

C O L E C C I O N

**METODOLOGÍA
2000**

cuadernos de la facultad

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

Nº 17

**FRANÇAIS
EN MARCHÉ III**

**ÉLÉMENTS DIDACTIQUES
POUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS**

Olga María Díaz



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Proyecto:

Innovación y mejoramiento integral de la formación inicial de docentes

CUADERNOS DE LA FACULTAD

Colección
METODOLOGÍA
2001

Nº 17

FRANÇAIS
EN MARCHÉ III
ÉLÉMENTS DIDACTIQUES
POUR L'ENSEIGNEMENT
DU FRANÇAIS

Olga María Díaz

FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

PROYECTO:

*“Innovación y mejoramiento integral de la
Formación Inicial Docente”*

UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y LETRAS

CUADERNOS DE LA FACULTAD

Decana: Carmen Balart Carmona

Secretaria Ejecutiva: Irma Céspedes Benítez

COMITÉ EDITORIAL

- | | |
|--------------------------------|--------------------------------------|
| • Carmen Balart Carmona | Departamento de Castellano |
| • Guillermo Bravo Acevedo | Departamento de Historia y Geografía |
| • Irma Céspedes Benítez | Departamento de Castellano |
| • Lenka Domic Kuscevic | Departamento de Historia y Geografía |
| • Samuel Fernández Saavedra | Departamento de Inglés |
| • Giuseppina Grammatico Amari | Centro de Estudios Clásicos |
| • Nelly Olguín Vilches | Departamento de Castellano |
| • Héctor Ortiz Lira | Departamento de Inglés |
| • Iván Salas Pinilla | Centro de Estudios Clásicos |
| • Silvia Vyhmeister Tzschabran | Departamento de Alemán |
| • René Zúñiga Hevia | Departamento de Francés |

La correspondencia debe dirigirse a la Secretaría Administrativa de la Facultad de Historia, Geografía y Letras, Avenida José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago de Chile.

Fono-Fax (56-2) 241 27 35. E-mail:cbalart@umce.cl – higelet@umce.cl

Impreso en LOM

2001

Diagramación: Eduardo Polanco Rumié

Se prohíbe toda reproducción total o parcial por cualquier medio escrito o electrónico sin autorización escrita del Decano de la Facultad de Historia, Geografía y Letras.

TABLE DES MATIÈRES

PRÉFACE	5
MARCHE 7	METTONS UN POINT D'EXCLAMATION!	
	Dimensions de la phrase exclamative.....	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	24
MARCHE 8	FAISONS UN SONDAGE	
	Modifications adverbiales et degrés dans la comparaison.....	25
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	40
MARCHE 9	NE SOYONS PAS NÉGATIFS	
	Négation de l'action.....	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE.....	55

PRÉFACE

*“Les pensées sont les choses,
comme les paroles sont les
images des pensées.”*

(Charles Rollin)

L'ensemble de la production didactique que nous avons appelée “**Français en Marche**” (I, II, III, IV, V, VI), est constitué d'une série de fiches pédagogiques dont les objectifs généraux restent associés aux programmes des cours de **Grammaire 1°** et 2° années de Français.

Du point de vue interne que serait l'élaboration même de ce matériel de travail, il conviendrait de signaler les différents ordres de réflexion qui sous-tendent cette recherche. En premier lieu, si celle-ci se veut **didactique**, c'est parce qu'à son niveau le plus **formel**, certaines démarches n'ont été retenues que dans la mesure où elles ont à charge d'aider à “la clarification, explication, exemplification, fixation ... des savoirs que l'on veut faire acquérir”. Comme le constate Sophie Moirand¹, ces procédés, qu'ils soient iconiques, prosodiques ou contextuels, non seulement participent à l'organisation de la matière exposée, mais encore situent cette exposition au-delà d'une simple **information**. Il s'agit en effet de “faire comprendre”, c'est-à-dire de faire que l'autre s'approprie les savoirs nouveaux, fixe les anciens et puisse reconstruire ses propres savoirs¹. À cela s'ajoute nécessairement la co-action d'une **opération évaluative** qui, en cherchant à vérifier ses acquis, avance plus sûrement lorsqu'elle est accompagnée de son **autocorrection**.

Compte tenu des caractéristiques de notre public (non francophone, toujours hétérogène quant au niveau de langue atteint par chacun au départ), il n'a pas semblé inutile de voir plus précisément comment on pouvait essayer d'accompagner tout futur apprenant dans la construction de son savoir.

D'une part il s'avère que **ce savoir se construit sur les opérations langagières** mises en jeu; d'autre part on cherche, surtout lors des premières étapes, des modèles linguistiques permettant aussi bien leur imprégnation que leur explication, au plan de ce que l'on peut **reconnaître** et **comprendre**. D'où un premier travail d'investigation didactique qui a dû consister à identifier la nature des tâches à réaliser, en vue d'anticiper en particulier, leur difficulté. Sur cette typologie peut alors être préparé le document préalablement sélectionné, et ce, autour d'**un modèle dominant d'imprégnation** et d'**une situation de réception**.

Par ailleurs, ces opérations cognitivo-langagières, ne deviennent de véritables appuis pour le développement de la compétence grammaticale que lorsque, par récurrence, elles conduisent l'apprenant à une réflexion analytique à même d'avoir pour effet une certaine

permanence au plan **mémoriel**. Et puisqu'un travail d'analyse sera toujours à la base des acquis grammaticaux, on aura donc avantage à sensibiliser dès que possible l'apprenant à une observation de la langue **et** du discours de sorte qu'il parvienne peu à peu à percevoir cette fonctionnalité grammaticale comme un **objet réel d'étude** et non plus comme un simple **outil** de communication.

C'est ainsi qu'on aborde un autre aspect de cette production, en rapport avec l'**ordre fonctionnel** des acquis grammaticaux. L'on sait qu'il y a des degrés dans la maîtrise de la langue; l'on sait aussi que dans un premier temps, l'orientation normale est de faire progresser les apprenants dans l'acquisition des notions de base, c'est-à-dire enseigner les règles de l'usage le plus courant de la langue. De ce point de vue, on ne peut dénier le fait que les progrès en grammaire, viennent surtout en début d'apprentissage, par l'exécution d'un bon nombre d'exercices. Cependant, la question de fond, qui va se poser de façon chaque fois plus pressante, n'est pas vraiment de savoir dans quelle mesure il faudra **corriger les formes déviantes**, puisqu'on n'oublie ni le fait que le poids de la tradition et de la norme nous fera toujours tendre vers un enseignement surnormatif de la langue, ni le fait que c'est précisément à partir des formes qui, dans la production propre des élèves, contreviennent au bon usage de la langue, que l'on pourra le mieux mener la réflexion analytique dont on a précédemment parlé. La question est plutôt de voir si, lorsque le cadre référentiel de cet enseignement n'est plus la littérature, il est, pour autant, devenu le français de communication. Car se demander quelle langue enseigner, n'est-ce pas aussi se demander quelle grammaire enseigner?² À ce niveau, quels ont été les axes choisis pour ce travail?

Après avoir élaboré les premières 'Marches', comme de simples jalons de réflexion concernant des notions de base telles que **la détermination du nom, la caractérisation par l'adjectif, ou les dimensions des éléments phrastiques**, on a considéré que cette vision grammaticale, pour conceptuelle, évaluative et implicative qu'elle puisse être, ne saurait bientôt plus se suffire à elle-même. C'est que, à partir du moment où ce sera la fonctionnalité de la communication qui l'emportera, **la finalité** des exercices n'étant plus la même, l'approche grammaticale elle-même devra changer: l'étude de la langue, alors référée au **fonctionnement de la communication**, c'est-à-dire en contexte situationnel, suppose une approche de type énonciatif qui ne peut présenter les mêmes caractéristiques, parce que le paramètre dominant n'est plus la langue, mais le discours. Ainsi a-t-on dû amplifier de plus en plus la perspective de cette typologie axiologique, pour parvenir, avec les 'Marches' 13, 14 et 15 (**Déictiques en jeu, finalité énonciative dans le discours rapporté, et bilan de la parole en actes**) aux limites des normes linguistiques.

Du point de vue de la didacticité qui nous intéresse, peut-être encore plus prometteur est le troisième ordre de réflexion, qui a constamment guidé la planification de cette recherche. Il s'agit non plus de l'ordre **formel** ou **fonctionnel**, mais de l'ordre **représentationnel** que nous avons par ailleurs un peu plus longuement étudié³. De fait, c'est ici que l'**innovation didactique** a inauguré une première application, puisque d'après les principes théoriques exposés dans l'étude lexicale mentionnée³, l'évolution générale de cette production ne se définit pas par une composition interne de type **linéaire**, mais suit l'**ordre d'une trilogie** en permanente interaction: on reconnaît alors dans les 'Marches'

initiales (1 à 6) le pôle du **plan personnel**, dans les ‘Marches’ intermédiaires (7 à 11) le pôle du **plan matériel**, et dans les ‘Marches’ finales (12 à 15) celui du **plan conceptuel**. Constatant cependant la difficulté qu’il y a à souligner l’articulation et l’indissociabilité de ces trois plans, on osera –malgré toutes nos réticences–, faire le parallèle avec la comparaison des trois plis que Saint Pedro Claver⁴ imprimait à son mouchoir lorsqu’il tentait d’expliquer aux enfants un mystère aussi impressionnant que celui de la Trinité: en dépliant son mouchoir, il leur faisait clairement apparaître l’idée d’une seule entité. On dira de même que, lorsque ne pouvant plus être pensée en termes **formalistes**, une vraie didactique de la langue fera de ces trois entrées référentielles que sont le plan **grammatical**, le plan **discursif** et le plan **représentationnel**, un jeu paradigmatiquement coordonné, on parviendra à une autre **pratique de la compréhension**, c’est-à-dire à une autre **pédagogie du sens**. En effet, tant que celle-ci restera tributaire d’une conception strictement structurale de la langue, elle ne saurait guère générer les outils opératoires qui pourraient faciliter l’intégration des savoirs.

Convoquant au contraire les savoirs dans une **relation d’inter-dépendance**, le terrain de cette recherche –(ici bien mal balisé)–, nous révèle du moins, qu’il reste, en matière de pédagogie innovante et de renouvellement de didactique du F.L.E., des champs entiers à construire!

