

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za romanistiku

**Usporedna analiza gramatičkog sadržaja u
udžbenicima « Café Crème 2 » « Le nouveau taxi! 2
», i « Ado 2 »**

Studentica: Gabrijela Kelemen

Mentorica: dr. sc. Evaine Le Calvé Ivičević

Zagreb, srpanj 2018.

Université de Zagreb
Faculté de Philosophie et Lettres
Département d'études romanes

**Analyse comparative de la composante
grammaticale dans les méthodes « Café Crème 2 »,
« Le Nouveau taxi! 2 » et « Ado 2 »**

Gabrijela Kelemen

Mémoire de Master en langue et lettres françaises
Sous la direction de : dr. sc. Evaine Le Calvé Ivičević, chargée de cours

À Zagreb, juillet 2018

Sažetak

Ovaj se rad bavi pitanjem poučavanja gramatike u nastavi francuskog kao stranog jezika. U teoretskom dijelu definirat ćemo pojam gramatike, odnosno, predstaviti sva značenja tog pojma, nakon čega ćemo sažeti pristupe gramatici u okviru različitih metodologija kroz povijest, da bismo vidjeli kakav koncept poučavanja gramatičkih fenomena predlaže aktualna metodologija. Opisat ćemo i različite mogućnosti konkretne izvedbe nastave gramatike.

Nakon toga ćemo vidjeti koliko ulogu na usvajanje gramatike stranog jezika ima materinski jezik i njegova gramatika te ćemo se dotaknuti problematike korištenja metajezika. Na kraju teoretskog dijela opisat ćemo pojam udžbenika, koji su tema empirijskog dijela rada. U njemu ćemo usporediti gramatičku komponentu u tri udžbenika francuskog jezika „Café Crème 2“, „Le nouveau taxi ! 2“ i „Ado 2“, namijenjenih savladavanju A2 razine ZEROJ-a. Prije analize postaviti ćemo tri hipoteze.

1. U udžbeniku „Ado 2“ bit će manje eksplicitne gramatike nego u ostala dva udžbenika.
2. U udžbeniku „Ado 2“ bit će također manje metajezika.
3. U udžbeniku „Café Crème 2“ bit će više zadataka strukturalnog tipa nego u ostala dva.

Kako bismo provjerili postavljene hipoteze, usporedit ćemo broj i složenost gramatičkih fenomena koji se obrađuju kao i prisutnost, količinu i složenost metajezika, nakon čega ćemo klasificirati vrste zadataka.

Ključne riječi : gramatika, poučavanje, metodika francuskog jezika, udžbenici, komparativna analiza

Résumé

Ce mémoire a pour le sujet l'enseignement de la grammaire en classe de FLE. Dans la partie théorique, on va tout d'abord se consacrer à la notion de la grammaire, pour voir quel sens de cette notion nous intéresse le plus. Après avoir présenté comment les différentes approches ont enseigné la grammaire à travers l'histoire, on va voir quelles incitations pour l'enseignement grammatical donne la méthodologie actuelle, c'est-à-dire, l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle du type actionnel. On va décrire quelques démarches qu'on peut utiliser pour enseigner les contenus grammaticaux.

Ensuite, on va voir quels rôles jouent la langue maternelle et le métalangage dans le processus de l'acquisition de la grammaire. À la fin on va présenter la notion de la méthode au sens du manuel et ainsi donner une introduction à la partie empirique de notre mémoire, dans laquelle on va comparer les contenus grammaticaux dans trois méthodes de FLE contemporaines : « Café Crème 2 », « Le nouveau taxi ! 2 » et « Ado 2 » ; toutes les trois abordant le niveau A2 du CECR. Avant de les comparer, on va poser trois hypothèses ;

1. Dans « Ado 2 » on va trouver moins de la grammaire explicite que dans les deux autres méthodes.
2. Dans « Ado 2 » on va trouver tout de même moins de métalangue.
3. Dans « Café Crème 2 » on va trouver plus d'exercices du type structuraux que dans les autres deux méthodes.

Pour vérifier nos hypothèses on va comparer le nombre et la complexité des structures grammaticales abordés, ainsi que la présence et complexité de la métalangue. A la fin on va établir une typologie des exercices.

Mots-clés : grammaire, enseignement, français, méthodologie du FLE, méthodes, manuels, étude comparative

Table de matières

| | |
|--|----|
| 1. Introduction | 4 |
| 2. Enseignement de la grammaire..... | 6 |
| 2.1. La notion de grammaire et tous ses sens..... | 6 |
| 2.2. Petite histoire de l'enseignement de la grammaire | 9 |
| 2.3. L'enseignement de la grammaire au sein de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle | 13 |
| 2.4. Métalangage grammatical | 17 |
| 2.5. Rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère | 21 |
| 2.6. Différentes démarches de l'activité grammaticale..... | 24 |
| 2.7. Notion et typologie des méthodes de français | 32 |
| 3. Analyse du contenu grammatical dans trois méthodes du FLE | 34 |
| 3.1. Objectifs et méthodologie de recherche..... | 34 |
| 3.2. Corpus | 36 |
| 3.2.1. « Café Crème 2 » | 36 |
| 3.2.2. « Le nouveau taxi! 2 » | 38 |
| 3.2.3. « Ado 2 » | 39 |
| 3.3. Résultats..... | 40 |
| 3.3.1. Contenus grammaticaux et métalangue | 40 |
| 3.3.2. Précis de grammaire | 49 |
| 3.3.3. Typologie des exercices..... | 54 |
| 3.4. Discussion..... | 56 |
| 4. Conclusion..... | 58 |
| 5. Bibliographie | 60 |

1. Introduction

Ce mémoire de master porte sur l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dans le processus d'acquisition d'une langue étrangère. La problématique de l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère date d'une part de très longtemps, mais elle est de l'autre part très actuelle. A travers l'histoire de l'apprentissage des langues étrangères, la grammaire a eu des statuts différents. Dans beaucoup d'approches l'apprentissage de la grammaire était au centre et l'enseignement des langues s'est fait à travers la mémorisation des règles et par des exercices grammaticaux exhaustifs. Dans d'autres approches, on essaie, par contre, de supprimer l'apprentissage des règles grammaticales et d'apprendre une nouvelle langue d'une manière dite „naturelle“ et inconsciente, sans parler de la grammaire. Cette grammaire implicite est fort présente dans l'enseignement des langues étrangères actuel. On est plutôt centré sur la communication, sur le développement de la compétence communicative chez les apprenants et sur le réemploi de la langue acquise dans des situations de communication réelles. Mais, même dans les approches les plus radicales, qui ne veulent pas parler de la grammaire, celle-ci est inévitablement présente. La grammaire est inhérente à toute langue humaine, elle présente, à côté du lexique, sa structure, son fondement et on ne peut pas enseigner une langue sans enseigner sa grammaire. Une langue ne peut être acquise qu'en acquérant sa grammaire. Cela vaut aussi pour la langue maternelle.

Nous commençons ce mémoire par la définition de la grammaire. Vu que la grammaire est une notion multidimensionnelle et polysémique, nous essayons de mettre l'accent seulement sur les aspects de la grammaire qui sont liés à notre objet de recherche, c'est-à-dire, à l'enseignement des langues. Nous parlerons pour cela ici de la grammaire pédagogique. Puis, nous essayons de donner un petit résumé de l'histoire de l'enseignement de la grammaire dans des diverses approches à l'enseignement de langue. Nous déterminerons quelle place occupe la grammaire dans l'enseignement courant et dans l'approche actuelle – approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle. Ensuite, nous abordons des différentes théories et concepts liés au processus de l'acquisition d'une langue seconde, en mettant l'accent sur deux facteurs qui y jouent un rôle important – l'influence de la langue maternelle et le métalangage. Nous essayons aussi de présenter les différentes démarches de l'activité grammaticale.

Après cette partie théorique du mémoire, nous nous consacrerons à la partie empirique, c'est-à-dire à l'analyse concrète de trois manuels destinés à l'enseignement du FLE, ayant

des points communs de même que des différences. Notre démarche sera du type comparatif, c'est-à-dire, que nous allons comparer la quantité et complexité des contenus grammaticaux abordés, la présence de la métalangue ainsi que les types d'exercices grammaticaux. Avant la recherche nous poserons quelques hypothèses que nous essayons de vérifier.

2. Enseignement de la grammaire

2.1. Notion de la grammaire et tous ses sens

Le mot « grammaire vient » du grec « gramma », qui veut dire « lettre » ou « figure ». Le syntagme « tekhnē grammatikē », « l'art de la grammaire », était un art de « tracer et arranger les lettres sur une surface » (Germain, Seguin, 1998 : 4). La grammaire était, et elle est encore de nos jours fortement liée à la langue écrite et à son orthographe. Comme la langue est un « être vivant » qui est en évolution constante, cela vaut de même pour la grammaire. Les conceptions de la grammaire ont évolué au cours de l'histoire. Ce mémoire part d'une définition de la grammaire posée par Besse et Porquier, puis acceptée par Germain et Séguin. Selon eux, la grammaire est une connaissance intériorisée que possède un usager d'une langue. Il est important de dire qu'il s'agit d'une compétence – la compétence grammaticale. On apprend la grammaire non pas pour l'apprendre, mais pour arriver à une compétence grammaticale (Germain, Seguin, 1998 :32). La notion de compétence est importante, parce qu'elle permet de distinguer la grammaire en tant que connaissance d'une langue (ou plutôt : usage d'une langue) de la grammaire en tant que description ou simulation. La grammaire-description, qui appartient au domaine de la linguistique, consiste en « résultats d'une démarche de catégorisation des unités de la langue et de mise en relation des catégories (ce sont les 'parties du discours', leurs paradigmes morphologiques et les règles syntaxiques des approches traditionnelles, l'analyse en constituants et les 'structures' des approches structuralistes, par exemple) » (Besse, Porquier, 1984 : 16). Il s'ensuit qu'un livre de grammaire n'est qu'une manifestation externe de la description faite par un linguiste ou un didacticien qui veut reproduire la compétence ou connaissance intériorisée de l'usager d'une langue (Germain, Seguin, 1998 :33). Donc, on distingue la grammaire-description de la grammaire-compétence. De cette distinction s'ensuit la question fondamentale de l'apprentissage de la grammaire: dans quelle mesure la grammaire-description (la connaissance des règles et leur emploi) aide-t-elle à parvenir à un certain niveau de compétence grammaticale et, par conséquent, à un certain niveau de maîtrise d'une langue étrangère. D'autres théoriciens ont des classifications diverses de la notion de grammaire, mais tous montrent certaines similarités, c'est-à-dire des points communs. Janine Courty parle ainsi de deux conceptions de la description grammaticale – l'une étant « la description à base explicative scientifique », l'autre la « description explicative des faits de langue en vue de faciliter leur appropriation

par un apprenant de langue seconde » (Courtyllon, 1985 : 32). La première a pour but d'avancer la linguistique en tant que science et de lui fournir de nouveaux modèles, concepts... La deuxième est plutôt pratique que théorique et son métalangage est beaucoup plus simple. Courtyllon souligne ensuite la différence entre l'apprentissage de la grammaire de la langue maternelle et celle de la langue étrangère. L'objectif de l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère est, bien sûr, la maîtrise de cette langue, tandis que

« la réflexion d'un apprenant en langue maternelle est de même nature que celle d'un linguiste. Il s'agit en quelque sorte d'un méta-apprentissage de la langue, destiné à développer les facultés d'analyse. C'est pourquoi les concepts de la description dans ce cas devront constituer un outil d'observation, de classement, de catégorisation. Ils ont le statut de ceux d'une description à base explicative théorisante. « » (Courtyllon, 1985 :33) .

