refusée.

Méthode active

La méthode est basée sur le fait que l'élève a besoin de se rendre compte du pourquoi des phénomènes. La grammaire s'assouplit, on suit la démarche inductive, on se rend compte que l'apprenant a besoin de savoir, de prendre conscience de ce qu'il apprend. On évite la répétition de vocabulaire intensive et on travaille plus les structures. Un élément est aussi indispensable : la motivation de l'apprenant.

Les méthodes de guerre.

Après la deuxième guerre mondiale sont créées : la *méthode audio-orale* et la *methodologie Structuro-globale audio-visuelle*. Celles-ci sont des méthodes rapides qui essaient d'être simples pour faciliter la compréhension entre pays, notamment l'anglais.

C'est à partir des années 1970 en réaction contre la *methodologie audio-orale* et la *methodologie audio-visuelle* que surgit *l'approche communicative*.

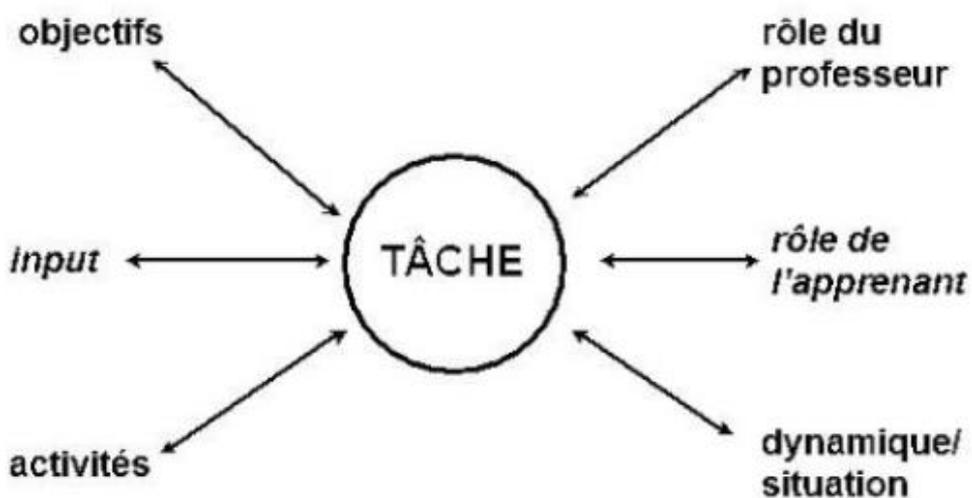
L'approche communicative

Cette technique est développée en France à partir des années 80 en réaction contre la méthodologie audio-orale et la méthodologie audio-visuelle. Elle est appelée approche et non méthodologie par souci de prudence, puisqu'on ne la considérait pas comme une méthodologie constituée solide. Elle est le fruit de plusieurs courants de recherches en linguistique et didactique et la suite à différents besoins. D'une part, nous trouvons la sociolinguistique et ses compétences de communications, les théories constructivistes car les connaissances ne s'acquièrent pas, elles se construisent grâce à notre cognition.

Comme son nom l'indique sa cible principale est la communication parce qu'une langue n'est pas un ensemble de règles de grammaire, une langue suppose tout un ensemble de règles et de comportements sociolinguistiques. L'apprenant est acteur de son propre apprentissage, il construit et il dose le programme des cours. Il va travailler avec des textes authentiques, pour se préparer à la communication hors du système éducatif.

Dans l'approche communicative il y a une nouvelle branche qui s'ouvre, celle de l'approche à travers les tâches. Mais que sont les tâches ? Selon le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues, il y a tâche dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. »

Mais quand l'on parle de tâches, on y perd la raison de l'approche communicative, car il y a des tâches communicatives dans le sens restreint cependant, il n'existe aucune raison théorique ni pratique pour qu'un professeur s'interdise de proposer d'autres tâches (production écrite, langagière...). Il ne faut pas penser au meilleur type de tâche, mais lequel convient le mieux, quel est le plus adapté aux apprenants et à leur environnement, c'est de cette façon que l'on recherche *un paradigme de l'adéquation* pour trouver la configuration plus juste pour l'apprenant.



Cadre des tâches de David Nunan

C'est ainsi que l'approche communicative incorpore le système des tâches et devient l'approche actionnelle, en passant du paradigme de la communication au paradigme de l'action. Il y a une nouvelle version socio-constructiviste qui cherche l'inter-agissement avec d'autres membres. Nous trouvons des situations de co-actions avec une finalité collective. On dépasse l'approche communicative du « parler sur » et « parler avec » les autres par un apprentissage collaboratif.

En conclusion, et pour arriver à l'approche actionnelle que nous allons retrouver dans les manuels actuels analysés, nous allons faire une petite réflexion sur l'évolution historique de la méthodologie du FLE.

Même si le terme tâche n'était pas employé avant, toutes les méthodes présentent des objectifs à atteindre. Mais comme on l'a constaté, on est passé d'un apprentissage qui n'allait que dans un sens comme la méthode traditionnelle à un apprentissage collaboratif, en passant par une relation proche entre apprenant-enseignant.

La base de toutes les méthodes était de réagir correctement à des signaux et être capable de répondre de façon efficace et rapide aux étrangers lors de rencontres ponctuelles. A partir des années 2000, avec l'apparition de la globalisation, la nécessité de vivre et travailler en collaboration avec les étrangers se développe en marquant la différence : le besoin d'établir un système de simulation du réel dans une dimension collective, dans un projet pédagogique collaboratif avec une finalité sociale.

Approche actionnelle

L'approche actionnelle passe de la tâche dans le contexte communicatif à la tâche dans de multiples contextes de la vie sociale. Comme son nom l'indique elle se base sur l'action. L'apprenant devient un « acteur social » qui mobilise toutes ses compétences et ressources pour parvenir à un résultat : la réussite de sa communication langagière mais, encore plus, arriver à dépasser le terrain langagier pour réagir à certaines circonstances, environnements et actions particulières.

La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que l'acteur social possède et met en œuvre.

L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés, en se pliant à différentes **contraintes** et ainsi réaliser des **activités langagières** qui permettent de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.

Les compétences générales individuelles reposent notamment sur les **savoirs**, **savoir-faire** et **savoir-être** qu'il possède, ainsi que sur ses **savoir-apprendre**.

La démarche actionnelle repose sur :

-La théorie de la conception : le besoin de représenter la tâche à accomplir pour que l'élève comprenne ce qu'il faut apprendre.

-Le cognitivisme : il est important que l'apprenant ait la capacité de relier ses connaissances et mobiliser les ressources disponibles pour atteindre ses tâches.

-Le constructivisme : quand l'apprenant accomplit la tâche, il construit des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nouveaux.

C'est-à-dire, quand l'élève se trouve en situation d'acteur social alors qu'il réalise sa tâche il repère **ses besoins** et fait le tri entre ce qu'il sait (**savoirs**), ce qu'il est capable de faire (**savoir-faire**) et ce qu'il a besoin d'apprendre (**savoir-agir**).

Cette approche a donné lieu à de nombreuses interprétations didactiques et pédagogiques. Nous allons en analyser deux dans les manuels choisis. *Nouvel Édito B1* et *Version Originale 3*.

III. Introduction à la Didactique du FLE

La tâche :

Nous avons déjà vu la définition de tâche, cependant, il conviendrait de délimiter le concept de tâche que nous avons déjà vu, car ce terme sera un concept clé dans notre travail.

Une tâche doit accomplir certains critères :

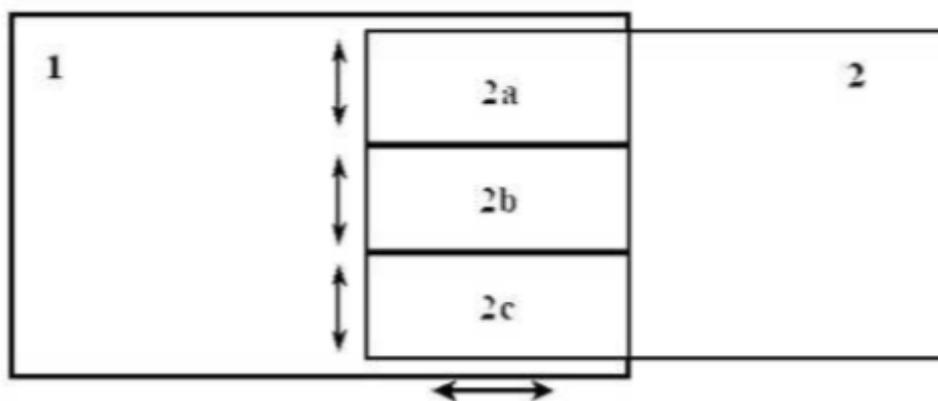
1. La tâche est constituée à travers un plan de travail avec un objectif final fixé et des étapes à suivre. On peut en retrouver quelques-unes entre les objectifs cités avant chaque unité dans le cas de *Version Originale* ou bien, dans l'index principal de *Nouvel Édito*.
2. Elle emploie des processus réels d'utilisation de la langue qui cherchent des objectifs extralinguistiques. On pourrait imaginer par exemple, effectuer une réservation d'hôtel, où l'on mobilise des savoirs-agir.
3. La tâche implique des compétences linguistiques aussi, telles que la compréhension orale/écrite ou l'expression orale/écrite. Dans le cas de la réservation de chambre d'hôtel il faut être capable de comprendre et savoir répondre.
4. Elle met en place des processus cognitifs et pragmatiques entre différents acteurs sociaux. L'apprenant est un acteur social qui doit «se débrouiller» dans une situation plus ou moins réelle.
5. La tâche doit aboutir à un produit final. La finalité des exercices linguistiques qui pourrait travailler le conditionnel présent, le vocabulaire du tourisme, entre autres, pourrait aboutir à la capacité de réserver une chambre, ce savoir-faire serait la finalité de cette tâche.