Professeuse Olga María Díaz

¹ S. Moirand (1992), *Les Carnets du CEDISCOR*, 1, Presses de la Sorbonne, pp. 9-20.

² À cet égard, consulter, à titre de bibliographie, *Textes Officiels et Enseignement du Français, Pratiques*, N° 101-102, Mai 1999.

³ O.M. Díaz, (1998) “La Représentation dans l’Abstraction”, *Cuadernos de la Facultad*, Colección Teoría Pura y Aplicada N° 5, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, pp. 1-60, Santiago.

⁴ Moine Espagnol du XVII^e siècle, venu évangéliser les Amériques.

P R E F A C I O

*“Los pensamientos son las cosas,
como las palabras son las imágenes
de los pensamientos.”*
(Charles Rollin)

La producción didáctica que, en su conjunto, hemos llamado **Français en Marche** (Vol I, II, III, IV, V, VI), se compone de una serie de fichas pedagógicas cuyos objetivos generales han sido asociados a los programas de **Gramática** 1º y 2º año de Francés.

Del punto de vista interno que preside la elaboración misma de este material, conviene señalar los distintos planos de reflexión que aparecen subyacentes en todo el trabajo de investigación.

En primer lugar, si esta investigación ha sido denominada “**didáctica**”, es porque, en su nivel más formal, ciertos procedimientos vienen a ser considerados válidos esencialmente por el hecho de tener a cargo la “clarificación, explicación, ejemplificación, fijación ... de los saberes que deben ser adquiridos.” Como lo indica Sophie Moirand¹, dichos procedimientos ya sean figurativos, prosódicos o contextuales, no sólo participan en la organización de la materia expuesta, sino que sitúan a ésta, más allá del orden de una simple **información**. En efecto, se trata de llegar a la **comprensión**, pero se procura además tanto la **apropiación** de los nuevos saberes como la **fijación** y la **reconstitución** de los antiguos¹. De modo congruente se agrega a todo esto, la co-acción de una **operación evaluativa** que, en cada intento de verificación de lo adquirido, progresa con más seguridad en la medida en que se ve constantemente acompañada de su **autocorrección**.

Teniendo en cuenta ahora las características del público destinatario (no francófono, generalmente heterogéneo en cuanto a su nivel básico en lengua extranjera), se consideró pertinente el hecho de querer ver más precisamente qué tipo de apoyo podría ser útil en la construcción de su saber.

Por una parte este saber se va **construyendo paso a paso sobre la base de operaciones lingüísticas que el lenguaje utiliza en el discurso**; por otra parte, se requiere, sobre todo en un principio del aprendizaje, modelos de estructuras lingüísticas que permitan a la vez su impregnación y su explicación, por lo menos a nivel de lo que puede ser reconocible y comprensible. De ahí que un primer trabajo de investigación didáctica fuera el de identificar la naturaleza de las tareas por realizar, en vista de anticipar en particular, su grado de dificultad. Sobre esta tipología puede entonces ser preparado el documento previamente seleccionado y donde serán predominantes tanto el **modelo de impregnación** como la **situación de recepción**.

Sin embargo, tales operaciones cognitivas no logran verdaderamente convertirse en apoyo para el desarrollo de la competencia gramatical sino cuando, por recurrencia, conducen a una **reflexión analítica**, de algún modo capaz de prolongar su efecto de **permanencia** sobre el plano de la **memorización**. Y ya que toda adquisición de tipo gramatical se hace finalmente sobre la base de un trabajo de análisis, es una temprana sensibilización a la observación de la lengua y del discurso la que puede favorecer la percepción de esta funcionalidad gramatical, considerada como **real objeto de estudio**, y no tan sólo como simple **instrumento** de comunicación.

Es así como abordamos otros aspectos de esta producción que se relacionan más directamente al **orden funcional** de la enseñanza de la gramática.

Como sabemos, el dominio de la lengua se adquiere en forma gradual; también sabemos que, en un comienzo, la orientación normal es la de progresar en la adquisición de nociones básicas, es decir enseñar las reglas de empleo más corrientes en el uso de la lengua. Desde esa perspectiva, no se puede negar el hecho que los progresos en gramática, en el comienzo del aprendizaje de un idioma extranjero, se harán sobre todo patentes a través de la ejecución de numerosos ejercicios. No obstante, la cuestión de fondo que, de modo cada vez más acuciante se nos va a plantear, no es fundamentalmente la de saber en qué medida se debe o no **corregir las formas “desviantes”**, puesto que nadie olvida el hecho que el peso de la tradición y el peso de la norma, siempre nos inclinará hacia una enseñanza sobrenormativa de la lengua ... No se puede olvidar tampoco el hecho que es precisamente, partiendo de las formas que, en la producción misma de los estudiantes, transgreden el buen uso de la lengua, como mejor se aplica la reflexión analítica anteriormente mencionada. La cuestión es más bien ver si, cuando el marco referencial de la enseñanza del idioma deja de ser el de la **literatura**, viene a ser por ese solo hecho el del francés dicho de **comunicación**. Vale decir: el preguntarse, ¿qué lengua enseñar?, no es por ventura preguntarse ¿qué gramática enseñar?² A este nivel, ¿cuáles son los ejes que aparecen como preferenciales para este trabajo?

Después de haber elaborado las primeras unidades (o “Marches”), como simples indicios descriptivos para ciertas nociones básicamente centradas en: **las determinaciones del sustantivo, las caracterizaciones del adjetivo, o las dimensiones de los elementos frásticos**, se estimó que esta visión gramatical, por conceptual, evaluativa e implicativa que fuese, muy pronto se vería auto-limitada. Al llegar efectivamente el momento en que la **funcionalidad de la comunicación** predomine en el estudio del idioma, la **finalidad** de la ejercitación gramatical no podrá seguir siendo la misma, y deberá cambiar ella también, así como toda la concepción del marco lingüístico del aprendizaje gramatical: en otros términos, el estudio de la lengua al referirse al funcionamiento de la comunicación en su contexto situacional, supone una concepción enunciativa del lenguaje que no puede presentar las mismas características, porque el parámetro que aquí prevalece ya no depende de la lengua sino del discurso. Por lo tanto, fue necesario ampliar la perspectiva inicial para abordar (con las unidades 13 - 14 - 15), por ejemplo, **“anáforas en juego”**, **“finalidad enunciativa en el discurso indirecto”** o **“balance de la palabra en actos”**.

Desde el punto de vista de la didacticidad que nos interesa, más prometedor aún parece ser el tercer orden de reflexión que constantemente dirigió en cierta forma la planificación de esta investigación.

No se trata en este caso, del orden **formal** o del orden **funcional**, sino del **orden representacional** que, de manera un poco más detenida ya empezamos a estudiar³. De hecho, aquí es donde la innovación didáctica pudo inaugurar una primera aplicación, ya que según los principios teóricos expuestos en el estudio lexical mencionado³, la evolución general de esta producción no se define como una composición interna de tipo **lineal**, sino que sigue el orden de una “**trilogía**” en interacción permanente: se irán reconociendo así en las unidades iniciales (1 a 6) el polo del **plano personal**, en las unidades intermedias (7 a 11) el polo del **plano material**, y en las unidades finales (12 a 15) el del **plano conceptual**. Al constatar sin embargo la gran complejidad lexemática que revela la articulación y la indisociabilidad de estos tres planos (en la unidad 3 queda singularmente comprobado), hacemos –a pesar de nuestras reticencias–, un paralelo con la comparación de los tres pliegues que San Pedro Claver⁴ hacía a su pañuelo cuando intentaba explicar a los niños un misterio tan impresionante como el de la Trinidad: al desplegar su pañuelo, les mostraba claramente cómo aparecía la idea de una sola entidad. Diríamos del mismo modo que, cuando ya no pueda ser pensada en términos **formalistas**, una verdadera didáctica de la lengua haga de estas tres entradas referenciales –que son el **plano gramatical**, el **plano discursivo** y el **plano representacional**– un juego paradigmáticamente coordinado, se llegará a otra práctica de la **COMPRENSIÓN**, es decir, a otra **pedagogía** del propio **SENTIDO**. Porque mientras esta pedagogía del sentido siga tributaria de una concepción estrictamente estructural de la lengua, poco podrá obrar en favor de una integración de los saberes.

Convocando, al contrario, los saberes en una relación de interdependencia, el terreno de esta investigación –(¡aquí tan mal delineado!)–, nos revela por lo menos que quedan aún, en materia de pedagogía innovadora y didáctica de los idiomas, ¡campos enteros por construir!

Profesora Olga María Díaz

¹ S. Moirand, *Les carnets du CEDISCOR*, 1, Presses de la Sorbonne, pp. 9-20, 1992.

² A título bibliográfico consultar: *Textes Officiels et Enseignement du Français, Pratiques*, N°101-102, Mai 1999.

³ O.M. Díaz, “La Répresentation dans l’Abstraction”, en *Cuadernos de la Facultad*, Colección Teoría Pura y Aplicada N°5, 1998, pp 1-60, Facultad de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago.

⁴ P. Claver, monje español del siglo XVIII, evangelizador de las Américas.