On peut voir que l'apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère est un processus qui a ses particularités.

Mais même s'il s'agit de la compétence à acquérir, un apprenant ne peut y arriver qu'à travers la grammaire-description. Pendant le processus d'apprentissage l'apprenant est exposé aux règles grammaticales, dont le but est de favoriser la maîtrise de l'usage de la langue étrangère (Germain, Seguin, 1998 : 34).

Les conceptions de la grammaire ont évolué jusqu'à nos jours. Jusqu'aux années soixante, la communauté linguistique s'était mise d'accord sur le domaine de la grammaire. Connaître la grammaire d'une langue, c'était connaître les règles morphosyntaxiques. Les livres du linguiste Noam Chomsky — *Syntactic structures*, paru en 1957, et *Aspects of the Theory of Syntax*, paru en 1965, ont changé la perception de la grammaire et entraîné des changements terminologiques. La grammaire, qui a dès lors englobé aussi la phonologie et la sémantique, est devenue équivalente de la linguistique (Germain, Seguin, 1998 ; 67) . Ensuite, dans les années soixante-dix, le sociolinguiste Dell Hymes a réagi contre Chomsky et il a introduit la notion de compétence communicative. Dans les années quatre-vingts Swain et Canale l'ont définie. La compétence de communication a réuni une composante grammaticale (y compris le vocabulaire), une composante sociolinguistique, une composante discursive et une composante stratégique. Tous ces bouleversements et discussions ont eu des répercussions sur la didactique des langues. Germain et Seguin remplacent la conception de la composante grammaticale avec la composante linguistique et réduisent la notion de grammaire aux règles d'usage (y compris les règles morphologiques et syntaxiques) et règles d'emploi (y compris les règles discursives, les règles de cohésion et cohérence, celles d'ordre sémantique) (Germain, Séguin, 40).

Germain et Séguin optent néanmoins pour une conception de la grammaire bien élargie, qui comprenait « la connaissance à la fois des règles d'usage (structures grammaticales, aspects morphologiques et syntaxiques) et des règles d'emploi (règles ou conventions d'une utilisation appropriée à l'intention et à la situation de communication) » (Germain, Séguin, 1998 : 41). Toutefois, ils ne réduisent pas l'enseignement d'une langue à l'enseignement de sa grammaire.

Malgré la diversité de toutes les définitions et classifications de la grammaire, on peut conclure qu'il est essentiel de distinguer deux conceptions de la grammaire : la grammaire en tant que connaissance d'une langue (la compétence grammaticale) et la grammaire en tant que description/simulation de cette connaissance intériorisée.

A côté de cette division, on peut distinguer différentes conceptions de la grammaire en tenant compte du point de vue des personnes impliquées, c'est-à-dire : la grammaire de l'utilisateur, celle de l'enseignant et celle de l'apprenant. La notion de grammaire de l'utilisateur (la grammaire de sa langue maternelle) est importante parce que l'apprenant vise à acquérir une connaissance de la grammaire d'une langue étrangère comparable à la grammaire de sa langue maternelle. Pendant son apprentissage de la grammaire d'une langue étrangère, il fait toujours référence à la grammaire de sa langue maternelle, consciemment ou inconsciemment. Cette grammaire de l'utilisateur peut correspondre à la grammaire de l'enseignant au cas où l'enseignant est locuteur natif de la langue qu'il enseigne. La dernière notion, la grammaire de l'apprenant, renvoie au processus d'apprentissage de la langue étrangère. Il s'agit d'un développement en constante évolution (Germain, Séguin, 1998 :48). Elle désigne « l'état de développement de l'interlangue grammaticale de celui-ci, son degré de compétence grammaticale » (Germain, Séguin, 1998 :49). Seguin et Germain introduisent de même la notion de la grammaire pédagogique, opposée à la grammaire linguistique.

« La différence essentielle entre une grammaire pédagogique et une grammaire linguistique tient à leurs buts respectifs : alors que la première décrit, le plus souvent de manière sélective, la compétence grammaticale d'un certain usage de la langue en vue d'en faciliter l'apprentissage, la seconde décrit ou stimule cette compétence en vue d'en proposer une explication scientifique, la plus exhaustive qui soit, sans visée pratique » (Germain, Séguin, 1998 : 54) .

Entre les deux est située la grammaire de référence - un ouvrage de base qui vise à présenter la grammaire d'une langue à la fois de manière prescriptive (ce qui fait d'elle une grammaire pédagogique) et de manière descriptive (ce qui fait d'elle une grammaire

linguistique), les frontières entre la description et la prescription étant souvent floues (Germain, Séguin, 1998 :53).

Le fait qu'il y a tellement de grammaires, de distinctions, tandis que le but est de décrire et apprendre une seule et même langue étonne et pose des difficultés épistémologiques. Séguin et Germain ont pris la position épistémologique de Besse et Porquier, qu'ils nomment constructiviste et selon laquelle « toute description/simulation grammaticale est vue comme une construction du chercheur » (Germain, Séguin, 1998 : 59). Ils ajoutent qu'elle « ne représente que le point de vue de chercheur sur son objet d'étude » (Germain, Séguin, 1998 : 59). La diversité de points de vue va au point où il y a autant de grammaires qu'il y a de points de vue sur le sujet. Germain et Séguin viennent à la conclusion « que la grammaire n'existe pas ; il n'y a que des grammaires, c'est à dire des points de vues différents sur un objet qui n'est pas toujours strictement le même » (Germain, Séguin, 1998 : 61).

Besse et Porquier parlent de trois acceptions du mot grammaire : la « grammaire intériorisée » en tant que phénomène humain, proche de ce que Chomsky a nommé la « compétence », ensuite la grammaire description/simulation qui englobe les connaissances des règles acquises lors d'un apprentissage institutionnel, et la dernière : la grammaire en tant que modèle linguistique.

Cuq rappelle que les premières grammaires des langues européennes, le français y compris, ont été fait pour l'enseignement des langues étrangères et il donne une double définition du terme grammaire d'un point de vue strictement didactique. La grammaire est ici soit « le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie », soit « le guidage par l'enseignant de cette activité en fonction de la représentation métalinguistique organisée qu'il se fait de la langue qu'il enseigne » (Cuq, 2003 : 41).

2.2. Petite histoire de l'enseignement de la grammaire

Pendant l'évolution de l'enseignement des langues étrangères, il y a en différentes vues, méthodes, essais de faciliter l'apprentissage, mais quelques-uns ont prédominé, sont devenus « officiels » pendant quelques périodes de l'histoire. Bien que chaque enseignant d'une langue étrangère ait une méthodologie et une vision propre (parce qu'il enseigne la langue comme il la perçoit), il doit s'appuyer sur les approches qui ont précédé celle qui est actuellement en vigueur, parce que chacune a des avantages et peut enrichir un cours de

langue étrangère. Parmi des approches didactiques, on peut distinguer entre deux grandes classes ; celle dites « traditionnelles » opposées à celles dites « modernes ». Même s'il semble que les approches « modernes », centrées sur la notion de la communication ont remplacé celles dites vieilles et inefficaces, centrées autour des règles et des exercices exhaustifs, la situation n'est pas si simple. Les approches les plus modernes présentent-elles aussi des défauts.

Besse et Porquier proposent leur propre typologie des méthodes, fondée sur quatre critères. Le premier critère est relatif à la manière choisie pour aider les apprenants à saisir le sens des mots étrangers - on peut le faire avec ou sans traduction. Dans le dernier cas, on peut s'appuyer sur les divers procédés explicatifs non-linguistiques comme les gestes, les mimiques, les images... Le second critère concerne l'enseignement de la grammaire – en classe, la grammaire peut être présentée d'une manière implicite ou explicite. Quand elle est explicite, le maître a le choix entre une approche inductive ou déductive. Les deux derniers critères sont liés à la manière dont la langue étrangère est présentée aux apprenants. Le premier concerne le choix entre les documents authentiques ou dialogues didactiques et le deuxième est ce qu'on appelle la progression d'enseignement (Besse, Porquier, 1984 :22). Ainsi, la méthode proposée par Besse et Porquier est un peu élargie. La première approche dont ils parlent est celle qu'ils déclarent la plus ancienne – la méthode naturelle. Il s'agit ici d'un vrai « bain linguistique », sans traduction, sans grammaire, sans progression. « Elle vise à reproduire, aussi naturellement que possible certaines des conditions par lesquelles on acquiert, enfant ou adulte, une langue au contact de ceux qui la parlent » (Besse, Porquier, 1984 :24). Même si elle est dite ancienne, elle est aujourd'hui toujours présente et on essaie de l'insérer au programme des écoles maternelles et des jardins d'enfants. La grammaire n'y est pas présente.

La deuxième est la méthode « grammaire-traduction » ou la méthode traditionnelle, qui était appliquée à l'enseignement du latin et du grec depuis longtemps. Cette méthode exigeait de l'enseignant un certain bilinguisme et un savoir sur le fonctionnement de la langue; il n'était plus suffisant d'être locuteur natif de la langue étrangère. D'ici datent les premiers professionnels de l'enseignement des langues. La méthode traditionnelle a prévalu dans l'enseignement des langues vivantes en Europe du XVIe au XXe siècle. Elle a une forme canonique : le maître explique la règle, en utilisant une langue scientifique, mais simplifiée, il donne des exemples et puis on fait des exercices. L'enseignant traduit pour permettre de saisir le sens aux apprenants.

Même si elle ne cesse pas d'être l'objet de critiques parmi les pédagogues et didacticiens, on peut trouver ses traces dans les programmes et manuels les plus récents. Ce qu'on reproche à cette méthode est qu'elle ne permet pas vraiment d'acquérir une compétence de communiquer en langue étrangère (Besse, Porquier, 1984 :27).

Besse et Porquier distinguent de même la méthode grammaire-traduction et celle qu'ils appellent la méthode grammaire-lecture. Dans cette méthode il n'y a pas d'explications grammaticales au début de l'apprentissage, c'est-à-dire avant que les apprenants se soient familiarisés avec la langue étrangère. Dans une première étape, la compréhension doit l'emporter sur l'expression (orale ou écrite) et la routine doit précéder les règles (Besse, Porquier, 1984 :28). Même si cette méthode n'a jamais vraiment été adoptée par l'enseignement officiel, parce qu'elle relativise le savoir académique (surtout grammatical), certains de ses procédés ont influencé, par exemple, les manuels Assimil.

Comme il a été déjà souligné, la méthode traditionnelle (y compris les deux dernières méthodes) a été beaucoup critiquée ; comme réaction contre elle, apparaît la méthode directe. Celle-ci interdit l'emploi de la langue maternelle en classe. On ne traduit pas et l'accent est mis sur l'oral. Les apprenants sont exposés à une sorte de bain linguistique et ils sont amenés à acquérir une routine linguistique, avant l'apprentissage des règles grammaticales. La grammaire est enseignée implicitement, parce que les apprenants n'ont pas une maîtrise de la langue suffisante pour comprendre des explications grammaticales.

« On se borne (...) à suggérer visuellement qu'il existe des régularités désinentielles ou de constructions caractéristiques de la langue seconde » (Besse, Porquier, 1984 :32) Même si on peut trouver ses traces dans les manuels du XVe siècle, elle est devenue populaire dans la deuxième moitié du XIXème siècle. Malgré les reproches, il s'agit de « la première méthode qui prenne réellement en charge les langues vivantes dans leur oralité interactive, dans leur 'globalisme'... » (Besse, Porquier, 1984 : 34).