La méthode :

Un autre concept très important que nous devons traiter avant de commencer à analyser nos deux manuels, c'est le mot *méthode*, car il peut désigner plusieurs concepts. D'une part, nous avons la *méthode* dans le sens de matériel didactique, c'est-à-dire « La méthode Nouvel Édito » ou « La méthode Version Original » comme l'emploient les maisons d'éditions. Et d'autre part, nous trouvons la *méthode* liée à la méthodologie, une procédure d'enseignement comme la méthode active, audiovisuelle, etc.

L'organisation et la conceptualisation :

Pour analyser nos méthodes nous pouvons citer le modèle d'analyse des méthodologies qu'illustre Christian Puren dans son article *De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle*. Dans ce modèle nous retrouvons une façon d'organiser l'enseignement selon l'approche actionnelle.



1. La société comme domaine d'actions à finalité sociale.
2. La classe comme domaine de tâches à finalité didactique (apprentissage/enseignement).
 - 2a. La classe comme micro-société à part entière.
 - 2b. La simulation
 - 2c. La classe comme lieu de conception et de réalisation d'actions à finalité sociale.

Si l'on essaye de retrouver dans ces termes, des concepts déjà vus, nous pouvons parler de tâches. Par exemple, la zone 2 correspond à l'orientation langue, et comme catégorie inférieure on y trouve la zone 2c de production, la zone 2b de simulation de la communication et enfin, dans la zone 2a c'est une simulation globale réalisée en classe, une pédagogie du projet.

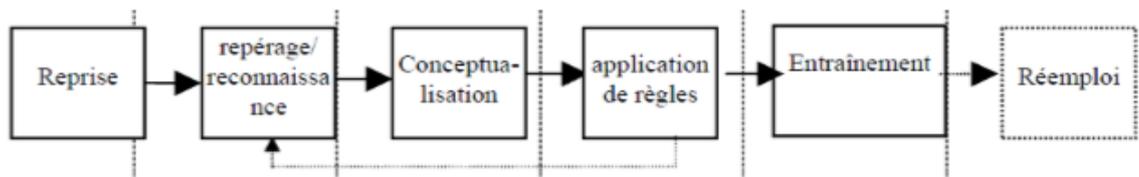
En somme, chaque méthodologie élargit ou restreint l'aire de recoupement entre l'ensemble 1 et l'ensemble 2, et accorde plus ou moins d'importance relative aux différents types d'intersection. Il ne faut pas se demander quel est le meilleur recoupement ni la meilleure proportion entre les recoupements. Chaque professeur doit moduler le recoupement en base à son ensemble d'apprenants-environnement-dispositif d'enseignement/apprentissage.

La conception didactique : Après une légère idée du recoupement que l'on peut faire selon la situation d'enseignement, nous pouvons parler de la conceptualisation à suivre pour enseigner.

On peut considérer qu'il y a trois niveaux de conception :

1. Le niveau « micro » celui qui constitue les tâches, comme on l'a déjà expliqué précédemment, ceux sont les unités de sens au sein de l'apprentissage.
2. Le niveau « méso » est celui que l'on appelle : « unité didactique » ou « leçon ». Les unités didactiques remplissent quatre fonctions indispensables :
 - Les unités se découpent en contenus et objectifs d'apprentissage, disposées de manière rationnelle et progressive dans un parcours contrôlé.

- Il y a de la cohérence entre les différents domaines qui se trouvent dans une unité : compréhensions oral/écrit, productions orale et écrite, grammaire, lexicale, phonétique, culture. Ces domaines répondent toujours à une unicité qui s'annonce dans les titres.
- Les tâches proposées sont liées les unes aux autres, de manière à ce qu'elles se renforcent. Elles suivent la procédure standard d'enseignement de la grammaire (apparue avec la méthodologie directe du début du XXe siècle) qui se trouve ci-dessous.



Cette chaîne articulée est censée amener progressivement les apprenants à un niveau de maîtrise suffisant pour qu'ils puissent l'utiliser ensuite dans leurs actions.

- En conséquence de la procédure antérieure, il est indispensable que les unités didactiques répètent de forme intensive les contenus langagiers et culturels pour que l'apprentissage soit possible.
3. Le niveau « macro » est celui qui se développe à long terme. C'est un projet pédagogique qui se déroule en quelques semaines, plusieurs mois ou bien une période scolaire. Jusqu'ici nous avons vu que le « Méso » englobe le « Micro » et donc, ils ont une étroite relation, il faut qu'ils soient coordonnés. Mais plusieurs « Mésos » ne forment pas un « Macro ». Plusieurs « Mésos » pourraient former un manuel didactique. Par contre, un « Macro » n'a pas forcément à voir avec les tâches et les unités didactiques car ils ne partagent pas la même durée. D'habitude, le projet pédagogique part d'un domaine socio-linguistique, culturel ou de professionnalisation, dans d'autres termes, d'une simulation dans une micro-société.

La procédure standard d'enseignement de la grammaire :

L'unité pédagogique, comme nous l'avons déjà vu, est construite de tâches et, pour que celles-ci soient efficaces et puissent fournir les objectifs que l'apprenant doit atteindre, il faut que l'on respecte un ordre.

- a) Le repérage : Il s'agit de l'étape qui permet à l'apprenant de **relever des indices** à partir de textes réels : corpus, grâce à ces indices, il va découvrir les règles d'usage de la langue. Cela va permettre d'éveiller sa curiosité et de l'initier à l'apprentissage, de le rendre responsable en le motivant davantage.

- b) La conceptualisation : Il s'agit de l'étape où l'élève, grâce à l'information fournie par l'analyse des corpus, va être capable de **formuler une règle**. Cette technique offre le plaisir de la découverte à l'apprenant.
- c) La systématisation : C'est l'étape qui permet à l'apprenant de **fixer les structures** conceptualisées dans les phases antérieures afin de pouvoir les réemployer dans une communication authentique. Cette phase commence par des **exercices** structurés, suit par des exercices lacunaires et finalement on passe à l'approche communicative. En fonction des besoins langagiers et des prérequis de chaque apprenant, l'enseignant détermine le type d'exercices à suivre.
- d) Le réemploi : il s'agit de la dernière étape pendant laquelle l'**apprenant s'approprie** des contenus pour **produire une communication réelle**. C'est une situation pour interagir, coopérer, créer dans un contexte bien défini de communication dont l'enjeu est réel. Cette étape n'est pas de répétition, il faut apprendre à les intégrer de forme naturelle dans la situation orale.

Techniques à utiliser pendant la procédure :

Dans la procédure d'enseignement il y a une grande quantité de techniques didactiques utilisables. Nous pouvons retrouver quelques unes dans le tableau ci-dessous conçu par Christian Puren que l'on retrouve dans son article *La « méthode », outil de base de l'analyse didactique*.

1.	transmissive	L'enseignant considère l'apprentissage comme une réception par l'élève des connaissances qu'il lui transmet : il lui demande surtout d'être attentif.	active	L'enseignant considère l'activité de l'élève comme nécessaire à son apprentissage (version faible), voir cet apprentissage comme la construction par l'élève lui-même de son propre savoir (version forte) ; il lui demande surtout de participer.
2.	indirecte	La L1 est un moyen de travail en langue étrangère : on a recours à la traduction L2 ↔ L1 comme outil de compréhension et d'exercitation.	directe	La langue étrangère est à la fois l'objectif et le moyen : la classe de langue étrangère se fait en langue étrangère.
3.	analytique	L'enseignant va ou fait aller les élèves des composantes à l'ensemble ou du simple au complexe : par exemple de la compréhension des mots à celle de la phrase, de celle de chaque phrase à celle du texte, ou encore de l'entraînement de chaque règle isolément à leur mise en œuvre simultanée dans des productions orales ou écrites.	synthétique	L'enseignant va ou fait aller les élèves de l'ensemble aux composantes ou du complexe au simple : par exemple de la compréhension globale d'un texte à sa compréhension détaillée, de la mémorisation de dialogues à des variations sur ces dialogues, de l'utilisation de formules "toutes faites" à la maîtrise de leurs composantes isolées.
4.	déductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des règles aux exemples", en s'appuyant sur leur capacité à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités, classifications ou règles déjà connues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de rectifier leur compréhension d'une phrase en leur donnant la signification en contexte du mot clé qu'elle contient.	inductive	En grammaire, l'enseignant va ou fait aller les élèves "des exemples aux règles", en s'appuyant sur leur capacité à remonter intuitivement d'exemples donnés aux régularités, organisations ou règles jusqu'alors inconnues. En lexique, l'enseignant demande par ex. aux élèves de "deviner" le sens des mots inconnus à partir du contexte (travail en "inférence lexicale").