MARCHE 7

**METTONS UN POINT
D'EXCLAMATION!**



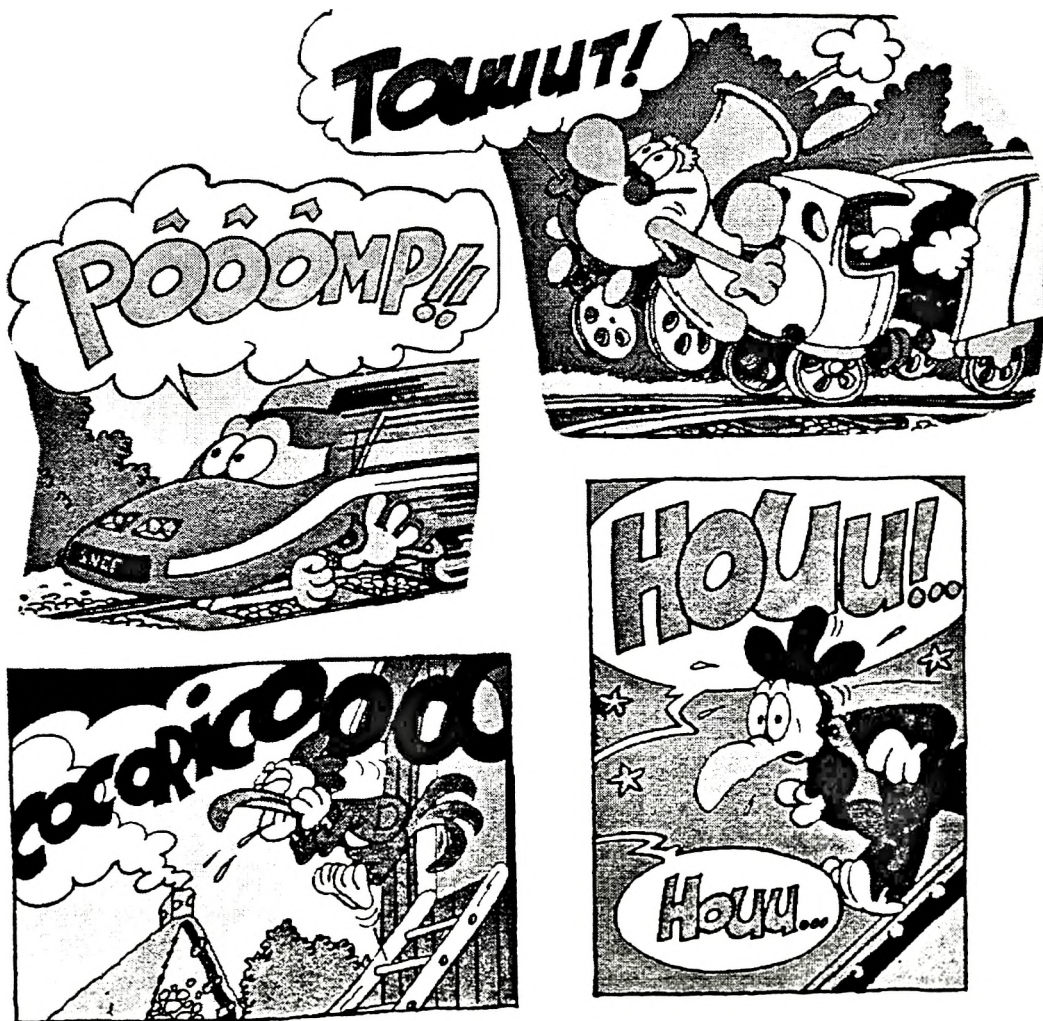
L'écoute du discours oral quotidien, tout comme l'observation des bulles des Bandes Dessinées, dirigent l'attention sur le rôle fonctionnel de **l'exclamation**.

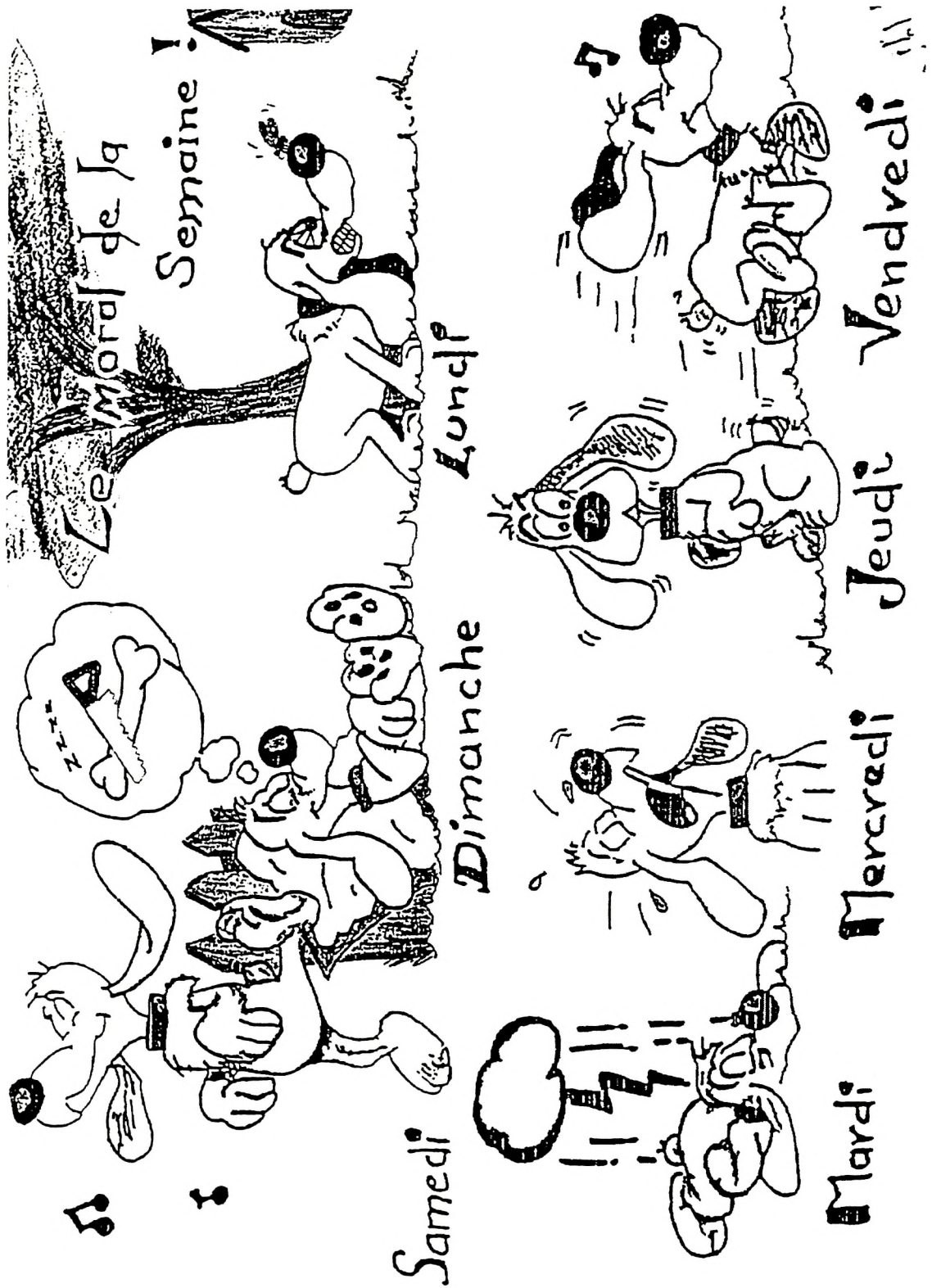
Ici, plutôt qu'accent, intonation ou mélodie, on préférera parler de "phrasé" exclamatif, dans la mesure où l'on est bientôt conduit à prendre en compte à la fois la structure syntaxique et mélodique de ce type d'énoncé. On distinguera donc d'abord l'exclamation de **l'onomatopée** et de **l'interjection**.

1. L'ONOMATOPEE

L'**onomatopée** est seulement un mot-son imitant l'objet qu'il représente.

Ex: Glouglou (liquides), tic-tac (réveil), cocorico (coq), pimpon (pompiers), touuuut (train) ... etc.





2. L'INTERJECTION

L'**interjection** est un mot servant à exprimer de façon souvent énergique et concise, un état émotif, un sentiment vif, une réaction violente, un point de vue positif, négatif, péjoratif ... (indignation, surprise, douleur, joie, refus, insulte, compliment...).

Ex: Bon! Assez! Extra! Super! Bravo! Quoi! Non! Courage!
 Hélas! Allons! Flûte! Mince! Zut! Ciel! Holà! Mon pauvre!
 Eh bien! Sens interdit! Priorité! Tiens! Tant pis! Chapeau! ...



3. LE PHÉNOMÈNE D'ELLIPSE

L'interjection n'est parfois qu'une exclamation ayant subi le phénomène d'ellipse.

Ex: "(Je tire mon) **chapeau!**"

Ex: **Bon!**
 C'est bon!
 Que c'est bon!
 (pop) Ce que c'est bon!
 (pop) Qu'est-ce que c'est bon!

Comme le montre le phénomène de l'ellipse, les **exclamations** "Chapeau!" et "Bon!" ne sont pas simplement nominales ou adjectivales, ce sont des **parties de phrases simples**, ce qui est différent.

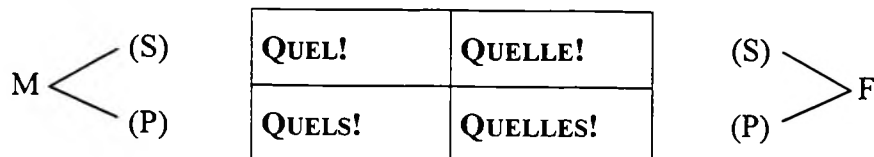
Interprétons maintenant ce qu'un chien comme celui du document "Le Moral de la Semaine" pourrait dire à propos de son os, avec l'intonation d'un **phrasé exclamatif**:

- Mon os est bon!
- Il est bon, mon os!
- Qu'il est bon, mon os!
- Mon os, qu'il est bon!
- Ce qu'il est bon, mon os! (pop)
- Mon os, ce qu'il est bon! (pop)
- C'est qu'il est bon, mon os!
- Qu'est-ce que mon os est bon! (pop)
- C'est mon os qui est bon!
- Comme il est bon!
- Comme c'est bon!
- Comme mon os est bon!
- Mon os est si bon!
- Mon os, il est si bon!
- Il est si bon, mon os!
- Mon os est tellement bon!
- Il est tellement bon, mon os!
- Mon os est extra! ...etc.

4. L'EXCLAMATION

Caractéristique du style parlé, avec son phrasé nominal, ses répétitions, ses formes disloquées de mises en valeur ou d'insistance, l'exclamation est marquée par une intonation particulière assez pauvrement rendue à l'écrit par un point d'exclamation (!).

4.1 Phrasé exclamatif nominal



- Ex:
- Un os!
 - Quel os!
 - Que bel os!

4.2 Phrasé exclamatif adjectival

- Ex:
- Bon!
 - Il est bon!
 - C'est bon!
 - Mon os est bon!

Travail sur le corpus N° 3 (p. 16)

<p>Que + Phrase Qu'</p>
--

- Que mon os est bon!
- Qu'il est bon, mon os!
- Que c'est bon!