La méthode audio-orale ou la « Nouvelle clé », comme quelques-uns de ses initiateurs l'ont nommée, est créée sous l'influence de la psychologie behavioriste, la linguistique structurale et la « Méthode de l'Armée ». Celle dernière était une méthode créée aux États-Unis pendant la Seconde Guerre mondiale dans le but de former rapidement des soldats parlant des langues étrangères. Il s'agit d'une méthode où la langue est présentée à travers des dialogues de la langue courante. Chaque réplique du dialogue a une structure qui servira aux apprenants de modèle pour produire de nouveaux énoncés par substitution ou transformation. La méthode est très intensive et repose sur une répétition intensive, parce

que « l'apprentissage est vu comme un processus mécanique de formation d'habitudes » (Germain, 1993 : 27). La grammaire est apprise d'une manière inductive, allant des exemples aux généralisations. Au lieu de l'analyse, on emploie ici le principe de l'analogie. Il n'y a pas d'enseignement explicite de la grammaire.

La méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV) est le résultat d'enquêtes qui portaient sur la fréquence des mots et des structures grammaticales en français, menées à la suite de la Seconde Guerre mondiale. Elle a été développée par une équipe de l'École supérieure normale de Saint Cloud et par une équipe de l'Université de Zagreb. Elle est fondée sur deux principes : le structuro-global signifie une sorte de holisme – on doit apporter à l'apprenant à la fois des éléments linguistiques et non-linguistiques. L'audiovisuel, c'est-à-dire, une association du son et des images sollicite la compréhension du message (Tagliante, 1996 :50). La grammaire y est implicite ; les structures sont présentées à l'aide d'un dialogue, dont les éléments sont puisés des enquêtes sur la fréquence. Cette méthode était de même beaucoup contestée.

Outre ces approches dominantes, il existe un grand nombre de méthodes dites non conventionnelles ou marginales, qui ont vu le jour pendant les années 1975 - 1985. On les appelle parfois aussi approches psychologiques. Ce sont, par exemple, la méthode par le silence ou la méthode suggestopédique.

2.3. L'enseignement de la grammaire au sein de l'approche communicative fonctionnelle-notionnelle actionnelle

Comme réaction contre la méthode audiovisuelle et audio-orale s'est établie une méthode appelée communicative, cognitive, notionnelle, fonctionnelle... Elle a refusé certains tabous de ces méthodes et rappelé la méthode traditionnelle et directe. La traduction et l'emploi de la langue maternelle sont désormais permis et la grammaire commence à être apprise explicitement. « On réhabilite les explications grammaticales, parce qu'on considère que tout apprentissage met en jeu des processus cognitifs et que l'apprenant doit exercer un contrôle réflexif sur ce qu'il apprend » (Besse, Porquier, 1984 :46). Cette approche part d'une analyse des « besoins langagiers » et d'un choix du contenu du cours en fonction de l'analyse – d'où l'adjectif « fonctionnelle ».

Aujourd'hui on privilégie cette méthode communicative fonctionnelle-notionnelle de perspective actionnelle. En somme, celle-ci met l'accent sur le but communicatif, elle met l'apprenant au centre de l'apprentissage et le rend responsable de son progrès en le faisant accomplir des tâches langagières. Il y a beaucoup de manuels qui se déclarent comme prônant d'approche communicative, mais qui traitent la problématique de la grammaire différemment. Certains laissent très peu de place à la grammaire explicite, même si l'approche communicative la réclame. D'autres insistent sur les solides bases grammaticales, à travers des explications, de la mémorisation et trouvent que cela aide le réemploi des acquis dans de nouveaux contextes et situations de communication. On parle pour cela de grammaire situationnelle (Besse, Porquier, 1984 : 50).

Ce qui est nouveau chez cette approche est le traitement des erreurs. L'erreur est perçue comme une partie intégrale du processus d'apprentissage. « L'erreur reflète une compétence linguistique transitoire, elle correspond à une tentative de communication correcte » (Tagliante, 1996 :156). L'erreur est une manifestation de l'interlangue, une maîtrise provisoire de la langue-cible. Il est inévitable que l'apprenant fasse des erreurs en testant ses hypothèses portant sur le système qu'il est en train de créer. Même si l'erreur est permise, on doit parfois la corriger pour éviter son ancrage. Quand et comment corriger les erreurs est une question délicate et l'enseignant doit tenir compte d'un tas de facteurs. Il est important que l'apprenant comprenne que les erreurs font partie de l'apprentissage. Quand on corrige, on doit surtout éviter de corriger « à chaud », on doit aussi donner l'occasion à

l'apprenant de se corriger lui-même et solliciter ses camarades aussi (Tagliante, 1996 :157). Les erreurs produites à l'oral ne doivent pas avoir le même traitement que celles produites à l'écrit. Quand l'apprenant parle, on ne doit pas l'interrompre, même s'il commet des erreurs, parce qu'ici ce qui importe est l'expression libre. D'ailleurs, la langue parlée est plus susceptible de tolérer les erreurs que la langue écrite. Lors des productions écrites, l'apprenant a plus de temps pour réfléchir et se corriger, il peut souvent s'aider d'un dictionnaire, d'un livre de grammaire. La langue écrite tolère beaucoup moins de fautes et elle est plus exigeante (Tagliante, 1996 : 48).

L'approche communicative tient l'apprentissage pour un « processus actif, dont on ne connaît pas encore parfaitement le mécanisme, qui se déroule à l'intérieur de l'individu et qui est susceptible avant tout 'être influencé par cet individu... » (Tagliante, 1996 : 55).

L'approche, bien contraire aux méthodes SGAV ou à la méthode directe, essaie de laisser assez de place pour une grammaire explicite. Elle sollicite les capacités cognitives chez l'apprenant telles que l'observation, l'analyse, la réflexion, dont l'objet est la langue, plus précisément : les phénomènes linguistiques (Tagliante, 1996 : 61). L'apprenant est invité à proposer et tester ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue et de la grammaire. Cette activité est appelée conceptualisation grammaticale et elle caractérise l'approche communicative. La conceptualisation se fait de préférence au moment où on sent le besoin d'apprendre une certaine structure grammaticale et on part d'un corpus où on peut voir la structure ou le fait linguistique particulier. On travaille en petits groupes et l'enseignant guide la réflexion en donnant des consignes claires. Après les rapports des apprenants, on constitue une règle à partir du meilleur rapport, de la meilleure explication. Après cela, on fait divers exercices pour solliciter la systématisation et fixer ce qui est appris pour être réemployé dans de nouveaux contextes. Il faut tenir compte ici que la grammaire reste au service de la communication et pas l'inverse (Tagliante, 1996 : 159).

Un grand changement dans la didactique des langues et le commencement de l'approche communicative s'est produit suite aux travaux du Conseil d'Europe, qui ont abouti à la publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECR). La grande nouveauté qu'apporte le CECR est une échelle d'évaluation de la maîtrise d'une langue, indépendante de l'organisme évaluateur, et transposable à n'importe quelle langue. Cette échelle d'auto-évaluation consiste en six niveaux : partant d'A1 et aboutissant à C2.

« Les référentiels pour le français transposent les compétences de communication générales en spécifiant et répertoriant, de façon quasi exhaustive, les éléments présents dans chaque niveau de compétence et qui permettent de maîtriser ces niveaux » (Tagliante, 1996 :62).

Le mot-clé dans le CECR, c'est la communication. Pour communiquer, les apprenants ont besoin de certaines compétences acquises pendant le cours de leurs expériences antérieures (y compris l'enseignement institutionnel). En retour, c'est en communiquant, que les apprenants (qui sont ici dans le rôle d'acteur communicatif) acquièrent de nouvelles compétences et approfondissent celles déjà acquises. Le CECR postule que toutes les compétences humaines (savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoir-apprendre) contribuent à la compétence communicative, mais il les distingue de celles directement liées à la langue. (CECR, 2001 : 80). Ainsi, il définit quatre composantes de la compétence de communication ; la composante linguistique, la composante sociolinguistique, la composante discursive et la composante stratégique. La première, la composante linguistique, comprend la compréhension et l'expression orales et écrites. Leur maîtrise est définie par la connaissance des éléments lexicaux et des règles phonologiques, syntaxiques, morphologiques... La composante sociolinguistique va au-delà des règles linguistiques ; y est comprise la compétence d'utiliser les moyens linguistiques adéquats aux situations de communication. Même dans les premières leçons de langue étrangère on cherche à définir la situation de communication en posant les questions : *Qui parle ? À qui ? Où ? Pourquoi ?* À la dernière question répond la composante discursive (énonciative) ; celle-ci représente le savoir sur l'intention de l'interlocuteur. Chaque intention correspond à un acte de parole, par exemple: un ordre, un conseil... La dernière est la composante stratégique. Ici, il s'agit de compenser ses défauts dans la maîtrise langagière à l'aide de divers moyens linguistiques ou non-linguistiques (CECR, 2001 : 85).

L'approche communicative essaie d'introduire des activités communicatives et des documents authentiques. Une activité communicative va au-delà de transmettre des informations. Elle met l'apprenant dans un contexte réaliste et lui donne la possibilité de choisir ce qu'il veut dire et comment il veut le dire. Ce qui est nouveau, c'est qu'elle entraîne toujours une rétroaction. Grâce à ce feedback, l'interlocuteur peut voir si son but communicatif est atteint (Tagliante, 1996 : 57).

Loin de se limiter aux manuels, on essaie d'exposer l'apprenant à divers documents, oraux ou écrits provenant du monde francophone. Chaque document écrit dans la langue étrangère concernée qui n'est pas conçu à des fins pédagogiques est un document

authentique. Par l'exploitation du côté de l'enseignant, chaque document authentique peut devenir un document pédagogique *par excellence*. Une liste de toutes les sortes de documents authentiques serait infinie, tout comme la multiplicité des exploitations pédagogiques qui pourraient être faites à partir d'eux (Tagliante, 1996 :63). Les documents authentiques transmettent souvent des connaissances importantes liées à la culture du pays dont ils proviennent.

Cette approche est en même temps de type actionnel. Le but de l'approche actionnelle est d'enseigner à l'apprenant d'être autonome dans son apprentissage même que dans sa pratique réelle de la langue apprise. La pratique de la langue se déroule à travers des tâches langagières qu'il peut accomplir. Cette « idée de tâche à accomplir » est à la base de l'approche communicative. L'apprenant est ici dans le rôle de un acteur social qui doit mobiliser toutes ses compétences pour parvenir au but - à une communication réussie. (CECR, 2001, 15)

En somme, on peut dire que l'approche communicative a initié un changement méthodologique en didactique du FLE et qu'elle a modifié la façon d'organiser et de présenter les contenus linguistiques dans les manuels, en les rapprochant aux situations réelles, contextes, fonctions.

« L'apprentissage d'une langue n'est plus considéré comme accumulation de connaissances linguistiques mais comme acquisition de savoir-faire communicatifs, et la grammaire « classique », ou la grammaire structurale de phrase, a cédé la place à une grammaire « sémantique » ou « notionnelle-fonctionnelle ». Cela veut dire que les différentes formes linguistiques ne doivent plus être abordées pour elles-mêmes mais en relation avec leur utilité dans les échanges langagiers. Ce changement méthodologique a été influencé par des apports des théories de la communication, de l'ethnographie de la communication, avec la notion de compétence de communication... » (Lebas-Fraczak, 2009 :1).