5.	sémasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves des formes linguistiques vers le sens : en compréhension, on part des formes connues pour découvrir le message ; en expression, on produit un message de manière à réutiliser certaines formes.	onomasiologique	L'enseignant va ou fait aller les élèves du sens vers les formes linguistiques : en compréhension, on part des hypothèses sur le sens pour les valider ou invalider par l'analyse des formes ; en expression, on a recours à certaines formes en fonction de besoins d'expression préalablement repérés.
6.	conceptualisatrice	L'enseignant fait appel à l'intelligence des élèves en les faisant "conceptualiser" (i.e. appréhender rationnellement) les formes linguistiques au moyen de régularités, classifications et règles.	répétitive	L'enseignant met en place des dispositifs (extensifs et intensifs) de réapparition et reproduction des mêmes formes linguistiques pour créer des habitudes, des mécanismes ou des réflexes chez les élèves.
7.	applicatrice	La production langagière se fait en référence explicite à des régularités, classifications ou règles que l'on se représente consciemment.	imitative	La production langagière se fait par reproduction de modèles (linguistiques ou de transformation linguistique) donnés.
8.	compréhensive	L'enseignant s'appuie sur la compréhension (écrite ou orale).	expressive	L'enseignant s'appuie sur l'expression (écrite ou orale).
9.	écrite	L'enseignant s'appuie sur l'écrit (en compréhension ou en expression).	orale	L'enseignant s'appuie sur l'oral (en compréhension ou en expression).

Les différentes techniques peuvent être reliées de deux façons :

Par combinaison où elles sont utilisées conjointement. Par exemple : un enseignant qui demande à ses élèves d'induire une règle de grammaire à partir de quelques phrases combine ainsi les techniques active, inductive, conceptualisatrice et écrite.

Par articulation où l'on enchaîne les techniques une après l'autre comme une forme de procédure établie. Par exemple : un enseignant commence généralement le travail sur un document nouveau par la compréhension globale (technique synthétique), ensuite passe à l'explication détaillée (technique analytique avant d'aboutir sur des réflexions, impressions portant sur l'ensemble du document (technique synthétique).

On pourrait dire que dans l'articulation, il y a des techniques qui se marient parfaitement bien ou se combinent du forme naturelle. Il va de soi que les techniques inductive et déductive font appel à la réflexion et en conséquence l'apprenant conceptualise les idées.

Dans le cas, par exemple, où l'élève est capable par lui-même, de déduire une règle de grammaire, celle-ci fait appel naturellement à la technique active ; ainsi il participe à son apprentissage consciemment.

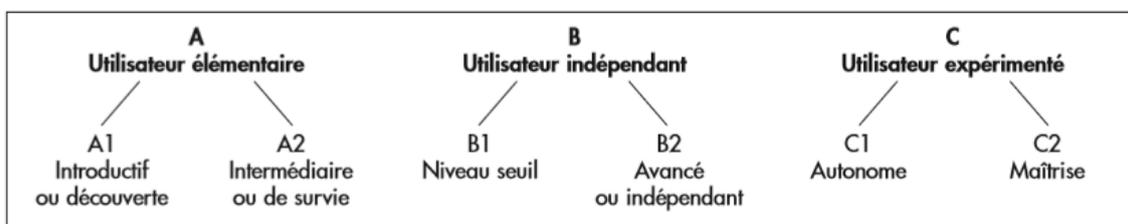
Finalement, comme on le voit dans les exercices structuraux, la combinaison des techniques répétitives et imitatives sont très utilisées pour leur effectivité. Car il est plus rapide cognitivement pour l'apprenant de reproduire un modèle et finir par l'apprendre que d'appliquer une règle.

Toutes ces explications vont nous permettre de considérer l'organisation de l'unité des manuels : la conceptualisation, les corpus employés, l'enchaînement du niveau « micro » dans le niveau « méso », etc. Tout en nous appuyant sur des concepts théoriques que nous avons recueillis dans cette partie.

IV. Cadre Européen Commun de Référence des Langues

Pour analyser nos manuels nous allons nous appuyer aussi sur le Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL).

Le Cadre Européen Commun de Référence des langues est une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes, de référentiels, d'examens, de manuels, etc. en Europe. Il décrit aussi ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans la communication; il énumère également les connaissances et les habilités qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. Finalement, le Cadre définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage.



Parmi les niveaux que le CECRL propose, on va traiter le B1.

L'explication que CECRL offre sur B1 est celle-ci: « le niveau B1 correspond aux spécifications du Niveau seuil pour un visiteur en pays étranger. Deux traits le caractérisent particulièrement. Le premier, est la capacité à poursuivre une interaction et à obtenir ce que l'on veut dans des situations différentes, par exemple : en règle générale, suit les points principaux d'une discussion assez longue à son sujet, à condition que la diction soit claire et la langue standard, et fait passer de manière compréhensible l'opinion principale qu'il veut transmettre. Le deuxième trait est la capacité de faire face habilement aux problèmes de la vie quotidienne, par exemple : se débrouiller dans une situation imprévue dans les transports en commun ».

Compréhension écrite

Par rapport à la compréhension, on trouve sur l'apprenant de B1 : « il peut comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative au travail et il peut comprendre la description d'événements, l'expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles ».

Dans des domaines plus spécifiques on retrouve :

-Lire pour s'orienter :

« Peut parcourir un texte assez long pour y localiser une information cherchée et peut réunir des informations provenant de différentes parties du texte ou de différents textes afin d'accomplir une tâche spécifique. Peut trouver et comprendre l'information

pertinente dans des écrits quotidiens tels que lettres, prospectus et courts documents officiels ».

-Lire pour s'informer et discuter :

« Peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif clairement articulé. Peut reconnaître le schéma argumentatif suivi pour la présentation d'un problème sans en comprendre nécessairement le détail. Peut reconnaître les points significatifs d'un article de journal direct et non complexe sur un sujet familier ».

Compétences langagières

« Il est difficile de définir une norme sans entrer dans le détail et dans la complexité que la langue présente, pour cela que la seule chose que l'on peut faire est classer des paramètres et des catégories qui peuvent être pratiques dans une description. Le progrès de l'apprenant dans l'usage des ressources linguistiques peut suivre la division suivante » :

-Étendue linguistique générale :

« Possède une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels ».

-Étendue du vocabulaire :

« Possède un vocabulaire suffisant pour s'exprimer à l'aide de périphrases sur la plupart des sujets relatifs à sa vie quotidienne tels que la famille, les loisirs et les centres d'intérêt, le travail, les voyages, l'actualité, etc ».

-Maîtrise de l'orthographe :

« Peut produire un écrit généralement compréhensible tout du long. L'orthographe, la ponctuation et la mise en page sont assez justes pour être suivies facilement le plus souvent ».

-Correction grammaticale :

« Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire mais le sens général reste clair ».

Étant donné l'importance du point grammatical pour cette analyse, nous allons détailler les points grammaticaux qui sont vus dans le Niveau B1 :

-Révision des principaux temps du passé : passé composé, imparfait, plus que parfait.

-La révision du futur, le conditionnel présent et passé.

-Les prépositions verbales.

-Les pronoms relatifs simples et composés.

-Les pronoms « en » et « y ».

-Le subjonctif (sentiments, opinion, jugement).

-Le discours rapporté et la concordance des temps.

-La forme passive.

-L'expression du but, de l'hypothèse, de la condition, de l'opposition, de la cause, de la conséquence.

-Les comparatifs et les superlatifs. Les articles et les marqueurs de temps.

Grâce aux notions exposées par le CECRL on peut encadrer les compétences principales de notre recherche sur les manuels Nouvel Édito B1 et Version Originale B1.

V. Analyse contrastive des guides pédagogiques

Forme et style:

Le premier aspect que l'on remarque des guides est la présentation physique de chacun. Au premier coup d'œil, Nouvel Édito est synthétique et sépare les points par énoncés: échauffement, fonctionnement, entraînement. On trouve toutes les réponses des exercices. Tandis que Version Originale présente un format en deux colonnes avec de longues explications et seulement quelques corrections.

Fonction du guide:

Le guide de Nouvel Édito donne à l'enseignant les concepts grammaticaux clés: on travaille avec les réponses et les explications nécessaires pour répondre au doutes des apprenants.

Dans le cas de Version Originale, le guide pédagogique n'est pas une source d'information: il n'y a que quelques corrections et on ne retrouve aucune explication grammaticale. Version Originale propose les outils pour diriger le cours: les démarches et les remarques dont l'enseignant doit se servir pour que l'apprenant arrive au but de l'exercice.

Propos de la méthode:

L'enseignant joue un rôle très différent dans chacune des méthodes. Nouvel Édito présente un enseignant actif, qui prend sa place dans le cours. Il décide s'il explique les remarques grammaticales ou si ceci doit le faire un apprenant et il décide aussi si les exercices seront faits en cours ou à la maison.

Dans cet aspect, Version Originale met en retrait l'enseignant. Les apprenants réalisent les tâches individuellement. Et l'enseignant va essayer de ne pas répondre aux doutes et donner des pistes aux apprenants pour qu'ils y arrivent tous seuls.

Par rapports aux concepts théoriques que l'on a vu précédemment, on pourrait dire que Version Originale met en avant la théorie de la conception, le constructivisme et le cognitivisme car le guide donne des indications pour que l'apprenant trouve ses besoins et sache ce qu'il doit apprendre par lui même.