<p>Ce que + Phrase</p>

- Ce que mon os est bon!
- Ce qu'il est bon, mon os!
- Ce que c'est bon!

<p>Qu'est-ce que + Phrase (pop)</p>
--

- Qu'est-ce que mon os est bon!
- Qu'est-ce qu'il est bon, mon os!
- Qu'est-ce que c'est bon!

<p>C'est ... qui ... (forme d'insistance)</p>
--

- C'est mon os qui est bon!
- C'est qu'il est bon, mon os!

Ça (pour renforcer encore le présentatif)

- C'est ça qui est bon!
- Mon os, c'est ça qui est bon!



Comme + Phrase

- Comme il est bon!
- Comme c'est bon!
- Comme mon os est bon!
- Comme il est bon, mon os!
- Mon os, comme il est bon!
- Comme c'est bon, mon os!

Si ou tellement + Adjectif

- Mon os, (il) est si bon!
- Mon os, (il) est tellement bon!
- Il est si bon, mon os!
- Il est tellement bon, mon os!
- C'est si bon!
- C'est tellement bon!

4.3 Phrasé exclamatif verbal

4.3.1 Structure simple ou double: exclamation portant uniquement sur des verbes:

- Ex: - Dormir / Ce chien dort!
 - Aimer dormir / Ce chien aime dormir!

Verbe + Tellement ou Tant

- Ce chien dort tellement!
- Il dort tant, ce chien!
- Ce chien n’aime pas tellement dormir!
- Il aime tant dormir!

Comme + Verbe

- Le dimanche, comme il dort!
- Comme il aime dormir, le dimanche!

Ce que / Qu’est-ce que (pop)

- Ce que ce chien mange!

4.3.2 Structure verbale adverbialisée: mêmes possibilités que 4.3.1, sauf pour “TANT”; par contre on pourra employer:

Si + Adverbe

- Ex: – Travailler peu.
- Comme il travaille peu!
 - Il travaille tellement peu!
 - Il a travaillé si peu! (ou: Il a si peu travaillé!)

4.3.3 Structure verbale lexicalisée du type “Avoir de la chance, du courage, sommeil, **faim, soif, peur, chaud ...**”

On distinguera les constructions sans déterminants, qui admettent les mêmes possibilités que 4.3.1 & 4.3.2, sauf avec “TANT”:

- Ex: – Il a tellement peur!
- Comme il a peur!
 - Il a si peur!
- (Note: Par euphonie, on entendra cependant “TELLEMENT” plutôt que “SI”
- Il a tellement soif!
 - Il a tellement sommeil!)

Avec les constructions présentant un déterminant on dira au contraire, au lieu de “SI”:

Tant de + Nom

- Il a tant de courage!
- Il a tant de chance!

Que + Phrase (Pour l'ensemble 4.3.3)

- Que ce chien a de la chance!
- Qu'il a peur!
- Qu'il a sommeil!

4.4 Phrasé exclamatif suffisant

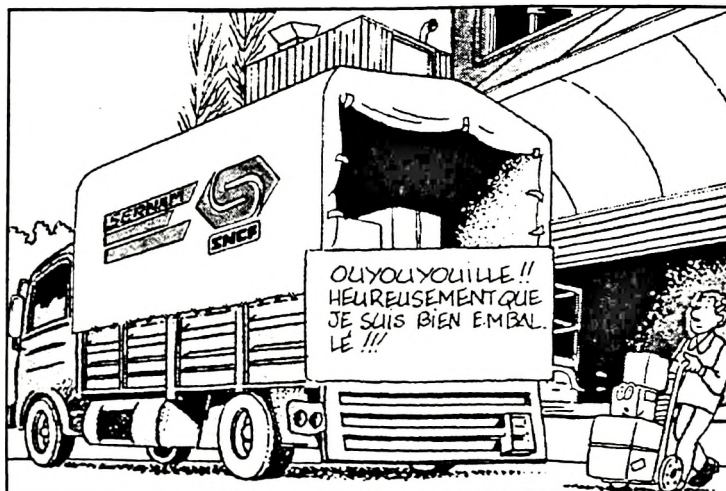
À tous les exemples précédemment cités, et où l'idée sous-jacente reste celle de l'intensité (Comme il est bon!) ou de la quantité (Il mange tellement!), on ajoutera le cas où l'exclamation englobe fondamentalement toute la phrase:

Combien + Phrase avec inversion

- Ex: Falloir beaucoup de courage pour attaquer plus grand que soi.
- Combien ne lui faut-il pas de courage pour attaquer un chien plus grand que lui!

Soulignons enfin, que c'est toujours la valeur sémantique des mots choisis qui gouverne en fait l'exclamation:

- Ex:
- Dieu veuille que ...!
 - Pourvu que ...!
 - Heureusement que ...!



De même, un verbe (a), un pronom (b), une phrase (c), une antiphrase (d) peuvent se suffire, et sans aucun autre marqueur, si ce n'est l'intonation, exprimer clairement l'exclamation:

- (a) – Tu exagères!
- (b) – Celui-là, alors!
- (c) – Il a du toupet!
- (d) – C'est charmant!

D'autre part, l'usage a privilégié certaines structures et certaines tournures familières, parmi lesquelles on reconnaîtra:

UN(E) DE CES
 Ex: – Mardi, il a fait un de ces orages!

VIVEMENT
 Ex: – Vivement dimanche!

DRÔLE DE
 Ex: – Drôle de chien!

5. EXERCICES PRATIQUES

Avec un groupe d'étudiants faux débutants, un entraînement peut être proposé, notamment à l'aide de bandes dessinées.

Nous proposons, à partir des notes théoriques et du document figuratif intitulé "Le Moral de la Semaine", deux exercices, sous forme de jeux d'équipes:

5.1 Consignes = Formez des sous-groupes (2 ou 3 personnes) et, dans un temps limité, formulez le plus possible d'énoncés exclamatifs. (cf. p. 14)

5.2 Classez les énoncés du corpus collectif (5.1), selon que l'exclamation porte sur:

5.2.1 Un nom

5.2.2 Un adjectif

5.2.3 Un verbe

5.2.4 Toute une phrase

5.2.5 Des onomatopées ou des interjections.

DRÔLE DE CHIEN!

(TABLE D'ILLUSTRATIONS COLLECTIVES)

LUNDI

- Aujourd'hui je suis de mauvaise humeur. **Quelle sale mouche!**
Je ne veux pas qu'on me dérange. **Pas même une mouche!**

MARDI

- Depuis ce matin il n'arrête pas de pleuvoir. Il fait **un de ces orages!**
Tonnerre! Comme c'est désagréable! Je suis tout mouillé!

MERCREDI

- **Que j'ai faim! Ciel!** On m'a volé mon os! ... **Quel scandale! ...**

JEUDI

- **Oh là là! ...** Un gros chien est devant moi. **Il a l'air tellement méchant! J'ai si peur! Au secours!**

VENDREDI

- **Heureusement que c'est vendredi! Quelle joie!!** J'ai horreur de travailler. **Ce que j'aime, c'est danser!**

SAMEDI

- Sol, mi, do ...!. **Comme je suis content!** Je danse de joie, car demain on va sûrement me donner un os. **Ça c'est une chance! Vivement dimanche!**

DIMANCHE

J'ai si bien mangé! Ronger un os, c'est comme une musique délicieuse à l'oreille. **Comme il était bon mon os!**

ÉNONCÉS EXCLAMATIFS	
5.2.1	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
5.2.2	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
5.2.3	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
5.2.4	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
5.2.5	<p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>



FICHE AUTOCORRECTIVE

METTONS UN POINT D'EXCLAMATION!

Pour des exercices systématiques de perfectionnement, on citera Monique Callamand: *L'intonation expressive*, Belc, 1973 et Elizabeth Lhote: *Enseigner l'oral en interaction*, Hachette, 1995.

5.1 Production libre.

5.2 Classement.

	ÉNONCÉS EXCLAMATIFS
5.2.1	<ul style="list-style-type: none"> - Quelle sale mouche! - Pas même une mouche! - Quel scandale! - Quelle joie!
5.2.2	<ul style="list-style-type: none"> - Comme c'est désagréable! - Il a l'air tellement méchant! - Comme je suis content! - Comme il était bon, mon os!
5.2.3	<ul style="list-style-type: none"> - Que j'ai faim! - J'ai si peur! - Ce que j'aime, c'est danser! - J'ai si bien mangé!
5.2.4	<ul style="list-style-type: none"> - Heureusement que c'est vendredi! - Ça, c'est une chance! - Vivement dimanche!
5.2.5	<ul style="list-style-type: none"> - Drôle de chien! - Tonnerre! - Ciel! - Oh là là! - Au secours!

MARCHE 8

FAISONS UN SONDAGE



0. DOCUMENT

L'ENFANT ET LA TÉLÉVISION

LES PETITS FRANÇAIS PASSENT CHAQUE JOUR DEUX HEURES DEVANT LEUR POSTE

Un enfant Français passe en moyenne deux heures par jour devant la télévision; cette durée d'écoute varie évidemment selon les jours de la semaine –elle augmente sensiblement les jours de congé hebdomadaire– et selon les saisons: relativement basse au printemps, l'écoute s'élève nettement en automne et en hiver, pour atteindre un maximum lors des vacances d'hiver: la durée moyenne va alors jusqu'à trois heures et demie.

Ces chiffres, qui soulignent l'emprise de la T.V. sur les enfants, proviennent d'un sondage effectué par le "Centre d'étude d'opinion" et publié par le bulletin d'information du Service des études et recherches du ministère de la Culture. L'enquête, précise le Centre, a porté sur un échantillon de 800 jeunes de 8 à 14 ans, en quatre vagues, de novembre 1998 à mai 1999.

Un enseignement de cette enquête: plus l'enfant grandit, plus il regarde la T.V.: l'enfant de 13 à 14 ans passe par jour, devant son poste de 15 à 20 minutes de plus que son cadet de 8 ou 9 ans. Les garçons sont en général plus grands consommateurs de télé que les filles, sauf dans la tranche d'âge des 13-14 ans: les filles devancent

alors que les garçons, particulièrement durant les vacances d'hiver. La télévision les retient alors près de quatre heures –exactement 224 minutes– contre 216 minutes pour les garçons.