Bien que « révolutionnaire » l'approche communicative était elle aussi critiquée, notamment pour son insuffisance dans « la mise en place systématique des composantes grammaticales de la compétence à communiquer » (Cuq, 2003 : 24). Elle a aussi été critiquée pour son imprécision, ce qui rend difficile aux apprenants d'organiser des données reçues en un ensemble cohérent. On peut ajouter ici la difficulté d'analyse des besoins réels langagiers des apprenants, surtout quand il s'agit d'enfant (O'Neil, 1993 : 110).

2.4. Métalangage grammatical

Le dictionnaire *Le Nouveau Petit Robert* propose deux définitions du mot « métalangage » ; l'une dérivée de la logique, l'autre de la linguistique. La définition linguistique du mot « métalangage » est « langage (naturel ou formalisé) qui sert à décrire la langue naturelle ». (Paul Robert, 2008 : 1583).

Francine Cicurel le définit tout simplement comme « l'activité langagière qui prend pour objet la langue » (Cicurel, 1985 : 8). Néanmoins, elle préfère parler d' « activité métalinguistique », parce qu'elle peut s'exercer sans la présence d'un langage spécialisé. Elle voit la classe, un cours de langue, comme un lieu où la dimension métalinguistique prédomine, parce que la spécificité de la classe est le fait que l'objet à apprendre est la langue et le moyen pour y parvenir est également la langue. Elle y ajoute que tout objet extérieur introduit dans la classe (un référent extérieur) risque d'être transformé en objet métalinguistique (Cicurel, 1985 : 15).

Cuq dit que la classe est un lieu d'activité métalinguistique *par excellence*, que toute communication en classe l'est, parce que les apprenants parlent pour apprendre à parler.

Inspiré par Roman Jakobson, il définit le métalangage de la manière suivante :

« La fonction métalinguistique du langage a été décrite par Jakobson comme une des caractéristiques de la communication humaine qui l'opposerait à la communication animale par exemple. Celle-ci a la capacité de se prendre elle-même pour cible chaque fois que les participants pour des raisons diverses se doivent de parler du code ou des éléments de ce code qu'ils utilisent. L'activité du grammairien qui décrit une langue en utilisant les moyens d'expression que lui fournit cette langue typique de ce fonctionnement métalinguistique » (Cuq, 2003 :164).

L'activité métalinguistique va, pour lui, au-delà de l'emploi de termes spécialisés (comme par exemple les termes « subjonctif », « attribut », « conjugaison » ...). Des termes de la langue courante (répéter, dire, comprendre...) peuvent aussi avoir une fonction métalinguistique. Chaque enseignant a le choix du langage qu'il veut utiliser pendant des activités métalinguistiques. Si on choisit une terminologie plutôt scientifique, on doit s'assurer que tout le monde la comprend.

Francine Cicurel propose un terme qu'elle appelle « patrimoine métalinguistique » et Cuq le rappelle en le dénommant « répertoire grammatical ». C'est un terme qui désigne l'ensemble des règles (pour toutes les langues qu'un apprenant connaît) de fonctionnement de la langue dont il a conscience et qu'il peut formuler à l'aide des règles

métalinguistiques » (Cuq, 2003 : 72). Cuq parle ainsi de l'hétérogénéité du répertoire grammatical des apprenants et de l'enseignant. Cela veut dire qu'un apprenant, au moment où il a besoin d'exprimer quelque chose, peut recourir à des modèles métalinguistiques, qui peuvent diverger de ceux de l'enseignant. Se pose ici le problème du système métalinguistique dans diverses communautés linguistiques. Même s'il existe un grand fonds commun dans la terminologie des Pays d'Europe et du Maghreb (dû à l'héritage aristotélien), il y a des discordances. Cuq donne ici l'exemple du mot « attribut ». Attribut a dans la langue française une fonction au niveau des termes principaux dans la phrase. Mais, en allemand le mot « Atribut » signifie ce qui est en métalangue française l'épithète, donc qu'il a une fonction secondaire. Dans ce cas le rôle de l'enseignant est de « désémantiser » puis « resémantiser » ces termes problématiques (Cuq, 2003 :73). La maîtrise du répertoire métalinguistique français dépend de la langue maternelle de l'apprenant, son répertoire métalinguistique en langue maternelle et de la mesure dans laquelle elle diffère du français. D'ailleurs, c'est le plus souvent pendant les activités de réflexion métalinguistique qu'on recourt à la langue maternelle. D'une part, les élèves demandent des explications, de l'autre part l'enseignant devrait anticiper les difficultés supposées (Castelloti, 2001 : 56). Quelques didacticiens proposent même un travail comparatif sur deux langues, maternelle et celle à apprendre. Le but d'une telle analyse constante serait de mettre en évidence les différences et les similitudes des deux langues. On pourrait facilement prévoir ce qui peut être transmis de la langue maternelle à la langue à apprendre sans difficultés, ainsi que ce qui pourrait poser des problèmes et donner lieu à un transfert négatif. Les apprenants ont tendance à transférer les caractéristiques formelles et sémantiques de leur langue maternelle dans la langue étrangère, les similitudes étant facile à apprendre (Besse et Porquier, 1984 : 201). Ces interférences se manifestent dans l'interlangue de l'apprenant. L'interlangue de l'apprenant est ainsi constituée de sa langue maternelle, de la langue à apprendre et des autres langues étrangères qu'il a acquises ou qu'il est en train d'acquérir.

On a longtemps considéré la classe de langue comme un lieu, une situation de communication artificielle, une imitation de la communication naturelle. La méthodologie audio-visuelle avait même banni l'usage de la métalangue et déclaré que parler de la langue n'est pas communiquer. De nouvelles approches perçoivent la classe comme un lieu où se déroule une vraie communication, qui possède ses propres lois de fonctionnement. Cette communication est l'apprentissage de la langue même (Cicurel, 1985 : 24).

On peut apprendre une langue avec ou sans connaissance explicite de son fonctionnement. Dans ce dernier cas, il s'agit de l'enseignement implicite de la grammaire. Dans le milieu institutionnel, on entremêle le plus souvent ces deux types d'enseignement. Certaines activités privilégient l'une ou l'autre approche, l'activité métalinguistique se manifeste différemment selon le cas. Par exemple, les exercices systématiques demandent un discours explicitement métalinguistique, ils demandent une terminologie, parce qu'il s'agit ici des définitions ou des règles grammaticales (Cicurel, 1985 : 34). Bien sûr, la grammaire est toujours « pédagogisée » dans la classe, la terminologie étant souvent réduite aux termes simples comprenant les mots tels que : « masculin », « féminin », « voyelle » ... Outre ce discours métalinguistique spécialisé, la classe de langue engendre aussi les mots de la langue courante (dire, comprendre, répéter...). Le critère lexical (la présence de termes spécialisés) ne suffit pas pour percevoir une activité comme métalinguistique. Cicurel ajoute que c'est l'intention des locuteurs et le contexte qui caractérise une activité métalinguistique. Deux procédés métalinguistiques beaucoup utilisés chez les apprenants et qui ne nécessitent aucune terminologie particulière sont la répétition et l'autonymisation. Cicurel dit qu'« on appelle autonymes les signes qui se désignent eux-mêmes, se distinguant par là des signes qui renvoient au 'monde extérieur' ». L'autonymisation permet aux élèves ayant des difficultés d'acquisition de la terminologie de suivre les leçons. Ils répètent les mots mal compris et ainsi ils mettent l'accent sur les signes eux-mêmes – ils les autonymisent (Cicurel, 1985 : 30).

Cicurel donne ici un exemple de deux phrases. Dans la phrase « Chiot désigne un jeune chien » le terme « chiot » est autonome, parce qu'il renvoie au signe « chiot ». Par contre, dans la phrase « Le chiot pleurniche », le terme « chiot » renvoie au référent du monde extérieur – à un chiot. Un lieu de l'autonyme *par excellence* est le dictionnaire. Lorsqu'on consulte le dictionnaire pendant la classe ou seulement lors des différentes activités de compréhension orale ou écrite, on fait recours à l'autonymisation des signes (Cicurel, 1985 :30). Les élèves utilisent souvent la répétition. Quand ils ne comprennent pas un mot, ils le répètent. Les autres procédés fréquemment utilisés en classe, par les élèves et les enseignants sont : la dénomination, la paraphrase, la définition... L'opération de dénomination se produit dans une situation où on a mal compris un terme. L'enseignant donne dans ce cas le signe correspondant au référent en utilisant un énoncé tel que : « Ce n'est pas X, c'est y » (Cicurel, 1985 : 44). « La paraphrase est une activité d'identité de sens entre deux énoncés » (Cicurel, 1985 :46). Besse le définit comme :

« L'ensemble des énoncés qui, utilisés dans le même type de communication et la même situation de discours que l'énoncé de départ, traduisent sensiblement la même intention de communiquer, ou bien ont la même valeur d'information pour un auditeur compétent. La définition est un procédé similaire à la paraphrase. Il s'agit d'une définition quand le mot est extrait de son contexte, tandis que chez une paraphrase, le mot reste dans le contexte. Quand il s'agit de la définition, le mot à expliquer est accompagné des classificateurs métalinguistiques comme « personne qui », « sorte d » ... » (Cicurel, 1985 :48).

Pour conclure, la décision d'employer un langage spécialisé grammatical ou de privilégier un langage neutre en s'appuyant sur les procédés métalinguistiques dont nous venons de parler (la définition, la paraphrase...), relève d'un choix méthodologique de tout enseignant (Cuq, 2003 :72). En tout cas, on doit tenir compte de ce que Francine Cicurel appelle le « patrimoine métalinguistique » de l'apprenant.

2.5. Rôle de la langue maternelle dans l'acquisition d'une langue étrangère

La langue maternelle reste présente dans la classe de langue et pendant toute acquisition d'une langue étrangère et elle influence ce processus, même si on ne l'utilise pas. De différentes approches dans l'enseignement des langues ont eu différentes vues sur la présence explicite de la langue maternelle en classe. Dans la méthode traditionnelle, la langue maternelle était fortement présente. On a appris la nouvelle langue en traduisant en langue maternelle et en comparant ces deux langues. Les approches « modernes » telles que la méthode audio-orale, la méthode SGAV ont quasiment banni l'usage de la langue maternelle en classe de langue. Il est impossible de l'éviter complètement, on a essayé de réduire son usage au minimum. On a cru que les apprenants doivent surtout être « plongés » dans la langue à apprendre et que le recours à la langue maternelle ralentit la sensibilisation à la nouvelle langue. On a aussi essayé de faire aux apprenants la nouvelle langue de la même manière que les enfants apprennent sa langue maternelle, en l'« absorbant » sans se rendre compte du système linguistique. Dans ce cas-là, tout recours à la langue maternelle peut sembler être un obstacle au processus de l'acquisition d'une langue étrangère. Mais ce qui distingue l'apprentissage d'une langue étrangère de l'acquisition de la langue maternelle est la prise de conscience sur ce qu'on apprend (les faits linguistiques) et l'existence d'une intention (d'apprendre une nouvelle langue). Dans cette perspective, l'emploi de la langue maternelle a son fonction (Castellotti, 2001 :48-50).