Dans ce sens, Nouvel Édito est une méthode actionnelle qui fonctionne à travers un système de tâches, constructiviste et cognitif mais qui présente un enseignant actif en cours pour aider à la compréhension d'un manuel qui n'est pas aussi intuitif et simple à suivre que Version Originale.

VI. Analyse des méthodes :

1. La déduction

- Organisation de l'espace, observation des supports visuels (dessins, photos...)

Nouvel Édito travaille le passé composé/imparfait sur deux pages. Celles-ci n'ont aucune photo ni dessin et elles sont composées par des colonnes, qui parfois, se relient les unes avec les autres.

Version Originale emploie trois pages pour le passé composé/imparfait et plus-que-parfait. Comme on peut l'apprécier sur les images de l'annexe, Version Originale compte sur de nombreuses illustrations.

Le support visuel comme déclencheur

Les images fonctionnent comme un support visuel, ce qui veut dire qu'elles permettent aux apprenants de se faire une petite idée du sujet du texte, d'en parler et de se sensibiliser. Dans cet aspect, Version Originale essaye de rendre jolies toutes les pages et abuse des images, car une de seule petite suffit. Nouvel Édito est le cas opposé et ne compte sur aucun support pour stimuler l'apprenant face au texte et cela, alourdi la tâche.

a)Y a-t-il un texte de départ ou un autre document permettant d'introduire le point grammatical (images, BD, mini dialogues, exercices spécifiques...)

Le manuel Version Originale présente trois textes, un pour chaque sujet : plus-que-parfait, passé composé/imparfait et l'accord du participe passé. Dans le cas de Nouvel Édito, le document qui introduit le récit du passé est un ensemble de cinq phrases qui appartiennent à un texte du début de l'unité.

En somme, dans le cas de Nouvel Édito on ne peut pas parler de document de repérage, car ils n'utilisent que ces phrases isolées pour faire rappel à un texte qui n'est pas écrit au passé et donc, qui n'a aucune fonction. Dans cet aspect, Version Originale propose des documents de repérage réels, plus intéressants et qui permettent un débat.

b) Le document de départ sert-il bien à introduire le point grammatical choisi en relation à l'objectif fonctionnel défini ?

La fonction du repérage

Le manuel de Version Originale présente un texte pour chaque point à traiter. Deux de ces trois textes présentent des formes verbales soulignées et encadrées pour les repérer. Ceci va permettre à l'apprenant de déduire la règle qui se trouve ensuite, sans efforts, sans la mobilisation des savoirs-être et sans y arriver à travers d'un processus cognitif donc, avec ces textes nous perdons un peu le principe essentiel du repérage.

Organisation des sujets

Un autre sujet vis-à-vis Version Originale, est l'ordre des sujets à traiter. Le premier sujet grammatical qui apparaît est le plus-que-parfait. Dans le texte on trouve une forme entourée qui correspond au plus-que-parfait mais aussi des formes soulignées au passé composé et imparfait. Dans la page suivante, on retrouve le passé composé et l'imparfait ce qui veut dire que d'abord on nous présente un nouveau temps qui est mélangé aux formes que l'on va revoir ensuite. Cependant, le plus important est qu'il serait d'abord plus simple de revoir le passé composé et l'imparfait qui sont déjà connus et ensuite, les mélanger à un nouveau temps et non pas à l'inverse.

Efficacité du corpus

Comme cela a été évoqué précédemment, Nouvel Édito présente des phrases isolées qui utilisent un temps à la fois. D'une part, nous avons l'aspect fonctionnel : les phrases ne déclenchent aucun processus cognitif car on est face à face avec la forme verbale, il n'y a aucune recherche et l'apprenant ne mobilise pas ses connaissances puisque le verbe est pratiquement isolé. D'autre part, les phrases emploient seuls le passé composé et l'imparfait, des connaissances qui ont été vues dans A.2, le but de B.1 serait de les mélanger et non pas de les revoir à nouveau toutes seules.

c) Est-ce que le document est bien adapté au niveau des apprenants ?

Selon le CECRL un apprenant du niveau B1 peut comprendre un texte assez long. Il est capable de localiser une information spécifique et dans le cas d'un texte argumentatif, il est capable de l'identifier et de reconnaître le schéma argumentatif. Le registre de langue du texte doit être courant ou relatif au travail.

Textes accessibles

En partant de ceci, on peut dire que les textes de Version Originale sont adéquats au niveau des apprenants car le vocabulaire est clair, les constructions sont assez simples et la langue est standard ce qui rend les documents totalement accessibles à l'apprenant.

Rappel de A.2

Par rapport à Nouvel Édito, nous pourrions dire que le niveau n'est pas adapté aux apprenants de B1 puisque les phrases que nous trouvons sont trop simples. Dans le niveau B1, les temps du passé sont mélangés et on retrouve surtout le passé composé et imparfait. Par contre, Nouvel Édito illustre des phrases qui appartiennent au niveau A2 où les temps du passé sont vus séparément pour la première fois.

d) Le nombre d'occurrences dans le corpus ou dans les énoncés du document sont-ils présents en nombre suffisant ?

Insuffisance plus-que-parfait

On pourrait dire qu'il y a un nombre correct d'occurrences dans les textes de Version Originale, même si le premier texte sur le plus-que-parfait est assez pauvre. On retrouve beaucoup plus de formes au passé composé et à l'imparfait qu'au plus-que-parfait, étant celui-ci le sujet à traiter, nous n'avons presque pas de déclencheurs.

Manque de textes pour une méthode actionnelle

Comme cela a été indiqué, Nouvel Édito présente des phrases qui restent assez simples pour la fonction de repérage. Elles traitent séparément l'imparfait et le passé composé, un sujet déjà vu en A.2, ce qui veut dire que l'espace dédié au rappel est dépensé d'une façon inutile et qui restent éloignées d'une simulation réelle de la société. Le but des méthodes actionnelles est de travailler avec des textes réels, de réaliser des tâches possibles dans une société, dans ce cas, dans une classe. Les textes doivent mobiliser des savoir-apprendre pour que l'apprenant puisse relier des connaissances et les associer les unes avec les autres. Quelques phrases toutes seules ne déclenchent aucun processus cognitif de l'apprenant.

2. Le repérage et la conceptualisation

a) Le corpus (ou document) donne-t-il bien lieu à une phase de recherche des apprenants (individuelle ou en petits groupes) ?

Facilités à la conception

Nouvel Édito présente un cadre de formation pour que l'apprenant sache construire les formes traitées. La conceptualisation sur l'usage des temps vient à la page suivante, cependant elle continue à présenter les formes séparément. On observe des phrases d'exemple à la colonne de gauche, phrases avec un seul verbe à la fois, et des règles dans la colonne de droite. L'apprenant doit relier la fonction de chaque phrase avec une règle. Les phrases ne ressemblent pas à un énoncé réel puisqu'elles sont découpées et ne mélangent pas les temps et mis à part ceci ; la phase de recherche est trop simple. L'apprenant n'a pas à réfléchir à la conceptualisation d'une règle en se basant sur des exemples, car les énoncés la détaillent déjà.

Remue-méninges faibles

Version Originale continue à travailler le texte de repérage, ce qui est intéressant, et propose des exercices remue-méninges pour identifier les temps, les placer sur une ligne du temps et y voir plus clair pour enfin compléter un cadre conceptualisateur. Cependant, les exercices proposés comme remue-méninges restent trop simples car l'apprenant devrait pouvoir trouver dans le texte l'information nécessaire puis compléter les exercices. Contrairement à ceci, les formes verbales sont signalées, les exercices à moitié faits et le cadre presque complet.

Conceptualisation pauvre

En somme, on se trouve face à deux phases de conceptualisation accessibles, qui éloignent l'apprenant de réaliser une phase de recherche active. Version Originale est plus intuitif et linéal par rapport à Nouvel Édito qui est un peu plus compliqué à suivre dans la présentation des idées. Néanmoins, les deux restent pauvres en ce qui concerne le travail autonome de l'apprenant, qui devrait lui permettre de construire des savoirs-apprendre.

b) Quel type de conceptualisation présente la méthode ?

Tableaux succincts

La présentation de Version Originale est rassurante pour l'apprenant : des couleurs, des petits tableaux et une mise en page informelle. Tout ceci donne une bonne sensation à l'apprenant. Cependant, les cadres jaunes, à compléter pour conceptualiser les règles, sont trop simples. Dans le premier, on retrouve seulement la forme toute simplifiée :

auxiliaire conjugué à l'imparfait+ participe. On explique que c'est une action antérieure à une autre action passée mais nous n'avons même pas un petit exemple. Il faut quand même préciser, que dans la page qui traite le sujet du plus-que-parfait on y retrouve une seule forme verbale, c'est pour cela, qu'un exemple serait utile. Dans le cas de l'imparfait et le passé composé, un rappel de sa formation, avec les accords serait un plus, car dans le cadre suivant on nous parle de l'accord du participe passé avec avoir et par conséquent, l'accord du participe passé avec être n'est cité nulle part.