L'enquête fait d'autre part apparaître le rôle important de la mère et de son niveau d'instruction dans l'écoute: plus ce niveau est élevé, moins les enfants passent de temps devant le petit écran.

Les enfants d'une mère dont l'instruction est du niveau du primaire passent environ deux fois plus de temps devant la T.V. que ceux dont la mère a fait des études supérieures: ceux-ci ne regardent la télévision quotidiennement qu'un peu plus d'une heure, sauf durant les vacances d'hiver, où la différence est nettement moins marquée entre les catégories socio-culturelles.

L'enquête révèle aussi que, contrairement à une idée reçue, les enfants des mères travaillant à l'extérieur, regardent plutôt moins la télévision que leurs camarades dont la mère reste au foyer.

Lyon-Matin

1. Comparez le titre de l'article avec la situation dans votre pays.

.....

.....

.....

.....

2. Trouvez dans le texte un exemple pour illustrer chacune des structures suivantes:

Ex: X heures **par** jour → “Un enfant passe en moyenne **deux heures par jour** devant la télévision.”

Plus ... que (moins ... que / aussi ... que)

→

De plus que (de moins que)

→

Plus ... plus (moins ... , moins ...)

→

Plus ... , moins ... (moins ... , plus ...)

→

X de fois plus de ... que (X de fois moins de ... que / autant de (fois) ... que)

→

Plutôt moins ... que (plutôt plus ... que)

→

3. Voici quelques **indices**: **a** **b1** **b2** **c** **d1** **d2** **e1** **e2** **f**. Ils correspondent à:

a **La comparaison et la gradation**

- Ex:
- Plus / aussi / moins ... que
 - Plus / autant / moins de ... que
 - Le plus / le moins
 - De plus / autant / de moins ... que
 - De plus en plus / de moins en moins
 - Plus ..., plus ... / moins ... moins
 - X de fois plus / moins que ...

b1 Des comparatifs et des superlatifs irréguliers

Ex: Bon(s) / meilleur(s) / le(s) meilleur(s) /
 Bonne(s) / meilleure(s) / la, les meilleure(s)
 Bien / mieux / le mieux
 Mauvais(e) / le, la plus mauvais (e)
 Le, la, les pire(s) / médiocre(s) ...

b2 D'autres expressions de la qualité

Ex: Passable / excellent / amélioré /
 préféré / aimer mieux ...

c Des adjectifs interrogatifs de base

Ex: Quel / quels / quelle / quelles

Diverses formes marquant:

d1 La quantité

Ex: Un peu / beaucoup / abondamment / pas du tout /
 nullement / à peine / seulement / assez / trop /
 faiblement / (in)suffisamment / à peu près /
 globalement / approximativement / en moyenne /
 la majorité / l'ensemble de / la plupart de /
 une (grande-petite-faible) partie ou quantité de ...

d2 La fréquence

Ex: Souvent / régulièrement / rarement / habituellement /
 surtout / généralement / fréquemment /
 de temps en temps / quelquefois / parfois /
 la plupart du temps / tout le temps / jamais /
 environ tous les ... / X fois par ...

Des formes verbales ou nominales exprimant:

e1 L'appréciation, l'estimation, l'évaluation

Ex: Pensez-vous que ... / estimez-vous que /
 jugez-vous que / vous semble-t-il que /
 à votre avis / d'après vous / pour vous /
 selon vous ...

e2 **La constatation, la supposition** (emploi possible du conditionnel)

Ex: Il est frappant de constater que ... /
 cela représente (rait) ... / il apparaît(rait) que ...
 cela fait (ferait) apparaître que ... /
 ces pourcentages montrent (montreraient) que ... /
 ces réponses mettent (mettraient) en évidence que ... /
 il se dégage (rait) que ... / le sondage révèle que ... /
 d'après cette enquête ... / selon ces résultats ... /
 cela laisse (rait) penser ou supposer que ... /
 il semble (rait) que ... / on peut croire que ... /
 on pourrait en déduire que

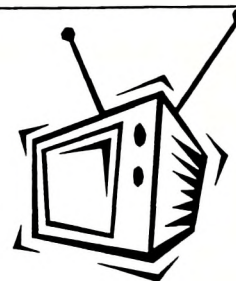
f **La coordination, la progression**

Ex: Premièrement / (tout) d'abord / après / ensuite /
 mais / aussi / au contraire / contrairement à /
 d'un côté ... d'un autre côté / d'une part ... d'autre part /
 en effet / effectivement / pendant que / par ailleurs / de plus /
 en outre / en dernier lieu / finalement / enfin ...

4. Répondez personnellement aux Fiches-Enquêtes (I. La télévision, II. La lecture);
 puis placez les indices correspondant a b1 b2 c d1 d2 e1 e2 f dans les
 deux rapports d'enquêtes qui suivent.

FICHE-ENQUÊTE I

LA TÉLÉVISION *



- 1) Aimez-vous regarder la T.V.?
 (d1) un peu (d1) beaucoup (d1) pas du tout
- 2) Combien de fois par semaine regardez-vous le petit écran?
 (d2) tous les jours (d2) 5 fois/sem (d2) 3 fois/sem (d2) 1 fois/sem (d2) jamais
- 3) Quelle chaîne regardez-vous le plus souvent?
 (a + d2) TF 1 Antenne2 FR 3 TV 5 Autre
- 4) Pensez-vous que les programmes pour enfants sont:
 (d1) suffisants (d1) insuffisants (d1) bons (d1 + b1) assez bons (d1) mauvais
- 5) Estimez-vous que la qualité des autres émissions est:
 (b2) excellente (b1) bonne (b2) passable (b1) médiocre
- 6) Parmi les rubriques suivantes quelles sont celles que vous aimez le mieux?
 Actualités/informations variétés films sports
 jeux émissions culturelles
- 7) Quel est, pour vous, le meilleur présentateur
 (c) (c1) (b1)
 Quelle est, pour vous, la meilleure présentatrice
 (c) (d2)
- 8) Quel est votre moment et votre durée d'écoute habituellement:
 Midi après-midi soir avant 21 h. - de 2 h. + de 2 h.
 après 21 h.
- 9) De la publicité, à votre avis, il y en a:
 (d1) assez (d1) trop
- 10) Pourriez-vous nous faire part de vos suggestions?

* Pour les indications annexées se reporter au classement infra.

RAPPORT I

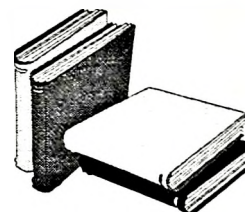
LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS FACE À LA TÉLÉVISION
FRANÇAISE

(f) (e2)

Les résultats de notre enquête laissent tout d'abord penser que les étudiants étrangers sont de grands consommateurs de T.V. française. Il apparaît en effet très clairement que la majorité des personnes interrogées (22) ont plutôt un avis favorable: 75% estiment qu'elles regardent la télé "un peu ou beaucoup", et 63%, allument leur poste environ 5 fois par semaine. S'il est par ailleurs difficile de dire quelle est la meilleure chaîne et les meilleurs présentateurs (les avis sont à ce sujet très partagés), les pourcentages obtenus (72%) révèlent que les programmes pour les enfants devraient être améliorés, pendant que la qualité des autres émissions reste "passable" (51%). Il se dégage aussi une nette préférence (82%) pour "l'actualité et les films". Mais généralement la publicité est jugée trop abondante (77%). Enfin, on regarde surtout le petit écran le soir (en moyenne 2 h. par jour, comme "les petits Français"!) et on estime en outre que la télévision, c'est ... une excellente méthode audiovisuelle pour apprendre le français! ...

FICHE-ENQUÊTE II

LA LECTURE *



- 1) À votre avis, lisez vous? (c1)
 beaucoup (d1) assez (d1) un peu (d1) très peu (d1)
- 2) Lisez-vous régulièrement? (d2)
 des journaux des revues des B.D. des livres
- 3) Quels genres de livres aimez-vous le plus? (c) (a)
 Littérature spécialité sc. fiction policiers aventures
- 4) Trouvez-vous le temps de lire chez vous et hors de chez vous en moyenne: (d1)
 de 1h. sem. (d2) 2h. sem. (d2) 3h. sem. (d2) + de 4h. sem.
- 5) Trouvez-vous le temps de lire?
 de plus en plus (a) de moins en moins (b1)
- 6) Combien de livres pensez-vous lire en moyenne par an? (c1) (d1) (d2)
 de 1 à 5 de 5 à 10 + de 10
- 7) Fréquentez-vous régulièrement une bibliothèque? (d2)
 oui non
- 8) Comment choisissez-vous les livres que vous lisez?
 d'après le titre le thème l'auteur la critique
- 9) Êtes-vous étudiant? Indiquez votre discipline
- Êtes-vous salarié? Indiquez votre profession
- Êtes-vous chômeur? Êtes-vous retraité?
- 10) Approximativement à combien évaluez-vous vos frais de lecture par an? (d1) (c1) (d2)
 de 100 F de 100 à 500 F + de 500 F

* Pour les indications annexées se reporter au classement infra.

RAPPORT II

LE TEMPS DES ÉTUDES, LE TEMPS DES LECTURES

Le temps des études, c'est le temps des lectures, et notre sondage ne prouvera pas le contraire ...

(f)

Ainsi, l'ensemble des réponses recueillies montre que les étudiants de cette classe lisent plutôt beaucoup (3% seulement estiment lire "peu ou très peu"), et ils passent assez de temps sur leurs lectures: la plupart (65%) lisent plus de 10 livres par an, ce qui, d'après cette enquête, représente plus de 4 heures de lecture par semaine (63%). Les livres –qui arrivent en tête (74%) devant les journaux (21%)– sont surtout des ouvrages de littérature générale (57%) et de spécialité (33%). Il apparaît également qu'un faible pourcentage d'étudiants ne fréquente pas la bibliothèque (1,2%) et que les livres sont le plus souvent choisis d'après l'auteur (41%).

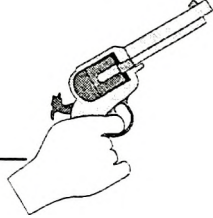
Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les étudiants "littéraires" ne seraient pas ceux qui semblent dépenser le plus en ouvrages, mais les "économistes" qui, selon nos chiffres, dépenseraient plus de 500 F par an en livres.