Les méthodologies communicatives, fonctionnelle-notionnelle et actionnelle ont revalidé le rôle de la langue maternelle dans l'acquisition de la langue étrangère. On permet aujourd'hui l'emploi de la langue maternelle en classe, bien sûr, dans une certaine mesure et sous certaines conditions. On sait qu'introduire la langue maternelle en classe peut avoir des répercussions positives sur l'apprentissage d'une langue étrangère et on essaie d'en profiter. Le recours à la langue maternelle est plus important au début de l'apprentissage qu'après certains stades. Son emploi au début devrait mettre les apprenants en confiance, aider à assurer une bonne compréhension et il devrait avoir tendance à diminuer petit à petit et de faire place pour un riche emploi de la langue étrangère (O'Neil, 1993 : 240). Quand il s'agit des débutants, surtout des enfants, l'emploi de la langue maternelle est encouragé parce qu'ici il s'agit avant tout de sensibiliser les enfants à une langue étrangère. (O'Neil, 1993 : 240-241).

Les apprenants comparent inconsciemment les structures et les concepts de leur langue native avec ceux de la langue-cible. Cela veut dire que la langue maternelle est une partie de l'interlangue. Celle-ci est un stade intermédiaire dans l'apprentissage ou l'utilisation d'une langue étrangère (la langue-cible). Elle comprend les compétences en langue étrangère que l'apprenant a déjà acquises dont les structures la constituent, mais elle est aussi influencée par les éléments de la langue maternelle. Elle est de caractère ouvert et évolutif, parfois pleine d'erreurs enracinées. L'interlangue peut également être constituée de langue (maternelle) standard et de dialectes. Ses traits principaux renvoient à son caractère évolutif et la différencient des langues naturelles. Ce sont l'instabilité, la perméabilité, la fossilisation, la régression, la simplification. Ce phénomène est aussi connu sous les dénominations tels que : système approximatif de communication, compétence transitoire... (Besse, Porquier, 1984 :216-218). L'interlangue peut également être influencée par des langues que l'apprenant a déjà apprises ou qu'il est en train d'apprendre. La manière dont la langue maternelle influence l'interlangue, et par conséquent, la langue-cible, dépend de la nature et des similitudes des deux langues. Comme il a été déjà dit, les apprenants ont tendance de transférer les structures de leur langue maternelle à la langue cible. Ce qui est similaire est facile à apprendre, toutefois ce qui est différent donne lieu à un « transfert négatif » - cela entraîne des erreurs risquant de se fossiliser dans l'interlangue. Il existe toujours un danger des « faux amis » - des structures qui ont l'air d'être similaires, mais qui en réalité ne le sont pas. En somme, un travail comparatif peut être très utile. Si on se rend compte des similitudes et différences entre sa langue maternelle et la langue à apprendre, on peut faciliter et accélérer son apprentissage (Besse et Porquier, 1984 :201).

En classe, parfois c'est l'enseignant qui initie et encourage l'emploi de la langue maternelle, parfois ce sont les apprenants. Quand les apprenants le font, c'est souvent le manque de maîtrise de la langue cible, opposé à une suffisante maîtrise de leur langue maternelle, qui leur permet d'exprimer les idées et arguments de manière plus précise. Au-delà, la langue maternelle est partagée par tous les apprenants et l'enseignant - cela pousse à l'utiliser, surtout dans les situations d'incompréhension. Quant à l'enseignant, il y a des situations où il est poussé à utiliser la langue maternelle. Par exemple, c'est le cas où il doit guider et organiser la classe : pour introduire une activité ou la changer, pour solliciter les apprenants... Ce type d'alternance codique est bref et entraîne le retour de la langue-cible. Les enseignants utilisent la langue maternelle aussi pour faciliter l'accès au sens des termes

inconnus, au cas où les essais de définir ou paraphraser prendraient trop de temps. Cela est utile, parce que la bonne compréhension est d'une grande importance. L'enseignant utilise la langue maternelle souvent pour affirmer des hypothèses des apprenants. Comme il été déjà dit, le recours à la langue maternelle se passe le plus souvent pendant les explications métalinguistiques. La terminologie des contenus grammaticaux pose le plus grand problème aux élèves. Ici, la langue maternelle est le moyen le plus sûr de s'assurer que les contenus grammaticaux sont bien compris (Castellotti, 2001 :48-54).

Donc, il s'ensuit qu'on ne peut pas nier la présence constante de la langue maternelle en classe de langue. La manière et la mesure dans laquelle elle est présente dépendent de nombreux facteurs, tel que l'âge, l'attitude des apprenants et l'enseignant envers l'apprentissage d'une langue...

2.6. Différentes démarches de l'activité grammaticale

Chaque méthodologie accorde une différente place à l'enseignement de la grammaire.

Germain et Séguin parlent d'un vieux débat forme-sens qui apparaît toujours lorsqu'il en est question.

« Dans ses positions extrêmes, le débat pourrait être formulé de manière suivante : « Vaut-il mieux mettre l'accent sur l'enseignement des formes grammaticales (au détriment de la signification) ou au contraire, mettre l'accent sur la signification (au détriment des formes grammaticales) ? ». » (Germain, Séguin, 1998 : 146)

À partir des années 1940 et 1950, au sein de l'approche audio-orale, fortement inspirée par les acquis de la linguistique structurale, on a eu tendance à mettre l'accent sur la forme. On a essayé d'éviter l'erreur à tout prix, parce qu'on la vue comme la source de mauvaises habitudes langagières. On a donc insisté sur une correction immédiate des erreurs par l'enseignant. La précision précède l'aisance – c'était la devise. On devrait apprendre les formes pour les appliquer plus tard (Germain, Séguin, 1998 : 147). D'après Germain et Séguin, les recherches empiriques sur ce procédé ont montré qu'il n'est pas très efficace à long terme. L'aisance ne découle pas nécessairement de la précision. Si on met l'accent seulement sur les formes et qu'on ne développe que la composante linguistique, cela peut avoir de mauvaises conséquences sur le développement de la composante communicative en général (Germain, Séguin, 1998 : 148).

D'autres approches et didacticiens optent pour des activités qui favorisent la négociation du sens, c'est-à-dire, ils mettent l'accent sur le sens. Par la négociation du sens, on entend de différentes modifications langagières, comme : demander une confirmation, une clarification, la vérification de la compréhension (de la part de l'enseignant), les répétitions, les paraphrases, des procédés métalinguistiques...Ce sont des activités qui développent la compréhension et, par conséquent, toute maîtrise de la langue. Comme dans le cas précédent, les recherches menées sur ce sujet ne sont pas nombreuses, mais celle qui ont été faites ont montré que les apprenants exposés à un tel type d'enseignement grammatical ont certes une plus grande aisance à communiquer, mais ils peuvent manifester des lacunes quant à la précision grammaticale (Germain, Séguin, 1998 : 150).

Quand même, pour le plus grand nombre des chercheurs ni l'une ni l'autre des conceptions n'est suffisante et il n'est pas question de décision quelle démarche adopter, mais laquelle utiliser dans un certain contexte et laquelle dans un autre. C'est une question de dosage et

variations. Germain et Seguin proposent un enseignement qui met l'accent sur le sens, mais qui permet en même temps de réfléchir sur les formes (Germain, Seguin, 1998 : 150).

L'apprentissage explicite des structures grammaticales est ce qui distingue l'apprentissage d'une langue étrangère d'une acquisition naturelle d'une langue (maternelle). J.-P. Cuq invite à remplacer l'enseignement proprement grammatical par un « enseignement grammaticalisé » des langues. Vigner nous propose une liste de questions sur l'enseignement de la grammaire avec lesquelles tout enseignant est confronté : Doit-on enseigner la grammaire de la phrase ou de l'énoncé? Doit-on appliquer une approche de nature formelle ou plutôt sémantique? Grammaire implicite ou explicite? Quels sont les besoins du public? La liste des questions que chaque enseignant doit se poser n'est pas exhaustive. Tous ces facteurs influencent la manière dont il organise ses cours (Vigner, 2004 : 90).

Vigner introduit de même une hypothèse fondée sur un principe paradoxal :

« L'acquisition d'usage d'une langue doit précéder la connaissance des règles, mais en même temps, on ne peut pas produire spontanément des formes correctes dans une langue sans une acquisition des règles qui en organisent la production. » (Vigner, 2004 :101)

Ici, on doit se mettre d'accord sur la signification du terme « acquisition des règles grammaticales ». Évidemment, il y a des règles linguistiques qui ne sont pas grammaticales, mais qui sont par exemple d'ordre social, discursif, pragmatique... Il est important de dire qu'on peut acquérir une règle sans l'apprendre explicitement. On peut l'intérioriser, comme le font les enfants qui, dans leur communauté d'origine, acquièrent les usages de la langue (Vigner, 2004 : 103). Ces règles restent au niveau d'un savoir intuitif. Il s'agit d'une acquisition fondée sur la capacité du sujet à inférer des règles et des principes d'usage des énoncés par lesquelles les enfants vont progressivement se doter d'une intuition linguistique. Celle-ci va leur permettre de poser des jugements d'acceptabilité, de grammaticalité sur des énoncés, sans que ces jugements se fondent sur un savoir explicite (Vigner, 2004 : 103).

« Il s'agit donc bien de « grammaticaliser » les données langagières auxquelles l'apprenant est exposé, et non d'enregistrer sous forme d'un répertoire des énoncés figés qui seraient restitués de façon quasi automatique à chaque fois que l'apprenant a le sentiment que leur usage s'impose. (...) Le rôle du professeur de la langue, donc, n'est pas de construire de façon délibérée ce système intériorisé de règles, mais empiriquement, de permettre à ses élèves de « grammaticaliser » un

ensemble de données langagières en leur donnant les moyens de prendre place dans différentes situations d'échange (...) » (Vigner, 2004 : 102-103).

Ce qui soutient cette hypothèse est le fait que dans de nombreux manuels ils existent des activités qui n'ont apparemment rien à voir avec la grammaire, mais qui favorisent son intériorisation. Ce sont, par exemple, les simulations et les jeux de rôles, les échanges linguistiques... Ces activités, appelées « tâches linguistiques », s'appuient sur l'hypothèse que les apprenants peuvent acquérir une compétence en accomplissant une tâche qui détourne l'attention de l'objectif réel – de l'acquisition des structures grammaticales. Vigner nomme ce phénomène « l'apprentissage incident ». La grammaire vraiment n'est jamais absente de la classe de langue.

La classe de langue ne devrait pas se limiter à un apprentissage dit « naturel » et s'appuyer sur l'intuition linguistique des élèves en espérant que cela suffirait pour qu'ils maîtrisent des contenus grammaticaux. Elle doit développer d'autres techniques, organiser les contenus par l'établissement d'une progression raisonnée. Les apprenants ne peuvent pas développer des automatismes sans qu'ils n'apprennent pas les règles et les usages leur permettant de produire des énoncés pertinents et corrects, du point de vue de la grammaire, mais aussi de la logique (Vigner, 2004 :108). Maîtriser le code signifie assurer la compréhension entre les interlocuteurs et, par conséquent, une bonne communication entre eux. C'est l'exigence de la compréhension mutuelle, qui est à l'origine du respect de la norme.

Vigner affirme néanmoins que la compréhension des règles par leur explication (c'est-à-dire, une grammaire explicite) n'est pas opérationnelle, si l'apprenant n'est déjà d'une grammaire implicite de base. D'après lui, la grammaire explicite repose et fonction sur la base de la grammaire implicite.