Précis grammatical complet

Le précis présente des cadres de formation complets et clairs pour l'imparfait et le passé composé, on retrouve même une explication sur les verbes qui se conjuguent avec auxiliaire être ou avoir. Des phrases exemplifient ces temps et marquent leur opposition. En ce qui concerne le plus-que-parfait, on retrouve la formation, une ligne du temps et une phrase d'exemple pour corriger un peu l'erreur de l'unité. Le participe passé est traité à part entière, c'est-à-dire, l'accord avec être et avoir. En somme, grâce à l'apport d'information du précis grammatical, l'information manquante de l'unité est couverte convenablement.

Conceptualisation différente

Nouvel Édito présente un cadre de formation pour l'imparfait et le passé composé, la formation avec être et avoir y est détaillée. Le cadre est très clair cependant, la conceptualisation de l'usage est un peu ambiguë. Après le cadre on retrouve l'accord du participe passé et ensuite, à la page suivante l'emploi des deux temps. La règle d'usage est formulée à partir d'un exercice. Il faut relier les phrases d'exemple avec les phrases des fonction. Cette technique peu paraître peu claire mais, aussi elle peut s'avérer utile pour activer la logique de l'apprenant et le faire réfléchir et par conséquent qu'il mémorise mieux les fonction. Le seul point négatif serait l'emploi, dans la plupart des cas, de phrases simples qui ne mélangent pas les deux temps.

Le précis grammatical présenté par Nouvel Édito est beaucoup plus synthétique que Version Original car il donne plus d'importance à l'unité principale.

Compensation des rubriques

En conclusion, les deux systèmes sont divers et Nouvel Édito essaie de compenser le manque de corpus en ajoutant plus de phrases et exemples, tandis que Version Originale reste sur une conception simpliste dans l'unité mais propose un précis grammatical très compétent.

3. La systématisation

a) Quelle quantité d'exercices trouvons-nous ?

Nouvel Édito délimite clairement les parties de rappel, conceptualisation et systématisation : entraînement. On trouve 3 exercices de systématisation, plus un exercice de réemploi.

Version Originale ne présente qu'un seul exercice de fixation dans le domaine de l'accord du participe passé, le reste sont plutôt des exercices de réemploi. Ceci est un gros inconvénient car pour avoir une phase de réemploi il faudrait d'abord avoir une bonne base de fixation.

b) Quel type d'exercices? Quel est l'objectif pédagogique de chaque exercice ?

Brièveté des exercices

Nouvel Édito présente un exercice par sujet. Tout d'abord, un texte lacunaire pour fixer tous les types d'accord du participe passé. Pour le récit imparfait/passé composé, il faut réécrire un texte au passé. C'est une tâche qui implique la compréhension du texte puis une technique d'expression écrite pour être capable d'adapter correctement les temps, avec cet exercice l'apprenant est à un pas de savoir réemployer tout seul l'ordre des temps.

Il est possible que l'apprenant trouve un manque d'exercices plus répétitifs pour que le processus devienne automatique, mais étant donné l'espace de l'unité, cet exercice est complet et permet de voir l'acquisition du sujet.

Ensuite, nous avons une activité imitative sur l'emplacement des adverbes de manière dans le passé composé. C'est un exercice très bref, il n'est composé que de deux phrases, une avec chacun des cas (adverbe court et long). L'activité aurait pu être un peu plus longue, ceci aurait permis que l'apprenant soit conscient du processus, car avec un exemple pour chaque type il ne peut pas renforcer un savoir être.

Tâche réelle de réemploi

Vis-à-vis au réemploi, ou tâche pour acquérir un savoir-faire réel, une activité de production écrite est proposé. Comme on va le voir en comparant ce manuel à celui de Version Originale, la coopération, interaction entre apprenants n'est pas très présente. Le principe de la méthode actionnelle était de baser toutes les compétences sur des tâches réelles. Dans le cas de Nouvel Édito, elles sont plutôt absentes, un seul exercice de réemploi est présent dans cette section. Celui-ci aide l'apprenant à s'approprier des contenus qu'il a fixé avec des exercices pour produire une communication réelle. Un exercice oral serait avantageux pour travailler un peu plus en groupe et intégrer les formes du passé d'une forme naturelle.

Saut de la conception au réemploi

Version Originale présente un sujet grammatical par page. Pour le plus-que-parfait, l'utilisateur se retrouve face à un inconvénient : l'absence d'exercices de fixation. Il n'y a aucun exercice qui aide à fixer la structure du plus-que-parfait. Sur la thématique on retrouve une tâche de coopération, c'est-à-dire, une tâche de réemploi qui consiste à exposer un fait au passé. Pour que la tâche de réemploi soit efficace il faut respecter un ordre, la procédure standard, vue dans la première partie. Par conséquent, réaliser cette tâche sans avoir une base n'est pas productif.

Omission de la fixation de l'imparfait/passé composé

Ce même problème apparaît à la page suivante dans le récit passé composé/imparfait. On ne compte sur aucun exercice de fixation, seulement une tâche de réemploi à l'écrit. Dans les deux cas on omet les savoirs-être et savoirs-agir pour passer directement à un savoir-faire, qui devrait surgir à la fin du processus.

L'accord du participe passé à travers la fixation

Après l'absence de fixation dans les deux dernières pages, on retrouve pour l'accord du participe passé un exercice pour passer un texte du féminin au masculin en modifiant les participes. Cet exercice est répétitif parce qu'il répète le même processus au long de l'exercice et il simplifie la tâche car il est plus difficile du masculin au féminin qu'à l'envers. On peut dire que l'exercice présente des techniques intéressantes qui correspondent à une activité de fixation et aident l'apprenant à systématiser l'accord du participe passé.

La section de l'accord du participe passé est la seule qui respecte la procédure standard. Ce qui laisse à découvert la systématisation du plus-que-parfait et de l'imparfait/plus-que-parfait. Ce vide est assez remarquable, surtout dans le champ grammatical, où la pratique est indispensable pour une assimilation complète.

VII. Conclusion :

➤ Conclusion de l'analyse :

- **La déduction :** Chaque manuel vise des intérêts différents. Dans le cas de la déduction, des images et de la sensibilisation du sujet, Version Originale soigne les petits détails, et fait prévaloir souvent l'esthétique à l'utilité. Nouvel Édito est plus compact, soigne moins l'aspect visuel et ne suit pas un ordre intuitif, comme Version Originale le fait. Nouvel Édito ne présente pas de texte déclencheur ce qui va rendre plus difficile le repérage. D'autre part, il utilise des phrases qui apparaissent dans un texte lointain.
Les textes présentés par Version Originale sont adéquats pour le niveau des apprenants et on y retrouve dans presque tous de bons exemples déclencheurs.
En conclusion, même si Version Originale emploie des photos de manière abusive, il présente des textes réels et des images qui sensibilisent l'apprenant et qui vont lui permettre de s'intéresser au sujet.
- **Le repérage :** En ce qui concerne le repérage, Version Originale suit le même fil avec les textes et Nouvel Édito change de phrases. Le résultat est similaire car les exemples sont localisés et minimisent les efforts des apprenants, ce qui n'aide pas beaucoup au processus cognitif. Cependant, ce qui fait pencher la balance est l'emploi des phrases indépendantes passé composé/imparfait de Nouvel Édito, qui ne traitent pas vraiment le sujet de B1.
- **La conceptualisation :** Nouvel Édito présente une conceptualisation assez claire pendant l'unité, tandis que Version Originale a une conceptualisation pauvre dans l'unité mais très complète dans le précis grammatical. Ceci va permettre d'équilibrer l'apport grammatical et de proposer une conceptualisation correcte dans les deux manuels.
- **La systématisation :** Dans ce domaine, l'observation est claire : Version Originale manque totalement d'exercices de systématisation. Il présente des exercices de réemploi sans passer par des exercices de base. Nouvel Édito présente des exercices courts mais, étant donné l'étendu du sujet, ils sont corrects pour travailler le point grammatical. D'autre part, Nouvel Édito présente un seul exercice de réemploi, ce qui permet d'observer la différence du concept de coopération en cours entre Version Originale et Nouvel Édito.

➤ Conclusion générale

Après l'étude réalisée, il faudrait rappeler que les manuels ne sont qu'un petit outil dans un cours de FLE. Et d'après ce que l'on a pu observer, il est sûr que suivre un seul manuel pour un enseignant n'est pas possible. En suivant point par point les différentes

parties qui doivent constituer une procédure d'apprentissage on constate que ni Version Originale ni Nouvel Édito ne suivent complètement cette chaîne. C'est-à-dire, Version Originale est plutôt tournée vers le repérage et la déduction, les parties plus cognitives renvoient plus à la sensibilité de l'apprenant ; tandis que Nouvel Édito mise plus sur la conceptualisation et de bons exercices de systématisation, l'aspect plus grammatical. Si l'on se base sur un seul manuel pour suivre les cours, la procédure ne pourrait pas être complète.

Il faudrait, avant de conclure, ajouter un dernier point économique. Mis à part *le livre de l'élève* les maisons d'éditions proposent le complément *cahier d'activité* qui n'a pas été analysé où l'on espère trouver plus d'exercices. Ce qui implique une quantité économique supérieure. Si Version Originale proposait plus d'exercices dans son *livre de l'élève* à la place de quelques photos, ce serait aussi un aspect économique que l'on verrait s'améliorer. Car Nouvel Édito propose un format beaucoup plus compact avec plus d'exercices.