Pourquoi? Notre questionnaire ne nous permet malheureusement pas de le dire ...

5. Complétez, par des indices modificateurs de votre choix, la fiche-enquête sur la violence.

FICHE-ENQUÊTE III

LA VIOLENCE



1) Avez-vous le sentiment que la violence augmente depuis quelques années?

.....

2) Qu'est-ce qui, d'après vous, explique le mieux cette situation?

– les juges qui

– les policiers qui

– les gens qui

3) Est-ce que le chômage est, à votre avis, la cause principale de cette violence?

.....

4) Pensez-vous que la peur de la peine de mort peut empêcher quelques-uns de tuer?

.....

5) S'il est 11 heures du soir et que vous rentrez chez vous seul(e), à pied, êtes-vous:

très inquiet

6) Si un agent de police vous demande de montrer votre documentation dans la rue, vous êtes:

..... mécontent mécontent mécontent

7) Si vous voyez un voleur courir, que faites-vous immédiatement:

- vous

- vous

- vous

8) Les tribunaux commettent parfois des erreurs graves.
 Est-ce que vous les considérez comme:

assez..... très.....

9) Un ancien détenu a le même droit qu'une autre personne de trouver un emploi.
 Vous êtes:

.....

10) Pour vous, l'enseignement du Code Pénal aux enfants, est une chose :

.....

10') **Remarques particulières sur le sujet:**

.....

.....

.....

6. À votre tour, **imaginez un questionnaire** (travail individuel ou de groupe) après avoir choisi votre sujet.
Suggestions de sujets: le sport, la musique, la radio, la cuisine, les vacances, les voyages, les assurances, le chômage, l'argent, la religion, le cinéma, la consommation, les études ...

FICHE-ENQUÊTE IV

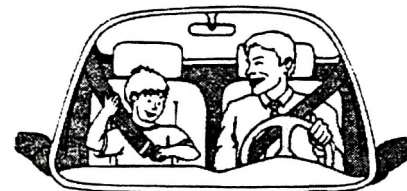
.....

- 1)
- 2)
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)
- 11)
- 12)
- 13)
- 14)
- 15)

7. Soit, à partir de votre fiche-enquête (IV) soit, à partir de celle ici proposée ("La voiture"), établissez **votre rapport** en interrogeant une dizaine de personnes de votre entourage.

LA VOITURE

- 0) Avez-vous une voiture?
oui / non
- 1) Aimez-vous conduire?
un peu / beaucoup / pas du tout
- 2) Vous faites combien de Km par jour?
-10 km / 10 à 50 km / +50 km
- 3) Comment conduisez-vous?
lentement / rapidement / très rapidement
- 4) Quelle marque de voiture préférez-vous?
BMW / Renault / Fiat / autre
- 5) De quelle année est votre voiture?
avant 1980 / entre 80 et 99 / après janvier 2000
- 6) De quelle couleur est votre voiture?
blanche / bleue / noire / autre
- 7) Comment démarre-t-elle le matin?
facilement / pas trop difficilement / difficilement
- 8) Combien de litres d'essence consomme votre voiture?
au 100 km: 5 litres / 8,1 / + de 8,1
- 9) Combien de places a votre voiture?
2 places / 4 places / 5 places
- 10) Avez-vous déjà eu des accidents?
une fois / plusieurs fois / jamais
- 10') Remarques particulières:



.....

.....

.....

RAPPORT IV

.....



A large rectangular area containing horizontal lines for writing, intended for the student's report.



FICHE AUTOCORRECTIVE

FAISONS UN SONDAGE

1. Après une approche globale de compréhension pouvant donner lieu à toutes sortes de commentaires sur “l’enfant et la télévision” en même temps qu’à un exercice d’expression orale, le texte permet une approche plus approfondie de type grammatical et syntaxique, à partir de certaines structures comparatives qui se répètent et qui sont spécifiques à ce genre de documents.
2. Exemples
 - **X Heures par jour ...**
X Jours par semaine ...
X Fois par mois ...
Ex: “Un enfant passe en moyenne **deux heures par jour** devant la télévision.”
 - **PLUS ... QUE**
Moins ... que
Aussi ... que
Ex: “Les garçons sont en général **plus** grands consommateurs de télé **que** les filles.”
 - **DE PLUS QUE ...**
De moins que ...
Ex: “L’enfant de 13 à 14 ans passe par jour devant son poste de 15 à 20 mn **de plus que** son cadet de 8 ou 9 ans.”
 - **PLUS ..., PLUS ...**
Moins ..., moins ...
Ex: “**Plus** l’enfant grandit, **plus** il regarde la T.V.”
 - **PLUS ..., MOINS ...**
Moins ..., plus ...
Ex: “L’enquête fait apparaître que **plus** le niveau éducatif de la mère est élevé, **moins** les enfants passent de temps devant le petit écran.”
 - **X DE FOIS PLUS DE ... QUE**
X de fois moins de ... que
Autant de (fois) ... que
Ex: “Les enfants d’une mère dont l’instruction est du niveau du primaire passent environ **deux fois plus de** temps devant la T.V. **que** ceux dont la mère a fait des études supérieures.”

– **PLUTÔT MOINS ... QUE**

Plutôt plus ... que

Ex: “L’enquête révèle que les enfants des mères travaillant à l’extérieur regardent **plutôt moins** la T.V. **que** leurs camarades dont la mère reste au foyer.”

4. Voir réponses Rapports I et II.

— RAPPORT I —

**LES ÉTUDIANTS ÉTRANGERS FACE À LA TÉLÉVISION
FRANÇAISE**

(e2)

Les résultats de notre enquête laissent tout d’abord penser que les étudiants
(e2)
étrangers sont de grands consommateurs de T.V. française. Il apparaît
(f) (d1)
en effet très clairement que la majorité des personnes interrogées (22) ont
(a) (e1) (d1)
plutôt un avis favorable: 75% estiment qu’elles regardent la télé “un peu
(d1) (d2) (d2)
ou beaucoup”, et 63%, allument leur poste environ 5 fois par semaine.
(f) (e1) (c) (b1)
S’il est par ailleurs difficile de dire quelle est la meilleure chaîne et les
(b1)
meilleurs présentateurs (les avis sont à ce sujet très partagés), les
(e2)
pourcentages obtenus (72%) révèlent que les programmes pour les
(e1) (b2) (f)
enfants devraient être améliorés, pendant que la qualité des autres
(b2) (e2) (f)
émissions reste “passable” (51%). Il se dégage aussi une nette préférence
(f) (d2)
(82%) pour “l’actualité et les films”. Mais généralement la publicité est
(e1) (d1) (d1) (f) (d2)
jugée trop abondante (77%). Enfin, on regarde surtout le petit écran le
(d1) (d2) (e1)
soir (en moyenne 2 h. par jour, comme “les petits Français”!) et on estime
(f) (b2)
en outre que la télévision, c’est ... une excellente méthode audio-visuelle
pour apprendre le français! ...

RAPPORT II

LE TEMPS DES ÉTUDES, LE TEMPS DES LECTURES

Le temps des études, c'est le temps des lectures, et notre sondage ne prouvera pas le contraire ...

(f) (d1) (e2)
 Ainsi, l'ensemble des réponses recueillies montre que les étudiants de
 (a + d1) (d1) (e1) (d1)
 cette classe lisent plutôt beaucoup (3% seulement estiment lire "peu ou
 (d1) (d1) (d1)
 très peu"), et ils passent assez de temps sur leurs lectures: la plupart
 (a) (d2) (e2)
 (65%) lisent plus de 10 livres par an, ce qui, d'après cette enquête,
 (e2) (a) (d2)
 représente plus de 4 heures de lecture par semaine (63%). Les livres –qui
 (d2)
 arrivent en tête (74%) devant les journaux (21%)– sont surtout des
 (e2)
 ouvrages de littérature générale (57%) et de spécialité (33%). Il apparaît
 (f) (d1)
 également qu'un faible pourcentage d'étudiants ne fréquente pas la
 (d2)
 bibliothèque (1,2%) et que les livres sont le plus souvent choisis d'après
 l'auteur (41%).

(f) (e2)
 Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les étudiants "littéraires" ne
 (e2) (e2) (a) (f)
 seraient pas ceux qui semblent dépenser le plus en ouvrages, mais les
 (e1) (e2) (a) (d2)
 "économistes" qui, selon nos chiffres, dépenseraient plus de 500 F par an
 en livres.

(f)
 Pourquoi? Notre questionnaire ne nous permet malheureusement pas de le
 dire ...

5. Exemples d'indices modificateurs

Fiche-Enquête: La violence

- 1) Oui - un peu - beaucoup - pas du tout.
- 2) – les juges qui ne sont **pas assez** sévères
– les policiers qui ne sont **pas assez** nombreux
– les gens qui **n'**obéissent **plus** aux lois.
- 3) Oui - un peu - c'est possible - non - je ne sais pas.
- 4) Oui - peut-être - un peu - non.
- 5) Très inquiet - un peu inquiet - sans inquiétude.
- 6) Un peu mécontent - assez mécontent - très mécontent.
- 7) – Vous le poursuivez immédiatement
– vous restez passif
–vous appelez immédiatement la police.
- 8) Assez normales - anormales - très anormales.
- 9) Toujours pour - toujours contre - cela dépend des cas.
- 10) Peu utile - souvent utile - très importante.
- 10') Remarques libres.

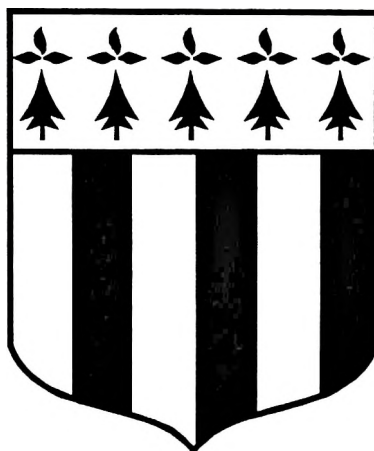
6. Correction de l'expression écrite individuelle.

7. Correction de l'expression écrite individuelle.

Nota: Les sondages peuvent tous se faire à l'intérieur de la population classe, ou école éventuellement.