« Sans la maîtrise d'une grammaire intériorisée, sans la capacité de l'apprenant à automatiser l'usage de certaines formes, le recours à un enseignement explicite de la grammaire ne présente qu'un intérêt limité. L'apprenant ne peut en effet exercer sa réflexion que sur la part de la langue étrangère qu'il commence à maîtriser. » (Vigner 2004 :115)

Vigner souligne aussi la différence entre la grammaire implicite la grammaire intériorisée (« l'intuition linguistique »), dont nous avons déjà parlé :

« Elle (la grammaire intériorisée) fonde une intuition linguistique dont les origines échappent au chercheur. En revanche la grammaire implicite se fonde sur un certain nombre de descriptions

grammaticales qui vont faire l'objet, au moins pour certaines d'entre elles, d'une mise en exercice. » (Vigner, 2004 :110)

A l'heure actuelle, le procédé le plus couramment utilisé pour acquérir implicitement des règles grammaticales est l'exercice. L'exercice est à la fois une importante composante de l'enseignement implicite de la grammaire et pousse les élèves à réfléchir sur le fonctionnement de la langue, de façon explicite. Au sens étendu l'exercice est inhérent à l'enseignement/ apprentissage. Il s'agit d'une activité dont le but est l'extension progressive de ses performances.

Vigner définit l'exercice comme toute activité langagière qui prend la forme d'une tâche imposée ou proposée à l'apprenant par une instance extérieure à vocation formatrice. Il repose sur la base d'une consigne cohérente et non ambiguë et doit aboutir à une réponse aisément évaluable (Vigner, 1984 : 17). Il ajoute aussi que l'exercice n'est pas synonyme d'activité. Une activité langagière ne vise toujours un objet spécifique et unique. (Vigner, 1984 : 19) L'exercice, par contre, a toujours un but déterminé, lié aux programmes bien définis. Il suppose un travail méthodologique sur la langue et il est notamment lié à un apprentissage guidé et formel (Bertocchini, Constanzo, 2014 :1). Ce qui caractérise l'exercice est le principe de répétition d'une performance. Ce principe a un double objectif : du point de vue linguistique, il permet de créer chez l'apprenant des habitudes qui sont conformes aux règles de la langue à apprendre, et du point de vue pédagogique, il permet à l'apprenant de se familiariser peu à peu avec la tâche. Tout exercice renvoie à une règle et une approche. Son but est d'installer la grammaire d'une langue implicitement, par un travail systématique (Vigner, 2004 :109).

Il y a différentes typologies des exercices. Celle de Vigner est centrée sur l'acquisition des formes et suit l'évolution méthodologique de l'enseignement du FLE ; il cite ainsi les exercices structuraux ensemble avec les exercices de réemploi comme faisant référence à une méthodologie audiovisuelle. Par contre, les exercices communicatifs et ceux de conceptualisation grammaticale sont liés à une approche communicative.

Tout d'abord, il mentionne les *exercices structuraux*, déjà décrits par de nombreux chercheurs. Il s'agit d'exercices sans contexte ni métalangue, fondés sur quelques opérations à accomplir sur un élément de langue (par exemple : la transformation de la phrase, la substitution d'un élément de la phrase...). Ces exercices ont le but de rendre les apprenants conscients de la continuité d'une phrase, c'est-à-dire sur les classes

grammaticales qui peuvent être compatibles entre eux (par exemple : nom/ pronom + verbe + nom). Les partisans des exercices structuraux ont trouvé qu'on peut acquérir la grammaire de la langue par un jeu d'automatismes langagiers, qui sont favorisés par la simple répétition des items. Ce type d'exercices ne figure plus dans les manuels dans sa forme originale (y compris l'absence du contexte et de la métalangue), mais les enseignants en font l'usage néanmoins. (Vigner, 2004 :112)

Le deuxième type sont les *exercices de réemploi* ; contrairement aux précédents, ils sont largement présents dans les manuels contemporains, même si mis au point déjà dans les années 1960 par le CREDIF (Le Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du français). Elles visent à faire en sorte qu'une même construction peut être (rè)employée dans de différents contextes. Ici, il s'agit de même d'automatiser l'emploi d'une structure dans une situation de communication. Les exercices ne sont pas accompagnés d'explications (Vigner, 2004 :113).

Ensuite, il y a les *exercices communicatifs* – une classe d'exercices appelée ainsi faute de dénomination plus satisfaisante. Ce sont des exercices ayant des similarités avec des exercices de réemploi et qui peuvent se fonder sur diverses techniques, tels que les exercices à trou, les activités d'analyse... Les exercices à trou font l'objet d'une utilisation intense. Il arrive très souvent que les exercices de réemploi ou communicatifs reprennent les procédures des exercices structuraux à la différence qu'ils sont ancrés au sein d'une situation communicative (Vigner, 2004 : 113).

La typologie de Besse (1984) distingue les exercices selon les tâches demandées aux apprenants ; les exercices de répétition, les exercices à trous, les exercices de reformulation. Une typologie plutôt récente, centrée autour du sens et non de autour leur forme, est celle de Cuq et Gruca :

« Une tentative plus récente et plus éclectique de typologie est celle opérée par Cuq et Gruca (2005), qui analysent les exercices en fonction des activités linguistiques de réception et de production, croisées avec les fonctions pédagogiques de « découverte-exploration », « structuration », « entraînement » et « évaluation formative ou autoévaluation », ce qui permet d'analyser et/ou de créer des exercices en tenant compte qu'en réalité, on ne peut les dissocier de l'apprentissage : « *L'exercice et la leçon ne se distinguent plus vraiment, [ils] deviennent plus globalement une série d'activités* » (Cuq, 1996).“ (Bertocchini, Constanzo, 2014 :2)

Il faut dire que l'exercice n'est pas approprié pour tous les publics. Il ne l'est pas pour les publics précoces, compte tenu que leurs capacités cognitives ne sont pas encore assez développées. « Ce n'est pas à partir de 8-9 ans que les élèves peuvent entrer dans une certaine logique de l'exercice » (Vigner, 2004 : 114).

L'exercice fait partie d'une grammaire abordée de façon implicite. Opposée à elle, il existe un apprentissage de la grammaire explicite, comme nous l'avons déjà plusieurs fois mentionné. Expliciter une règle grammaticale ou donner des descriptions des formes et structures d'une langue étrangère signifie passer d'un savoir procédural (je sais faire) à un savoir déclaratif (je sais dire ce que je sais ou ce que je sais faire) (Vigner, 2004 :115). L'objet d'une telle approche n'est plus la langue en tant qu'un outil de communication, mais la langue comme un objet de savoir et les apprenants doivent en être conscients. Néanmoins, le passage de la grammaire implicite à celle explicite peut être utile en classe sous quelques conditions. Cela dépend des visées d'apprentissage et des besoins des apprenants. Ceux qui sont très tôt en contact avec la langue écrite, pour un travail de traduction où pour une approche sur objectif spécifique (par exemple, la lecture des textes spécialisés) ont besoin d'au moins quelques catégories descriptives pour donner sens au matériau langagier (Vigner, 2004 :116). C'est souvent le cas pour l'apprentissage des langues classiques. On ne les apprend pas pour être capable de communiquer en eux, c'est pourquoi on utilise l'approche explicite (souvent au sein de la méthode dite traditionnelle) quant à l'enseignement de la grammaire.

On a longtemps privilégié une grammaire explicite dans l'enseignement des langues dit traditionnel. Puis les méthodologies nouvelles telles que la méthode audio-orale, la méthode directe l'avaient « bannie » et maintenant, il est de retour (Vigner, 2004 : 117). L'adoption de l'approche communicative dans les années 70 a entraîné de grands changements dans l'enseignement grammatical, envahi maintenant par la notion des exercices ou des activités de conceptualisation. Le but était de susciter chez les apprenants une réflexion personnelle et collective sur les structures et le fonctionnement de la langue. Pour cela on a eu besoin d'un enseignement explicite de la grammaire et la conceptualisation grammaticale dont nous avons déjà parlé. Le type d'exercices propres à une approche explicite sont les exercices de conceptualisation grammaticale, issus de la grammaire générative (Besse, 1984 : 102).

Dans les classes, on passe plus rapidement à la phase d'analyse et de réflexion grammaticale qu'autrefois. Cela peut s'expliquer par le changement de rapport entre enseignant et élèves. L'élève n'est plus tellement dépendant de l'enseignant, on lui donne plus d'autonomie, mais aussi plus de responsabilité pour son progrès. On lui met à disposition certaines règles avec lesquelles il peut opérer et faire ses propres hypothèses sur le fonctionnement de la langue. Ici, on doit faire attention au fait que ces repères ne sont pas des paradigmes grammaticaux classiques déconnectés de toute relation à une fonction communicative. Il est évident qu'un apprenant ne peut opérer avec des repères grammaticaux de façon autonome sans qu'on lui donne des explications grammaticales suffisantes (Vigner, 2004 : 121).

L'approche explicite peut être de nature inductive (partant des exemples pour induire des règles) ou déductive (partant de la règle et puis l'appliquant aux exemples). Elle est souvent déductive et de nature comparatiste (elle inclut le travail contrastif entre la langue maternelle et celle à apprendre). Son public doit déjà être habitué à traiter le discours sur la langue et son fonctionnement dans leur langue maternelle et il doit être conscient du fait qu'une langue n'est pas un système rationnel, parfaitement cohérent et qui comporte plus d'exceptions que de règles. Le français en est un bon exemple (Vigner, 2004 : 120).

Les approches inductives partent de la situation de communication (le plus souvent d'un dialogue) et suscitent une analyse grammaticale à travers la conceptualisation grammaticale, un procédé dont on avait déjà parlé. Les apprenants sont invités à proposer leurs hypothèses et à tirer des conclusions sur la grammaire, en observant la « communication » (c'est-à-dire l'exemple) et en mobilisant tout ce qu'ils ont déjà appris. Ils travaillent à partir d'un corpus aux propriétés hétérogènes dont ils tentent de faire apparaître le principe de fonctionnement (Vigner, 2004 : 126). L'enseignant, qui doit être très compétent, a ici le rôle d'un guide, d'un moniteur. La peur de faire une erreur peut empêcher les apprenants d'émettre des hypothèses, mais on doit les rendre conscients que les erreurs sont une partie intégrale du processus d'apprentissage et qu'à travers eux, on apprend et fait des progrès.

Le CECR (2001) se montre ouvert aux différents styles d'enseignement et offre de multiples possibilités. Il propose un enseignement grammatical

- « a. de manière inductive par l'exposition à de nouvelles données grammaticales telles qu'elles apparaissent dans des documents authentiques
 - b. de manière inductive en faisant entrer de nouveaux éléments grammaticaux, structures, règles, etc. dans des textes produits spécialement pour montrer leur forme, leur fonction et leur sens
 - c. comme dans b. mais suivis d'explications et d'exercices formels
 - d. par la présentation de paradigmes formels, de tableaux structuraux, etc. suivis d'explications métalinguistiques appropriées en L2 ou en L1 et d'exercices formels
 - e. par la clarification et, le cas échéant, la reformulation des hypothèses des apprenants, etc. »
- (CECR, 2005 :116).

Les exercices qu'il propose peuvent prendre des formes très diverses. :

- « ils peuvent appartenir aux types suivants:
 - a. textes lacunaires
 - b. construction de phrases sur un modèle donné
 - c. choix multiples
 - d. exercices de substitution dans une catégorie (par exemple, singulier/pluriel, présent/passé, actif passif, etc.)
 - e. combinaison de phrases (par exemple, relatives, propositions adverbiales et nominales etc.),
 - f. traduction de phrases de la L1 vers la L2
 - g. questions/réponses entraînant l'utilisation de certaines structures
 - h. exercices de développement de l'aisance langagière centrés sur la grammaire, etc. »
- (CECR, 2005:116).