Il en ressort donc, en conclusion, que l'enseignant désireux de présenter le récit du passé composé/imparfait d'une façon complète, devra puiser dans plusieurs ressources car chaque manuel présente des avantages et inconvénients, mais en les réunissant il trouvera les éléments nécessaires à sa recherche.

Bibliographie

COURTILLON, Janine. Élaborer un cours de FLE. Hachette Français langue étrangère, Paris, 2013, 160 p.

E.Perrichon, M. Denyer, C.Ollivier. Version Originale 3. Maison des langues, Unité 1, Paris, 2010, 128 p.

HEU, Élodie. Le Nouvel Édito B1. Didier, Paris, 2012. 228 p.

ROBERT, Jean-Pierre. Dictionnaire pratique de didactique du FLE. Éditions Ophrys, Paris, « L'essentiel français » 2008, 224 p.

Support numérique

-CD-ROM:

Version Originale 3. Guide pédagogique. Maison des langues, Unité 1, Paris, 2010. 12p.

Sitographie

-SITE EN LIGNE:

COURS D'INITIATION A LA DIDACTIQUE DU FLE, Centre de Fle de l'Institut des Langues de l'université d'Alep. Cours d'initiation a la didactique du Fle en contexte syrien. [en ligne]. http://www.lb.refer.org/fle/cours/cours3_AC/hist_didactique/cours3_hd01.htm [12-2-2015]

-ARTICLES EN LIGNE:

Le Nouvel Édito B1. Guide pédagogique. Didier, Paris, 2012. Unité 1 « Vivre ensemble », pp1-18.

PUREN, Christian. «Projet pédagogique et ingénierie de l'unité didactique». Conférence au XXXIIe Congrès de l'APLIUT (Association des Professeurs de Langues des Instituts Universitaires de Technologie), "Les enseignants de langues, ingénieurs de projets", IUT de Vannes – 3, 4 et 5 juin 2010, 12p.

PUREN, Christian. «Configurations didactiques, constructions méthodologiques et objets didactiques en didactique des langues-cultures : perspective historique et situation actuelle ». 29p. [en ligne]. <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2012f/> [10-2-2015]

PUREN, Christian. «De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle ». Les Cahiers de l'APLIUT, Vol. XXIII n°1 Février 2004, 18p.

PUREN, Christian. « Grille d'analyse des différents types actuels de mise en œuvre de l'agir dans les manuels de FLE ». 5 p. [en ligne]. <http://www.christianpuren.com/bibliothèque-de-travail/050/> [10-2-2015]

PUREN, Christian. «La "méthode", outil de base de l'analyse didactique». [en ligne]. Méthodes de recherche contextualisée en didactique des langues et cultures, Paris: AUF(Agence Universitaire de la Francophonie, 283-301p.

PUREN, Christian. « La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche». [en ligne] Bibliothèque de travail, Dossier n°2-Annexe 5, 42p.

ANNEXE

SOMMAIRE

Nouvel Édito : Texte de l'unité.....	3
Nouvel Édito : Pages analysées.....	4
Nouvel Édito : Mémento grammatical	6
Version Originale : Pages analysées.....	7
Version Originale : Précis grammatical.....	10

Dossier 1

Sous le même toit

A Xue et Henri : un toit, deux générations !



Le réseau « 1 toit, 2 générations » propose aux jeunes d'être logés chez des seniors. Depuis le début du mois d'août, Xue vit chez Henri. L'un et l'autre apprécient.

français. J'avais envie de vivre chez un Français pour vraiment progresser, et bien connaître la culture d'ici. Et puis, les appartements privés sont chers. » Depuis trois semaines, et pour un an, elle est donc hébergée chez Henri, pour la modique somme de 60 € par mois.

Pour Henri, veuf depuis moins de deux ans, s'il accueille un jeune, c'est surtout « pour rendre service. Et aussi pour avoir une compagnie, le soir ». Xue est la deuxième étudiante qu'il héberge ainsi dans le cadre du réseau d'accueil. « Ça se passe très bien. On mange ensemble le soir, et souvent aussi le midi. On fait des balades... Et elle me montre des trucs sur l'ordinateur, elle m'aide quand je n'arrive pas à faire quelque chose. »

Pour le retraité marin-pêcheur, qui a peu vu grandir ses enfants, avoir une étudiante à la maison « ça compense un peu. Cela redonne une ambiance un peu familiale à la maison. » Sa famille est rassurée de savoir qu'il n'est pas seul, et lui aussi : « Je suis plus tranquille, je dors mieux parce que je sais qu'il y a quelqu'un d'autre dans la maison ».

Opération « 1 toit, 2 générations », renseignements auprès du Bureau Information Jeunesse (BIJ) de Lorient, tél. 02 97 84 94 50.

Hélène NOURDIN, *Ouest France*, 27 août 2011.

* Institut universitaire de technologie.

10 L'histoire

Encadré par le Bureau d'Information Jeunesse (BIJ), le réseau « 1 toit, 2 générations » permet aux jeunes d'être hébergés quasi gratuitement chez des seniors, en échange d'une présence amicale et de menus services. Depuis le début du mois d'août, Xue, étudiante chinoise, vit ainsi à Ploemeur chez Henri, 74 ans.

« Améliorer mon français »

« J'ai envie de découvrir vraiment la France : la façon de vivre, de manger. Et surtout, d'améliorer mon français ! » explique la jeune fille. Étudiante à l'IUT* de Lorient, elle est arrivée en France pour ses études il y a un an et demi. Cette année, elle a décidé de vivre chez un senior, dans le cadre du BIJ.

« À mon arrivée en France, j'ai vécu seule et en colocation. Mais je ne m'améliorais pas assez en

COMPRÉHENSION ÉCRITE

Entrée en matière

1 Lisez le titre et le chapeau. Selon vous, quel est le sujet de l'article ?

Lecture

2 Les motivations de Xue et Henri sont-elles les mêmes ? Justifiez votre réponse.

3 Quels types d'engagements unissent Xue et Henri ?

Vocabulaire

4 Retrouvez le mot utilisé pour désigner les personnes âgées. À votre avis, quelle est l'origine de ce mot et pourquoi l'emploie-t-on ?

5 Cherchez dans le texte deux synonymes de « vivre chez quelqu'un ».

6 Reformulez les trois énoncés suivants :

- a | la modique somme de 60 € par mois (ligne 32)
- b | veuf depuis moins de deux ans (ligne 33)
- c | elle me montre des trucs sur l'ordinateur (ligne 40)

PRODUCTION ORALE

7 Pensez-vous que vous pourriez partager un logement avec des colocataires de nationalités différentes ? Pourquoi ?

8 À votre avis, ce mode de vie est-il plutôt une nécessité économique ou un choix communautaire ?

9 Préférez-vous vivre avec des membres de votre famille, des amis ou des inconnus ?

10 Quelles sont les clés d'une colocation réussie ?

11 Quels sont les avantages et les inconvénients de la vie en colocation ?

GRAMMAIRE

> le passé



RAPPEL

1 Dans les phrases suivantes, quels temps sont employés ? Qu'expriment-ils ? Justifiez leur emploi.

- a | Xue est arrivée en France il y a un an et demi.
 b | Elle a décidé de vivre chez un senior.
 c | À mon arrivée en France, j'ai vécu seule et en colocation.
 d | Je ne m'améliorais pas assez en français.
 e | J'avais envie de vivre chez un Français pour vraiment progresser.

Le passé composé et l'imparfait

Passé composé avec avoir	Passé composé avec être		Imparfait
finir j'ai fini tu as fini il/elle a fini nous avons fini vous avez fini ils/elles ont fini	partir je suis parti(e) tu es parti(e) il/elle est parti(e) nous sommes parti(e)s vous êtes parti(e)s ils/elles sont parti(e)s	se lever je me suis levé(e) tu t'es levé(e) il/elle s'est levé(e) nous nous sommes levé(e)s vous vous êtes levé(e)s ils/elles se sont levé(e)s	lire je lisais tu lisais il/elle lisait nous lisions vous lisiez ils/elles lisaient

L'ACCORD DU PARTICIPE PASSÉ

> ÉCHAUFFEMENT

2A Observez les phrases suivantes. Que remarquez-vous ?

- a | Xue a préparé son petit déjeuner.
 b | Les tomates qu'Henri a cueillies dans son potager sont bien mûres.
 c | Ses tomates, il les a faites en salade.

2B Observez les phrases suivantes. Que remarquez-vous ?

- d | Xue et Henri se sont parlé.
 e | Ils se sont regardés.
 f | Xue s'est lavée.
 g | Elle s'est lavé les mains.

> FONCTIONNEMENT

3A Comment fait-on l'accord du participe passé avec le verbe avoir ? Complétez.

- Le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet : phrase
- Le participe passé s'accorde avec le complément d'objet direct placé avant le verbe : phrases

3B Comment fait-on l'accord du participe passé avec le verbe être + un verbe pronominal ? Complétez.

- Le participe passé s'accorde avec le sujet : phrases et
- Le participe passé ne s'accorde pas avec le sujet : phrases et

REMARQUES

Parler à, regarder et laver sont des verbes qui peuvent être employés à la forme pronominale.