MARCHE 9

**NE SOYONS PAS
NÉGATIFS**



1. Humour!

- I Le Chef a raison.
- II Le Chef a toujours raison.
- III Même si un subalterne a raison, c'est l'article I qui s'applique.
- IV Le Chef ne dort pas, il se repose.
- V Le Chef ne mange pas, il se nourrit.
- VI Le Chef ne boit pas, il goûte.
- VII Le Chef n'est jamais en retard, il est retenu.
- VIII Le Chef ne quitte jamais son service, il est appelé.
- IX Le Chef ne lit jamais son journal pendant le service, il l'étudie.
- X Le Chef n'entretient pas de relations avec sa secrétaire, il l'éduque.
- XI On entre dans le bureau du Chef avec ses idées personnelles, on en ressort avec les idées du Chef.
- XII Le Chef reste Chef, même en caleçon de bain.
- XIII Plus on critique le Chef, moins on a de prime.
- XIV Le Chef est obligé de penser pour tout le monde.

Conclusion: Le Chef est un "Dictateur": il faut interdire aux Chefs de se marier afin que leur nombre n'augmente pas.

Vocabulaire du Chef:

yaka	yzonka	yreska
yaveka	yavekapa	yakapa
yoraka	yfokon	yapluka
yanapa	yfoleferfer	

1.1 Lisez les XIV énoncés du document 1, et relevez les **formes négatives**

- I
- II
- III
- IV
- V
- VI
- VII

1.2 Transcrivez correctement le “Vocabulaire du Chef”

- I – Il n’
- II – Il n’
- III – Il n’
- IV – Il n’
- V – Il n’
- VI – Il n’
- VII – Il
- VIII – Il
- IX – Il ne
- X – Il n’
- XI – Il n’

2. En considérant le tableau et la situation ci-contre, écrivez 10 propos de **sens négatif**

- (1) - Ne ... pas
- (2) - Ne ... plus
- (3) - Ne ... jamais
- (4) - Ne ... personne
- (5) - Ne ... rien
- (6) - Ne ... aucun(e)
- (7) - Ne ... guère
- (8) - Ne ... que
- (9) - Ne ... / nul(le) / ne
- (10) - Ni ... ni ... ni



Ex:

1) Je **ne** veux **pas** voir cette photo!

2)

.....

3)

.....

4)

.....

5)

.....

6)

.....

7)

.....

8)

.....

9)

.....

10)

.....

3. Mettez à la forme affirmative

1) Non, réponds au téléphone maintenant, s'il te plaît!

.....

2) Non, merci, je boirai de whisky ce soir!

.....

3) Non, je veux voir en ce moment!

.....

4) Oh là là, la radio marche bien quand il faut!

.....

5) Je ai envie de danser, tout à l'heure!

.....

6) Je suis marié divorcé.

.....

7) Tu comprends donc .

.....

8) Je verrai médecin.

.....

9) Non, je ai dit cela.

.....

10) Votre proposition intéresse .

.....

11) Non, je ai envie de sortir.

.....

12) Attends, il est cinq heures.

.....

13) Dis-lui que je ai le temps.

.....

14) Non, me présentez secrétaire.

.....

15) Non, je aime le folk le rock.

.....

16) Je dirai "oui" au divorce!

.....

17) Non, je ai à lui dire.

.....

18) Elle a chance de m'épouser.

.....

19) Merci, je veux encore manger.

.....

20) Chérie, chapeau te va!

.....

21) allume la télé!

.....

22) Non, je irai chez ta mère!

.....

4. LISEZ LA LETTRE DE RATUS

4.1 Soulignez les formes négatives qui apparaissent dans cette lettre.



Villeratus, le 20 Mars 2000

Chers amis,

J'ai été très heureux de lire votre lettre. Moi, je vais bien et je n'ai pas de rhume. Pourtant, il pleut beaucoup à Villeratus en ce moment. Mon cactus n'est pas content. Il n'aime pas quand il y a trop d'eau. Alors, je lui ai mis un imperméable.

Victor dit que je fais des taches. Alors, je vous écris avec mon ordinateur. Comme ça, vous avez une lettre toute propre.

Moi, je trouve que je ne fais pas beaucoup de bêtises. Je fais un peu le fou pour m'amuser, mais je ne dis jamais de mensonges. J'invente juste un petit peu pour faire croire que je n'ai pas peur ou que je suis le plus fort.

Gros bisous de Marou et de Mina. Moi, je vous serre la main bien fort et je vous souhaite de devenir des as en lecture!

Ratus
✶

4.2 Écrivez cette même lettre en la signant “Ratus et Ratas”.

Chers amis,

Nous avons été très heureux

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

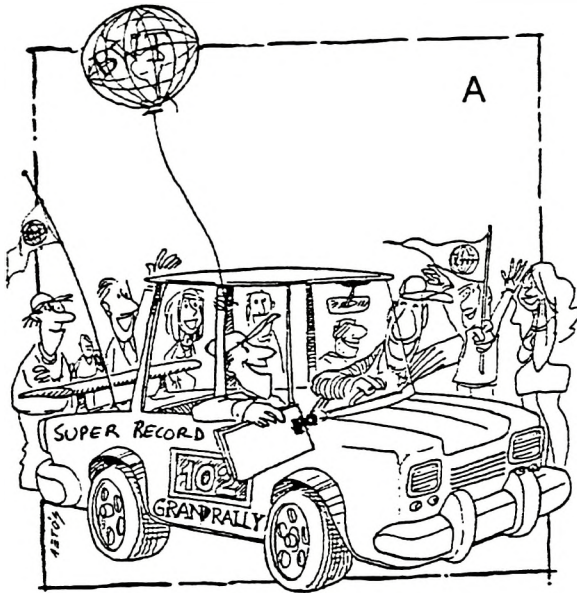
.....

.....

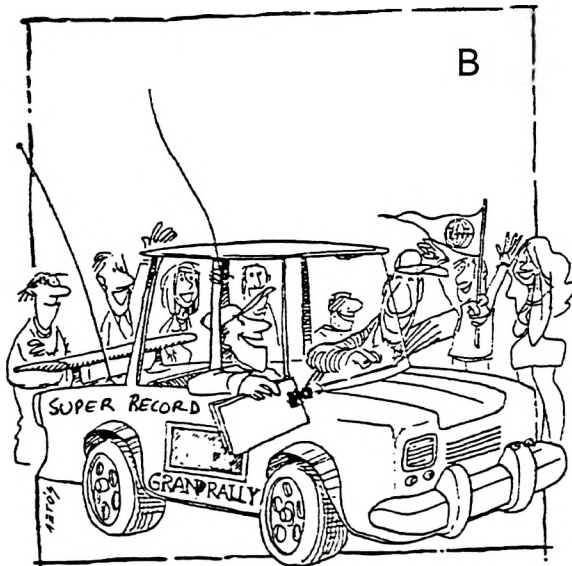
.....

Ratus et Ratas

5. Comparez les deux versions (A/B) du “Grand Rally”, et chechez **les 10 erreurs**, en forme de “records d’équipes”.



- 1) On a mis **un** ballon à la ficelle.
- 2) On a mis
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)



- 1) On n’a pas mis **de** ballon à la ficelle.
- 2) On n’a pas mis
- 3)
- 4)
- 5)
- 6)
- 7)
- 8)
- 9)
- 10)



FICHE AUTOCORRECTIVE

NE SOYONS PAS NÉGATIFS

1.1 Relevé des formes négatives:

- 1) Le Chef **ne** dort **pas**.
- 2) Le Chef **ne** mange **pas**.
- 3) Le Chef **ne** boit **pas**.
- 4) Le Chef **n'**est **jamais** en retard.
- 5) Le Chef **ne** quitte **jamais** son service.
- 6) Le Chef **ne** lit **jamais** son journal.
- 7) Le Chef **n'**entretient **pas** de relations avec sa secrétaire.

1.2 Transcription du “vocabulaire du Chef”:

- 1) Il **n'**y a **qu'**à (faire telle chose)!
- 2) Il **n'**y avait **qu'**à (faire telle chose)!
- 3) Il **n'**y aura **qu'**à (faire telle chose)!
- 4) Il **n'**y a **pas** (telle chose)!
- 5) Il **n'**ont **qu'**à (faire telle chose)!
- 6) Il **n'**y avait **qu'**à pas (faire telle chose)!
- 7) Il faut **qu'**on (fasse telle chose)!
- 8) Il faut le faire!
- 9) Il **ne** reste **qu'**à (faire telle chose)!
- 10) Il **n'**y a **qu'**à pas (faire telle chose)!
- 11) Il **n'**y a **plus** qu'à (faire telle chose)!

2. Production libre.

3. Formes affirmatives

- 1) Oui, réponds au téléphone maintenant, s'il te plaît!
- 2) Oui, merci, je boirai encore du whisky ce soir!
- 3) Oui, je veux voir quelqu'un / tout le monde / en ce moment!
- 4) Oh là là, la radio marche toujours bien quand il faut!
- 5) J'ai (bien) envie de danser, tout à l'heure!
- 6) Je suis marié / et / divorcé.
- 7) Tu comprends donc tout / quelque chose.
- 8) Je verrai un / quelque / médecin.
- 9) Oui, j'ai toujours dit cela.
- 10) Votre proposition intéresse / quelqu'un / tout le monde.

- 11) J'ai (bien) envie de sortir.
- 12) Attends, il est seulement cinq heures.
- 13) Dis-lui que j'ai encore le temps.
- 14) Oui, présentez-moi une / quelque / secrétaire.
- 15) Oui, j'aime le folk et le rock.
- 16) Je dirai toujours "oui" au divorce!
- 17) Oui, j'ai tout / quelque chose / à lui dire.
- 18) Elle a une chance / toutes les chances / de m'épouser.
- 19) Merci, je veux déjà manger.
- 20) Chérie, tous les chapeaux te vont!
- 21) Allume la télé!
- 22) J'irai chez ta mère.

4.1 Formes négatives

- Je **n'ai pas** de rhume.
- Mon cactus **n'est pas** content.
- Il **n'aime pas**.
- Je **ne fais pas** beaucoup de bêtises.
- Je **ne dis jamais** de mensonges.
- Je **n'ai pas** peur.