On peut remarquer que la méthodologie proposée par le CECR n'oblige à aucun type d'enseignement, ne préfère ni la grammaire explicite ni la grammaire implicite et laisse un choix méthodologique à tout enseignant. Quant aux types d'exercices, il les classe selon leur forme.

A la fin, parmi cette diversité des approches tout didacticien est obligé de choisir ce qu'il trouve le plus adapté aux besoins de son public.

Pour conclure les démarches, on peut dire que tout enseignement de la langue comprend une dimension grammaticale. Cette dimension ne doit pas forcément prendre la forme d'une séance de grammaire. C'est pour cette raison qu'on préfère parler d'enseignement grammaticalisé plus que d'enseignement grammatical.

2.7. Notion et typologie des méthodes de français

Les méthodes ou plus précisément les manuels font partie de ce qu'on appelle les matériels et aides pédagogiques. On distingue tout d'abord les aides pédagogiques des supports (techniques) pédagogiques, tels que le tableau (noir ou blanc), le magnétophone, le rétroprojecteur... En parlant des méthodes et des manuels, on ne peut pas éviter une certaine confusion terminologique qui existe dans le discours didactique, la notion de la méthode étant le plus problématique (Besse, 2010 : 15). *Le Dictionnaire de didactique des langues* (1976), dirigé par Robert Galisson et Daniel Coste, définit la méthode de manière suivante : « une somme de démarches raisonnées, basées sur un ensemble cohérent de principes ou d'hypothèses linguistiques, psychologiques, pédagogiques, et répondant à un objectif déterminé » (Galisson-Coste, 1976 : 341). Deux dictionnaires plus récents, *Dictionnaire pratique de didactique du FLE* de Jean-Pierre Robert, et le « Dictionnaire de didactique du français », dirigé par Jean-Pierre Cuq,

« ont tendance à substituer au terme de méthodes, pris en ce sens, celui de méthodologies. Le Robert à son entrée Méthode (2002 : 53) en fait « un parasynonyme de méthodologie », mais n'accorde pas à ce terme, au moins dans sa première édition, une entrée spécifique. Le Cuq reconnaît que le mot méthode (2003 : 164) « est utilisé couramment avec trois sens différents » : « matériel didactique » ; « méthodologie (on parle ainsi de la 'méthode directe') » ; et celui « qu'il possède dans l'expression 'méthodes actives', à savoir « l'ensemble des procédés de mise en œuvre d'un principe méthodologique unique » (Besse, 2010 : 17).

Il arrive souvent que les didacticiens utilisent le mot « méthode » au lieu du mot « manuel », même s'il ne s'agit pas de synonymie, mais d'une sorte de métonymie (Besse, 2010 : 1). Dans la suite de ce mémoire, on utilisera le mot « méthode » au sens « matériel didactique ». Dans ce cas-là, la méthode peut comprendre non seulement le manuel, mais aussi le cahier d'exercice, les CD-Rom et tout ce qui l'accompagne... Toutefois, le manuel reste le matériel didactique principal et les autres composantes seulement le complètent. C'est pourquoi nous allons utiliser dans notre recherche le mot « méthode » dans le sens « manuel » et mettre l'accent avant tout sur les manuels.

Les aides pédagogiques comprennent, outre les manuels, les documents authentiques et diverses exercices dont l'enseignant peut se servir pour compléter son cours, parce qu'il n'existe pas un manuel parfait et qui satisfera tous les besoins de l'enseignant et du public. Compte tenu du fait qu'aujourd'hui, grâce à l'Internet, on peut aisément se fournir de divers matériels pédagogiques, certains auteurs parlent de « la mort du manuel ».

Néanmoins, on peut constater qu'on en est aujourd'hui encore loin, parce que les manuels présentent encore les matériels pédagogiques le plus importants et le plus utilisés non seulement dans l'enseignement scolaire, mais aussi dans les divers cours de langues.

Christine Tagliante définit des manuels comme des « recueils de documents et d'activités qui se rapportent en principe à une méthodologie donnée » (Tagliante, 1996 :62). *Le Petit Robert* recourt à son étymologie et le définit donc comme ce qu'on tient à la main. (Paul Robert, 2008 : 153) Le mot manuel vient du latin *manualis* – un adjectif du substantif *manus* ce qui signifie *main* en français. Bien sûr, il y a de nombreuses définitions du mot manuel. Quelle est la fonction d'un manuel ? Un manuel scolaire est multifonctionnel, ses fonctions sont différentes pour l'enseignant et pour l'apprenant. Quelques-unes de ces fonctions sont de transmettre les connaissances, évaluer les acquis, développer des capacités et des compétences... Les manuels se distinguent entre eux. On peut les répartir en trois grandes familles, selon les publics qu'ils visent et les objectifs qu'ils se posent. La première famille est celle des manuels de FLM (français langue maternelle), la deuxième des manuels de FLE (français langue étrangère) et la troisième de FLS (français langue seconde). Le premier groupe vise des publics qui parlent français en tant que langue maternelle. Le deuxième groupe est consacré aux publics où le français est une langue étrangère. Le dernier groupe, français langue seconde, est un concept susceptible d'avoir plusieurs définitions. Selon Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca il y a deux définitions du FLS. La première définition englobe toute langue acquise chronologiquement après la langue maternelle. La deuxième définition, plus stricte, la définit comme une langue de nature étrangère, mais qui se distingue des autres langues étrangères par son statut sociolinguistique, tel que le français en Afrique francophone (Cuq, Gruca, 2005 : 94 -97). On peut encore le diviser en deux sous-catégories : les manuels d'enseignement du français général (ils s'adressent à un large public), les manuels d'enseignement du français sur objectifs spécifiques (FOS) (ils s'adressent à des publics restreints – aux économistes, hôteliers...) Les manuels peuvent être organisés selon les objectifs de communication (notions et fonctions), des structures grammaticales, des thèmes etc. La progression d'un manuel peut être linéaire, mais pas nécessairement ; elle peut également être en spirale. Un manuel est habituellement divisé en leçons, unités, séquences etc. (Cuq, 1996, 161-162).

3. Analyse du contenu grammatical dans trois méthodes de FLE

3.1. Objectifs et méthodologie de recherche

Dans la partie empirique de ce mémoire, nous allons nous consacrer à l'étude de trois ouvrages contemporains souvent utilisés dans l'enseignement du FLE en Croatie. Il s'agit des méthodes « Café Crème 2 », « Le nouveau taxi! 2 » et « Ado 2 », qu'on va présenter dans le chapitre suivant. On va tout d'abord jeter un œil sur l'organisation et la structure des méthodes. On essaiera de décrire ses conceptions et voir aux quels courants méthodologiques elles correspondent et quel type du public ils visent, au quel rythme d'apprentissage ils sont adaptés. On va voir quels objectifs ils se posent et comment, avec lesquelles démarches et procédés ils les essaient d'atteindre, y a-t- il des annexes, des corrigés, des récapitulations, des évaluations... ?

Il y a, bien sûr, certains critères qu'une méthode doit satisfaire pour être acceptable d'un point de vue pédagogique. Tout d'abord, l'apprenant doit se sentir concerné par les contenus, les conversations, les sujets abordés dans une méthode. Si ce n'est pas le cas, la méthode peut nuire à sa motivation et, par conséquent, à tout son apprentissage. Ensuite, une méthode doit être bien structurée et claire, ce qui permet une progression consciente et logique, elle doit être facile à utiliser. Sa langue doit être fidèle à la réalité langagière française et elle doit être la plus naturelle que possible.

Il s'agit des méthodes ayant des points communs, étant tous les trois destinés à l'enseignement de FLE et adoptante une méthodologie dite moderne, mais aussi ayant des différences, ce qui permet une étude comparative. Notre démarche sera donc du type contrastif. Les incitations proposées par le CECR concernant les courants méthodologiques actuels qu'on avait abordés dans la partie théorique de notre recherche, ainsi que les avant-propos de nos méthodes à analyser, nous ont permis d'émettre quelques hypothèses sur la manière dont la grammaire y est présentée.

Tous les trois méthodes abordent le niveau A2 décrit par le CECR (intermédiaire ou de survie), mais ne visent pas le même public. Tandis que « Café Crème 2 » et « Le nouveau taxi ! 2 » visent un public des adultes et grands adolescents (Café Crème 2, 1997 :3) (Le nouveau taxi ! 2, 2009 :3). « Ado » touche un public plus jeune – des adolescents de 14 à 15 ans (Ado, 1999 :3). On peut supposer que trop de discours sur la grammaire et un

métalangage exigeant peuvent nuire à la motivation d'un public si jeune. Un enseignement de la grammaire plutôt implicite (ce que Cuq a nommé « apprentissage-incident ») serait peut-être plus convenable. C'est pourquoi notre première hypothèse est que dans « Ado 2 » il y a moins de la grammaire explicite. Elle est étroitement liée à la deuxième : on va présupposer que dans « Ado 2 » il y a moins du métalangage et qu'elle sera moins complexe, pour des mêmes raisons.

Notre dernière hypothèse est liée à la date de l'édition des méthodes. « Le nouveau taxi ! 2 », paru en 2009, appartient sans doute à la catégorie des manuels dits récents. Pourrait-on dire la même chose pour « Café Crème 2 », paru en 1997, donc, il y a plus de vingt ans ? Il est important de mentionner qu'il s'agit d'une méthode éditée avant 2001, c'est-à-dire avant la parution de CECR et ses incitations méthodologiques. Même si elle réclame s'appuyer sur une « progression grammaticale rigoureuse » (Café Crème 2, 1997 :3), elle décrit sa démarche de la manière suivante : « On découvre, on systématise, et on s'approprie en réemployant. » (Café Crème 2, 1997 :3) ; ce qui rappelle une démarche implicite qui met l'accent notamment sur les exercices de systématisation, par exemple les exercices structuraux. C'est pourquoi on va supposer que la méthode « Café Crème 2 » a conservé quelques traces d'un enseignement plutôt implicite de la grammaire propre aux méthodologies antérieures sous forme des exercices structuraux qui prédominent. Ce serait donc notre troisième hypothèse.

En raison de la grande quantité du matériel, nous allons limiter notre recherche aux huit premières unités (ou deux parties) du « Café Crème 2 », aux quatre premières unités du « Nouveau taxi ! 2 » et aux trois unités de l'« Ado 2 », ce qui correspondrait à la quantité abordée au cours d'une année scolaire.

Dans un premier temps, on va établir des tableaux montrant des contenus grammaticaux dans des unités des méthodes, tirés des tables de matières. Une telle démarche nous permettra d'observer et comparer la quantité et complexité des contenus grammaticaux. À la fois on analysera le métalangage des sommaires. On se dédie aussi aux précis de grammaire que les méthodes analysées possèdent à la fin. Y est résumé et systématisée toute la grammaire que les méthodes ont abordées au cours des unités.