Dans ce cas, l'accord du participe passé dépend :

- de la construction du verbe

Henri a parlé à Xue. → Ils se sont parlé.

Henri a regardé Xue. → Ils se sont regardés.

- de la présence et de la place du complément d'objet direct (COD)

Elle s'est lavée. (Pas de COD, accord avec le sujet.)

Elle s'est lavé les mains. (Le COD est après le verbe, on ne fait pas l'accord.)

> ENTRAÎNEMENT

4 Accordez, si nécessaire, les participes passés dans ce texte.

Maya et Léo se sont inscrit... à un cours de cuisine chinoise. Ils ont réalisé... un menu complet eux-mêmes ! Avant tout, ils se sont lavé... les mains. Un grand chef les a guidé... pour confectionner le repas. Les plats qu'ils ont préparé... étaient

délicieux. Maya est reparti... avec sa préparation. Elle a appelé... deux copines pour la dégustation et les a vraiment épaté... ! Maya et Léo se sont téléphoné... le lendemain puis se sont revu... pour un cours de cuisine japonaise le mois suivant.

ÉVOQUER LE PASSÉ

> ÉCHAUFFEMENT

5 Lisez les phrases suivantes et reconstituez le récit (en vous aidant des informations fournies par le document page 14).

Exemple : d → 1

- a | Quand elle est arrivée en France, Xue a d'abord vécu seule.
- b | Il s'ennuyait.
- c | Ensuite, elle a habité en colocation.
- d | Avant l'arrivée de Xue, Henri était seul.
- e | De plus, il ne se sentait pas en sécurité.
- f | Cependant, comme son français ne s'améliorait pas assez, elle a décidé de vivre chez un senior.
- g | Aujourd'hui, ils apprécient tous les deux de vivre ensemble.

> ENTRAÎNEMENT

7 Imparfait ou passé composé ? Réécrivez cet extrait de récit de voyage.

Paul et Danielle habitent en Bretagne et partent souvent en vacances aux quatre coins du monde. En 2010, ils décident d'aller passer trois mois aux États-Unis. Ils arrivent à New York au mois de février. Il fait froid. Un jour, ils vont au musée d'Art moderne. Ils partent à pied et ils se promènent dans la ville. Ils ne peuvent pas visiter le musée

parce qu'il y a une grève. À la boutique du musée, ils achètent des cartes postales et les mettent dans leur sac. Tout à coup, il se met à pleuvoir. Comme ils n'ont pas de parapluie, ils sont mouillés et se disputent. Ils s'arrêtent dans un café pour s'abriter. Ils se parlent et se réconcilient.

> nuancer

> ÉCHAUFFEMENT

1 Observez les phrases suivantes. Que remarquez-vous ?

- a | Henri n'a pas **bien** dormi.
- b | Xue a dormi **profondément**.

> ENTRAÎNEMENT

3 Conjuguez les verbes au passé composé. Mettez les adverbes à la bonne place.

- a | Tout se passe très bien.
- b | Il sort très lentement de sa voiture, Henri.

> FONCTIONNEMENT

2 Où se place généralement l'adverbe avec un verbe au passé composé ?

- a | L'adverbe court se place avant le participe passé : phrase
- b | Quand il est long, l'adverbe se place après le participe passé : phrase

PRODUCTION ÉCRITE

4 Écrivez au passé le récit d'un voyage que vous avez fait récemment. Racontez au moins une anecdote amusante.

MÉMENTO GRAMMATICAL >

LE VERBE

Le verbe connaît quatre modes : l'indicatif, le conditionnel, l'impératif et le subjonctif qui se déclinent en différents temps.

1 Les temps composés

Les temps composés (passé composé, plus-que-parfait, conditionnel passé, subjonctif passé) se forment avec l'auxiliaire **avoir** ou **être** + le **participe passé**.

Avec **être** :

- 15 verbes (et leurs dérivés) : *aller, arriver, descendre, entrer, monter, mourir, naître, partir, passer, rentrer, rester, retourner, sortir, tomber, venir* : *Je suis allé à Rome.*
- Les verbes pronominaux : *Elle s'est réveillée à 7 h.*

Avec **avoir** :

- Tous les autres verbes : *J'ai mangé un kiwi.*
- Les verbes *descendre, monter, passer, rentrer, retourner, sortir* quand ils ont un COD : *J'ai monté les valises au 3^e étage.*

2 Les temps du passé

Le passé composé

Formation : **avoir** ou **être** au présent + **participe passé**

Avec le passé composé, je peux :

- évoquer une action achevée à un moment précis : *Elle a vu Paul ce matin à 9 h.*
- exprimer une durée limitée : *Entre 14 h et 18 h, j'ai travaillé avec Julie.*
- présenter une série d'actions dans un récit : *Je me suis levé à 8 h, puis j'ai bu un café et je suis parti au travail.*

L'imparfait

Formation : radical de la 1^{re} personne du pluriel (**nous**) du présent + les terminaisons **-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient**

Avec l'imparfait, je peux :

- évoquer une action habituelle soumise à une répétition : *Je payais mon loyer le premier jour du mois.*
- faire une description : *Il portait un costume très élégant.*
- évoquer une action non finie (ou un état) : *J'étais triste après son départ.*
- évoquer une action commencée mais interrompue : *Je regardais la télévision (quand Jules est passé me rendre visite).*

Le plus-que-parfait

Formation : **avoir** ou **être** à l'imparfait + **participe passé**

Avec le plus-que-parfait, je peux :

- indiquer qu'une action s'est produite avant une autre action passée : *Je t'avais demandé de garder le secret mais tu en as parlé à tout le monde.*

1 | À la découverte de la langue

4. PLUS QU'UN MOYEN DE TRANSPORT

A. Le tram à Bruxelles est tout un symbole ! Certains habitants ont des souvenirs très précis qui lui sont directement liés. Et vous, avez-vous comme eux des souvenirs en rapport à un moyen de transport ?



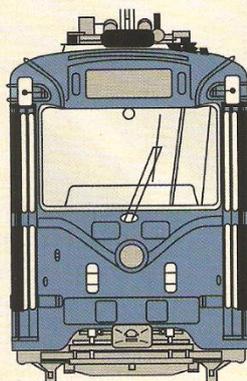
BRUXELLES MAG

Le tram et vous

Cette rubrique est ouverte à tous vos souvenirs du tram de notre ville. Partagez-les avec tous les lecteurs : écrivez-nous !

Quand j'habitais en ville, je prenais le tram tous les jours. À chaque fois j'étais surpris par la quantité de sonneries de portables et j'étais choqué d'entendre les conversations très personnelles de tout le monde. Aujourd'hui j'habite à la campagne, et la dernière fois que j'ai pris le tram j'ai eu une bonne idée : je propose à la Société des transports urbains d'installer des brouilleurs de fréquences, comme ça il n'y aura plus de sonneries dans le tram : nous serons enfin tranquilles !

Robert



Dans mon enfance, quand j'allais au collège, je prenais le tram numéro 10, et souvent je finissais aussi mes devoirs pendant le parcours. C'est aussi dans ce tram que mes parents se sont rencontrés : mon père a donné à ma mère la carte d'identité qu'elle avait oubliée sur son siège. Alors, si j'existe c'est aussi grâce au tram et j'ai beaucoup d'affection pour lui.

Sophie



B. Écrivez les formes verbales soulignées du texte dans le tableau qui suit. Rappelez ensuite comment on forme chacun de ces temps.

Avant le moment de l'énonciation	Au moment de l'énonciation	Après le moment de l'énonciation
j' <u>habitais</u>	j' <u>habite</u>	

16 | seize

C. Dans la forme verbale entourée, un nouveau temps apparaît. Qu'exprime ce temps ? Situez cette forme sur le schéma suivant. Complétez ensuite la règle de formation.



LE-PLUS-QUE-PARFAIT

auxiliaire **ÊTRE** ou **AVOIR** conjugué à +
 Le plus-que-parfait situe une action une autre action passée.

D. Et vous, comment vous déplacez-vous quand vous étiez enfant ?

7. ENTRÉE EN SCÈNE

A. Observez et lisez le document suivant. De quoi s'agit-il ?

ON RECHERCHE



CLÉMENCE

On l'a cherchée pendant neuf mois et on l'a aperçue plusieurs fois, mais elle a toujours échappé au célèbre commissaire Corentin Montant.

Fin février, elle a trouvé une cachette chez une jeune Parisienne sympathique, qui n'a pas cru tout de suite à sa présence.

Mi-mars, un médecin l'a photographiée à son insu, mais la photo était floue : elle n'a pas permis l'identification précise des traits du visage.

À partir de juin, les divers indices qu'elle a laissés, particulièrement chez la jeune femme sympathique de Paris, ont convaincu ses proches de son existence : vertiges, nausées, gonflements divers...

Aux dernières nouvelles et selon plusieurs témoignages fiables, on l'a enfin retrouvée : elle reposait tranquillement dans la chambre 202 de la maternité de l'hôpital Lariboisière, où la photo ci-dessus a été prise.

Son signalement : taille 51 cm ; poids 3kg 300 ; cheveux clairs et peu fournis ; yeux gris foncés.