4.2 Chers amis,

Nous avons été très heureux de lire votre lettre. **Nous, nous allons** bien et **nous n'avons** pas de rhume. Pourtant, il pleut beaucoup à Villeratus en ce moment. **Notre** cactus **n'est pas** content. Il **n'aime pas** quand il y a trop d'eau. Alors, **nous** lui **avons** mis un imperméable.

Victor dit que **nous faisons** des taches. Alors, **nous** vous **écrivons** avec **notre** ordinateur. Comme ça, vous avez une lettre toute propre.

Nous, nous trouvons que **nous ne faisons pas** beaucoup de bêtises. **Nous faisons** un peu **les fous** pour **nous** amuser, mais **nous ne disons** jamais de mensonges. **Nous inventons** juste un petit peu pour faire croire que **nous n'avons pas peur** ou que **nous sommes les plus forts**.

Gros bisous de Marou et de Mina. **Nous, nous** vous **serrons** la main bien fort et **nous** vous **souhaitons** de devenir des as en lecture!

5. Record de détection des 10 erreurs.

A	B
1) On a mis un ballon à la ficelle.	1) On n'a pas mis de ballon à la ficelle.
2) On a mis un drapeau à l'antenne.	2) On n'a pas mis de drapeau à l'antenne.
3) On a mis un phare à la voiture.	3) On n'a pas mis de phare à la voiture.
4) On a mis un pare-choc à la voiture.	4) On n'a pas mis de pare-choc à la voiture.
5) On a mis un rétroviseur à la voiture.	5) On n'a pas mis de rétroviseur à la voiture.
6) On a mis un spectateur à l'arrière.	6) On n'a pas mis de spectateur à l'arrière.
7) On lui a mis une casquette.	7) On ne lui a pas mis de casquette.
8) On a mis des numéros à la voiture.	8) On n'a pas mis de numéros à la voiture.
9) On a mis un volant à la voiture.	9) On n'a pas mis de volant à la voiture.
10) On a mis un bouton à la chemise.	10) On n'a pas mis de bouton à la chemise.

INDICE GÉNÉRAL

FRANÇAIS EN MARCHÉ I

◇	MARCHE 1	
	INTERROGEONS-NOUS EN DIALOGUANT	
	Formulations de l'interrogation directe	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE	21
◇	MARCHE 2	
	IDENTIFIONS-NOUS AVEC UN PORTRAIT	
	Caractérisation par la qualification adjectivale	23
	FICHE AUTOCORRECTIVE	40
◇	MARCHE 3	
	TRAVAILLONS SUR L'IDIOMATICITÉ DU LANGAGE	
	Création sémantico-grammaticale	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE	62

FRANÇAIS EN MARCHÉ II

◇	MARCHE 4	
	INTERPRÉTONS UNE BANDE DESSINÉE	
	Organisation de la double pronominalisation	11
	FICHE AUTOCORRECTIVE	22
◇	MARCHE 5	
	PASSONS AUX SOUVENIRS	
	Position syntaxique du sujet et morphologie verbale	29
	FICHE AUTOCORRECTIVE	42
◇	MARCHE 6	
	RECONSTRUISONS UN TEXTE	
	Structuration phrastique et ponctuation	45
	FICHE AUTOCORRECTIVE	54

FRANÇAIS EN MARCHÉ III

❖ **MARCHE 7**

METTONS UN POINT D'EXCLAMATION!

Dimensions de la phrase exclamative 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 24

❖ **MARCHE 8**

FAISONS UN SONDAGE

Modifications adverbiales et degrés dans la comparaison 25
 FICHE AUTOCORRECTIVE 40

❖ **MARCHE 9**

NE SOYONS PAS NÉGATIFS

Négation de l'action 45
 FICHE AUTOCORRECTIVE 55

FRANÇAIS EN MARCHÉ IV

❖ **MARCHE 10**

MESURONS L'INCONFORT

Négations et degrés dans la quantification 11
 FICHE AUTOCORRECTIVE 28

❖ **MARCHE 11**

JOUONS AVEC LES NOMS

Déterminations du nom 33
 FICHE AUTOCORRECTIVE 45

FRANÇAIS EN MARCHÉ V

❖ **MARCHE 12**

ÉCRIVONS UNE LETTRE

Repères chronologiques 11

FICHE AUTOCORRECTIVE 27

❖ **MARCHE 13**

LISONS UN POÈME

Déictiques en jeu 31

FICHE AUTOCORRECTIVE 51

FRANÇAIS EN MARCHÉ VI

❖ **MARCHE 14**

TRANSPOSONS AU DISCOURS RAPPORTÉ

Corrélations grammaticales et finalité énonciative 11

FICHE AUTOCORRECTIVE 27

❖ **MARCHE 15**

PARLONS D'ÉCONOMIE

Transformations actives d'un bilan passif 39

FICHE AUTOCORRECTIVE 51

ARMORIAL DES VILLES DE FRANCE

Marche 1



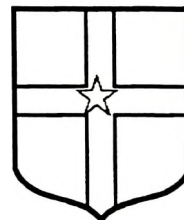
Ville de Paris
(Dpt. 75)

Marche 2



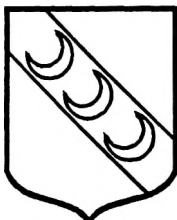
Ville de Lyon
(Dpt. 69)

Marche 3



Ville de Montbéliard
(Dpt. 25)

Marche 4



Ville de Luneville
(Dpt. 54)

Marche 5



Ville de Saumur
(Dpt. 49)

Marche 6



Ville de Wasquehal
(Dpt. 59)

Marche 7



Ville de Halluin
(Dpt. 59)

Marche 8



Ville de Poissy
(Dpt. 78)

Marche 9



Ville de Vienne
(Dpt. 38)

Marche 10



Ville de Wissembourg
(Dpt. 67)

Marche 11



Ville d'Annot
(Dpt. 4)

Marche 12



Ville Villeneuve - sur - Lot
(Dpt. 47)

Marche 13



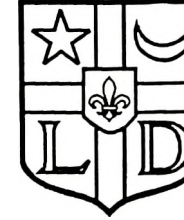
Ville d'Hennebont
(Dpt. 56)

Marche 14



Ville de Salies - de - Bearn
(Dpt. 64)

Marche 15



Ville de Lodère
(Dpt. 34)

BIBLIOGRAPHIE

Callamand, Monique (1987): *Grammaire vivante du Français*. Larousse, 253 pp., Paris.

Charaudeau, Patrick (1992): *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette, 925 pp., Paris.

Weinrich, Harald (1989): *Grammaire textuelle du Français*. Didier/Hatier, 672 pp., Paris.

TABLE DES ILLUSTRATIONS

ARMORIAL DES VILLES DE FRANCE (Sauvegarde Historique).

BANDES DESSINÉES: "L'extraordinaire voyage de Petit-colis" (SNCF) (Marche 3).

"Le moral de la semaine": malgré toutes nos recherches, l'auteur de cette B.D. nous est restée inconnu (Marche 3).

"L'inspecteur Faucon" (Mario Rossi). Magazine *Ensemble* N° 2, 1987 (Marche 14).

"Oeil de lynx" (Claire Brétécher) (Marche 2).

HEBDOMADAIRES: *Jours de France* (Marche 9).

JOURNAUX: *Le Monde* (vol. VII), *Le Progrès* (Marche 8).

El Mercurio de Valparaíso 4/01/97, p. B3. "Portraits-robots".

PUBLICITÉS: PTT (Postes Télécom) (Marche 12).

Michelin (Pneus) (Marche 3).

Office Tourisme Cannes (Marche 5).

Office Tourisme Lyon (Marche 3).

Cref, Ecol Images (Marche 15).

Best World Travel Rally (Marche 9).

Voiture (Marche 8) Servicio de Salud, Viña del Mar.

REPRODUCTION DIGITAL ILLUSTRATIONS GRAPHIQUES: Eduardo Polanco Rumié.

TABLEAUX: "Cléopâtre", peinture de Léon Gérôme (Marche 1).

"Napoléon", peinture de Jacques-Louis David (Marche 1).

TRAVAUX: Jeu des familles: famille des "Corps Célestes", exemples d'application fournis par l'élève Jorge Lazcano (Marche 11).

Enquête "Violence" réalisée par l'élève Y. Juan Zhang, exemple d'application (Marche 8).

CUADERNOS DE LA FACULTAD

COLECCIÓN METODOLOGÍA

-
- | | |
|----|---|
| 1 | <i>Estrategias para estimular la creatividad a través de la enseñanza de la lengua materna.</i> Carmen Balart C. e Irma Céspedes B. |
| 2 | <i>La transposition</i>
Olga M. Díaz |
| 3 | <i>Ortografía aplicada I: Ortografía acentual</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 4 | <i>Ortografía aplicada II: Ortografía literal</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 5 | <i>La problématique de l'orthographe. L'orthographe Niveau I</i>
Olga Dreyfus O. |
| 6 | <i>La dérivation</i>
Olga M. Díaz |
| 7 | <i>Écrivons... Des contes, des légendes, des nouvelles</i>
Olga M. Díaz |
| 8 | <i>Manual de materiales didácticos para la enseñanza de la Historia y Geografía a nivel Básico y Medio.</i> Silvia Cortés F. y Ana María Muñoz R. |
| 9 | <i>Redacción informativa</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 10 | <i>Aspectos morfosintácticos de la redacción</i>
Teresa Ayala P. y Liliana Belmar B. |
| 11 | <i>Cultura y lengua latina. Autores y antología</i>
Hernán Briones T. |
| 12 | <i>L'organisation phrastique à travers les relations logiques. Volume I</i>
Olga M. Díaz |
| 13 | <i>L'organisation phrastique à travers les relations logiques. Volume II</i>
Olga M. Díaz |

14	<i>Enfoque semiótico y didáctico de la publicidad</i> Teresa Ayala P.
15	<i>Français en Marche I</i> Olga M. Díaz
16	<i>Français en Marche II</i> Olga M. Díaz
17	<i>Français en Marche III</i> Olga M. Díaz
18	<i>Français en Marche IV</i> Olga M. Díaz
19	<i>Français en Marche V</i> Olga M. Díaz
20	<i>Français en Marche VI</i> Olga M. Díaz