Toute personne souhaitant obtenir plus d'informations peut écrire à l'adresse suivante :

corentinmontant@grandfrère.vo

B. Les mots soulignés dans ce texte sont des participes passés employés avec l'auxiliaire avoir. Certains sont accordés, d'autres non. Classez-les en deux colonnes et précisez le genre et le nombre des participes passés accordés.

participes non accordés	participes accordés
échappé	cherchée

C. Observez maintenant l'entourage de ces participes passés et complétez la règle suivante.

Un participe passé employé avec **AVOIR** s'accorde (en genre et en nombre) avec , seulement si celui-ci se trouve le verbe.

D. Et si Clémence s'appelait Clément ? S'il était un garçon, que faudrait-il modifier dans le texte ci-contre ?

E. Dans le texte, Clémence n'est jamais nommée, mais désignée par le pronom COD de 3^e personne (**la/l'**). Vous souvenez-vous des pronoms COD des autres personnes ?

LES PRONOMS COD

	singulier	pluriel
1 ^e personne		
2 ^e personne		
3 ^e personne		

Version Originale : Précis grammatical

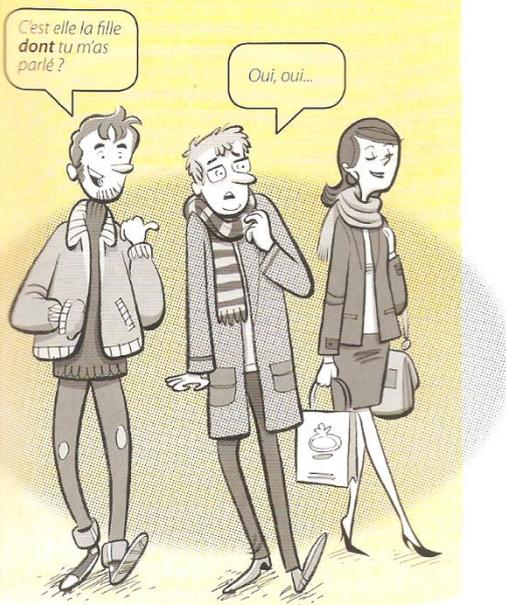
Le pronom **où** représente un lieu ou un moment.
Il a donc la fonction de complément.

- J'ai vu à la télé le restaurant de Toulouse **où** on a dîné l'an dernier.
(L'an dernier, on a dîné dans ce restaurant de Toulouse.)
Complément de lieu

- Ils sont arrivés le jour **où** je suis partie.
(Je suis partie ce jour-là.)
Complément de temps

Le pronom **dont** représente une personne, un objet ou une idée. Il assure la fonction de complément (du nom, COI).

- C'est la fille **dont** tu m'as parlé ?
(Tu m'as parlé d'une fille.)
COI
- Le professeur **dont** tu suis le cours est quelqu'un de connu.
(Tu suis le cours d'un professeur qui est quelqu'un de connu.)
Complément du nom



LE VERBE

En français, lorsque le verbe est conjugué (sauf à l'impératif), il est toujours accompagné d'un sujet. On distingue les verbes personnels et les verbes impersonnels :

- ▲ les verbes personnels se conjuguent à toutes les personnes et s'accordent avec elles.
 - Je joue et tu me regardes, d'accord ?
- ▲ les verbes impersonnels ne se conjuguent qu'à la troisième personne du singulier et toujours avec le pronom **il**, avec lequel ils s'accordent.
 - Il pleut des cordes.

LES FORMES DU VERBE

Les formes verbales généralement constituées d'un radical et d'une terminaison ; le radical est porteur du sens du verbe. La terminaison donne des indications de personne, de nombre, de temps et d'aspect.

RADICAL	TERMINAISON
Je travaill	-e
Tu pens	-ais
Écout	-ez !

LE PASSÉ COMPOSÉ

Ce temps est formé avec les verbes **avoir** ou **être** au présent de l'indicatif + le participe passé du verbe.

ÉTUDIER		PARTIR	
j'ai	étudié	je suis	parti(e)
tu as		tu es	
il / elle / on a		il / elle / on est	
nous avons		nous sommes	
vous avez		vous êtes	
ils / elles ont		ils / elles sont	

SE LEVER

je me suis	levé(e)
tu t'es	
il / elle / on s'est	
nous nous sommes	levé(e)(s)
vous vous êtes	
ils / elles se sont	

La plupart des verbes forment leur passé composé avec l'auxiliaire **avoir** ; seuls les verbes pronominaux et quinze verbes indiquant un changement de lieu ou d'état construisent leur passé composé avec l'auxiliaire **être**.

aller	venir	rester	arriver	partir
apparaître	entrer*	sortir*	naître	monter*
descendre*	mourir	tomber	retourner*	revenir

* Ces verbes peuvent se conjuguer aussi avec l'auxiliaire **avoir** mais leur sens est différent.
J'ai monté les valises. / Je **suis** montée me coucher.

L'IMPARFAIT DE L'INDICATIF

L'imparfait se forme en ajoutant les terminaisons **ais, ais, aient, ions, iez, aient** au radical de la 1^{re} personne du pluriel du présent de l'indicatif.

	-er	-ir	-re
présent	parlons	finissons	prenons
je	par lais	finiss ais	pren ais
tu	par lais	finiss ais	pren ais
il / elle / on	par lait	finiss ait	pren ait
nous	par lions	finiss ions	pren ions
vous	par liez	finiss iez	pren iez
ils / elles	par laient	finiss aient	pren aient

👉 Seul le verbe **être** est irrégulier.
j'**étais**, tu **étais**, il **était**, nous **étions**, vous **étiez**, ils **étaient**

Comme le passé composé, l'imparfait situe l'action dans le passé. Il permet de décrire un objet, une personne, des circonstances du passé.

- Il **n'était** pas bon élève. Il **était** très intelligent, mais il **n'aimait** pas l'école et **s'ennuyait** en classe.
- Dans le temps, on **voyageait** différemment.

Précédé de **et si...**, l'imparfait exprime une suggestion.

- **Et si** on allait au cinéma ce soir ?

L'OPPOSITION PASSÉ COMPOSÉ - IMPARFAIT

Dans les récits au passé :

- le passé composé présente les actions comme commencées et terminées ;
- l'imparfait présente les états ou les actions en cours de déroulement.
- Hier, il **pleuvait** très fort quand **je suis arrivé** à la maison.

LE PLUS-QUE-PARFAIT

Le plus-que-parfait indique qu'une action se déroule avant le moment où l'on parle et avant une autre action passée.

- Quand tu es arrivée, j'**étais** déjà **allée** vider la poubelle et j'**avais rangé** toute la maison.



Le plus-que-parfait se forme avec l'auxiliaire **avoir** ou **être** à l'imparfait de l'indicatif, suivi du participe passé du verbe.

RANGER	ALLER
j'avais rangé	j' étais allé(e)
tu avais rangé	tu étais allé(e)
il / elle / on avait rangé	il / elle / on était allé(e)(s)
nous avions rangé	nous étions allé(e)s
vous aviez rangé	vous étiez allé(e)s
ils / elles avaient rangé	ils / elles étaient allé(e)s

LE PARTICIPE PASSÉ

Le participe passé est la forme adjectivale du verbe. Ses terminaisons sont variées.

Verbes en -er → -é	étudié, aimé, dansé, préféré, lavé, préparé, déjeuné, cuisiné...
Verbes en -ir : → -i	fini, menti, sorti, dormi...
Autres : -u	reçu, tenu, cru, dû, pu, tenu, vu...
-is	pris, mis...
-it	fait, dit, écrit...

Le participe passé est la forme adjectivale du verbe :

- Il s'accorde en genre et en nombre avec le sujet lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire être.
 - Elle **est descendue** à la cave.
 - Elle **s'est excusée**.
- Il s'accorde en genre et en nombre avec le COD lorsqu'il est employé avec l'auxiliaire avoir et si ce COD se trouve avant le verbe.
 - Ce film **a impressionné** tous les spectateurs. Il les **a même effrayés**.



LE FUTUR

Le futur indique qu'une action se déroulera après le moment où on parle, sans lien avec celui-ci. On utilise ce temps, par exemple, pour faire des prévisions. Les terminaisons du futur sont : **ai, as, a, ons, ez, ont**.

je		-ai
tu		-as
il / elle / on	passer	-a
nous	sortir	-ons
vous	prendre	-ez
ils / elles		-ont

- Dans 20 ans, il **neigera** moins dans le Jura.

Les radicaux de ce temps sont presque toujours réguliers : ce sont en effet l'infinitif des verbes en -er et -ir ; et l'infinitif sans le e final des verbes en -re. Il y a quelques verbes à radical irrégulier.

être	ser-	pouvoir	pourr-	venir	viendr-
avoir	aur-	falloir	faudr-	tenir	tiendr-
aller	ir-	voir	verr-	faire	fer-
vouloir	voudr-	savoir	saur-		

- Dans 20 ans, nous **verrons** des changements climatiques très importants.

Pour exprimer des intentions, on peut utiliser la structure : **aller + INFINITIF**

- Je **vais acheter** un vélo, c'est plus écologique.

LE CONDITIONNEL PRÉSENT

Le conditionnel se forme, comme le futur, à partir du radical de l'infinitif, auquel on ajoute les terminaisons de l'imparfait.

JOUER

je	jouerais
tu	jouerais
il / elle / on	jouerait
nous	jouerions
vous	joueriez
ils / elles	joueraient