Ensuite, on se consacrera à l'analyse des exercices de grammaire. Comme nous l'ont déjà dit dans la partie théorique de notre mémoire, il existe de nombreuses typologies des exercices grammaticaux. Nous allons nous appuyer sur celle de J.-P-Cuq (1996), qui nous

semble le plus adapté aux besoins de notre recherche. Cuq fait une distinction entre deux grandes catégories d'exercices grammaticaux : des exercices structuraux et des exercices de conceptualisation. Des exercices structuraux, provenus de la méthodologie audio-orale, comprennent de diverses sous-catégories, exercices de répétition, de substitution, de transformation... Ils sont tous fondés sur le principe de la répétition ; il s'agit de répéter certaines structures jusqu'à ce qu'elles deviennent des automatismes. Dans les exercices de conceptualisation, par contre, il s'agit de « conceptualiser », c'est-à-dire, réfléchir sur le fonctionnement de la langue (Cuq, 1996 : 86). Les capacités cognitives et le raisonnement grammatical sont sollicités chez les apprenants. Les derniers sont invités, par exemple, à déduire et formuler les règles grammaticales eux-mêmes. Lorsque les exercices structuraux sont liés à l'enseignement implicite de la grammaire, les exercices de conceptualisation jouent un rôle important dans les approches communicatives pratiquées actuellement qui proposent un enseignement explicite de la grammaire.

3.2. Corpus

3.2.1. « Café Crème 2 »

« Café Crème 2 » est une méthode, un ensemble pédagogique destiné aux grands adolescents et adultes de toute nationalité de niveau intermédiaire, édité par « Hachette français langue étrangère ». C'est la suite de la méthode « Café Crème 1 », qui est destinée aux débutants. Le niveau 2 déclare adopter une « démarche rigoureuse et une progression très contrôlée visant à développer et à faire atteindre une réelle compétence de communication aussi bien à l'oral qu'à l'écrit » (Café Crème, 1997 :4). Elle prétend intégrer les théories d'apprentissage dans la réalité de la classe. L'ensemble pédagogique est composé d'un manuel et d'un cahier d'exercices. Le manuel, comportant 191 pages, est divisé en 4 grandes parties, chaque partie comportant 4 unités. Cela fait un ensemble de 16 unités dans lesquelles on retrouve trois rubriques : *Découvertes*, *Boîte à outils et Culture en liberté*. Dans la première on retrouve des documents « semi-authentiques », sonores et écrits, touchant la réalité de la vie quotidienne, toujours autour d'un même thème, ce qui amène l'apprenant à les saisir et comprendre dans leur globalité. Dans la *Boîte à outils* on systématise les formes rencontrées dans les textes. La méthode essaie d'amener l'apprenant à fixer à la fois la grammaire et le vocabulaire « en observant et déduisant, en réemployant et mémorisant et en récapitulant et s'appropriant les formes » (Café Crème, 1997 :5) Dans la *Culture et liberté*, on est amené à réemployer les acquis dans nouvelles situations de

communication. À la fin de chaque partie, il y a une évaluation proposée. Les tests comprennent des épreuves pour évaluer la grammaire, le vocabulaire, la compréhension orale et écrite.

La progression est organisée autour des quatre types fondamentaux du texte. La première nous propose un discours du type informatif, pendant lequel le locuteur veut tout simplement transmettre des informations au destinataire. La deuxième partie est celle du discours argumentatif dans lequel le locuteur s'attend à ce que le destinataire adopte une attitude du refus ou de contestation envers ce qu'il vient de dire. Les apprenants sont amenés à agir et réagir. La troisième partie comprend le discours explicatif où il s'agit d'expliquer des informations complexes à travers des exemples et des relations de causes et conséquences. La dernière partie comprend le discours narratif où le locuteur raconte des événements. L'apprenant, lui aussi est amené à raconter, par exemple des voyages et à écrire des récits. Chaque rubrique est prévue pour deux séances.

Les textes et les documents sonores (dont le cadre situationnel est clairement défini, c'est pourquoi ils peuvent rapidement être compris dans leur globalité) sont suivis des activités de compréhension, des loupes qui mettent en relief des structures nouvelles qui apparaissent dans les textes, puis des exercices de manipulation immédiate des structures présentes dans les loupes, des activités de repérage et des activités de production (orale et écrite). L'apprentissage du vocabulaire est organisé selon trois principes : une approche thématique qui comprend des réseaux et regroupements thématiques et des structures et expressions fréquentes et liés aux actes de parole, ensuite la formation des mots et le travail avec le dictionnaire (néanmoins, il s'agit seulement d'une première sensibilisation).

À la fin du manuel, il y a un glossaire riche en français, anglais, allemand, italien, espagnol et grecque, ensuite une transcription des documents sonores et des tableaux de conjugaison.

Le manuel est accompagné d'un cahier d'exercices, conçu comme un complément facultatif. Le cahier essaie d'offrir un large éventail des activités (linguistiques, culturelles, communicatives) insérées dans des situations de communication quotidienne, liées à celles du manuel. Il comprend des activités incitant notamment le travail autonome de l'apprenant (à la maison). C'est pourquoi, par exemple, la rubrique *Découvertes*, destinée au travail en classe, n'a aucun développement dans le cahier. Le nombre d'unités thématiques est identique à ce du manuel. Chaque unité contient quatre rubriques : *Vocabulaire et Orthographe, Grammaire, Conversations, Expression*. Après chaque de

quatre parties, il y a deux rubriques additionnelles : *Vie quotidienne* – qui propose des savoir-faire utiles pour un séjour dans les pays francophones, et *Repérages* – qui met en place des techniques de lecture des textes longs ou complexes. Les auteurs conseillent d'utiliser le cahier ponctuellement, pendant le déroulement de l'unité étudiée dans le manuel, pour atteindre des objectifs fixés dans chaque unité.

Le manuel et le cahier sont également accompagnés des enregistrements sonores qui existent sous forme de trois cassettes. Ces documents sonores sont étroitement liés aux quatre grandes parties du manuel. Il y a deux enregistrements dans chaque unité. La première série accompagne les rubriques *Découvertes* et *Boîte à outils*. Elle propose des conversations, du type formel et informel et du type narratif, soit légèrement bruitées, soit sans bruit. Les enregistrements de rubrique *Culture et liberté* essaient de proposer des enregistrements authentiques, des extraits originaux des émissions télévisées, qui contiennent toutes les caractéristiques de l'oral : répétitions, bruit, hésitations...

3.2.2. « Le nouveau taxi! 2 »

La méthode « Le nouveau taxi! 2 », aussi édité par « Hachette français langue étrangère », se veut un fruit d'une longue expérience méthodologique et de pratiques en classe. Elle réclame aussi être une méthode interactive qui développe non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être. « Le nouveau taxi! » reste fidèle aux choix méthodologiques qui ont fait le succès de son précédent « Taxi! ». La nouvelle édition a pris en compte des remarques et suggestions des utilisateurs du « Taxi! » et elle met l'accent sur une approche actionnelle, propose une grammaire plus explicite et actualise les documents et contenus culturels. La progression devrait parfaitement correspondre au niveau A2 du DELF.

L'ensemble pédagogique est composé d'un manuel, d'un cahier d'exercices et d'un DVD-Rom.

« Le nouveau taxi! 2 » s'appuie sur une approche thématique, fonctionnelle, communicative et actionnelle. Le manuel est divisé en neuf unités et chaque unité est sous-divisée en quatre leçons. Chaque unité s'articule autour d'un thème – il s'agit généralement du monde et de la culture francophone, mais l'apprenant est invité à exprimer sa propre culture, tout de même. Elle contient beaucoup de documents authentiques. La méthode déclare proposer à l'apprenant des tâches qui lui permettent d'acquérir les compétences décrites dans le niveau A2 du CECR. L'apprenant est amené à observer les formes et

structures de la langue, qui sont toujours situées dans une situation de communication, ce qui favorise son autonomie. Chaque leçon comprend des objectifs clairs — des objectifs communicatifs, linguistiques (qui englobent la grammaire, la phonétique et le lexique) et des savoir-faire. À la fin de chaque unité, une page *Savoir-faire* est consacrée à la réalisation des tâches communicatives de toute sorte. Après les trois unités, il y a une évaluation de quatre compétences, de type DELF. À la fin du livre on peut trouver des annexes riches : un vocabulaire thématique (qui regroupe les principaux mots nouveaux par dominantes thématiques, pour favoriser la mémorisation et l'apprentissage actif), des transcriptions des documents sonores (sous forme de 2 CD-Rom), un mémento grammatical exhaustif, des tableaux grammaticaux, un lexique multilingue (anglais, espagnol, italien, grec et portugais) et l'alphabet phonétique (la prononciation du français).

Le DVD-Rom, qui accompagne le manuel, contient des documents, des enregistrements, des vidéos et des nombreux exercices autocorrectifs – destinés notamment au travail autonome à la maison.

Le cahier d'exercices complète le manuel. Il y a 36 leçons qui suivent l'organisation et la progression lexicale et grammaticale du manuel. Les activités sont catégorisées en six types : les activités de grammaire, de conjugaison, de vocabulaire, d'orthographe et de phonétique, de compréhension d'un énoncé et des activités de production écrite et d'orthographe. Le cahier propose aussi des activités du type DELF.

3.2.3. « Ado 2 »

« Ado 2 », édité par CLE International, le concurrent principal de « Hachette français langue étrangère », en 1999, est un ensemble pédagogique « s'inscrivant dans le prolongement de « Ado 1 » » (Ado 2, 1999 ; 3) et, tout comme son nom l'indique, s'adressant à un public des adolescents de 14-15 ans. Son objectif est de consolider les connaissances exigées au niveau A1 de DELF et aborder ceux au niveau A2. La méthode essaie de tenir compte des intérêts les plus divers des adolescents, choisissant des thèmes de société : écologie, mode de vie, spectacles, vie affective, santé etc. (Ado 2, 1999 ; 3). Les mascottes, Alix et Julie, deux fournis, ainsi que les dessins humoristiques, apportent une note légère, mais servent de support à l'expression orale également (Ado 2, 1999 ; 3). L'ensemble comprend un livre d'élève, un cahier d'exercices et deux cassettes audio. La structure du livre reprend celle d'« Ado 2 » – 12 dossiers chaque comprenant 3 leçons, « dont la dernière à vocation plus civilisationnelle » (Ado 2, 1999 : 3). Les deux premières

sont construites de trois parties ; d'un dialogue ou d'un texte déclencheur, des exercices et activités de réemploi dans la rubrique *On s'entraîne* et d'une « mise en pratique plus libre des compétences travaillées » (Ado 2, 1999 : 3) dans la rubrique *À vous*. Après tous les trois dossiers il y a une bande dessinée, un bilan avec les exercices de grammaire et du vocabulaire concernant les leçons précédentes et un projet où les apprenants doivent rédiger eux-mêmes de divers guides touristiques – en groupe.

À la fin du manuel il y a un précis grammatical, qu'on va observer dans le chapitre suivant. Il n'y a pas de glossaire.

3.3. Résultats

3.3.1. Contenus grammaticaux et métalangue

Avant l'unité de départ on peut observer les contenus et les objectifs de chaque unité, présentés dans le tableau des contenus. Ce qui est intéressant pour notre recherche, c'est la rubrique *Grammaire*. On va citer et comparer et les contenus grammaticaux de notre corpus à l'aide des tableaux.

| | |
|---------|--|
| Unité 1 | <ul style="list-style-type: none"> • le pronom relatif : <i>qui, que</i> • la mise en relief ; <i>c'est... qui, c'est... que</i> • interrogation avec inversion du sujet |
| Unité 2 | <ul style="list-style-type: none"> • le pronom personnel complément + impératif • l'interrogation indirecte |
| Unité 3 | <ul style="list-style-type: none"> • le pronom relatif : <i>où, dont</i> • le pronom démonstratif + relative : <i>celui qui, celui que</i> |
| Unité 4 | <ul style="list-style-type: none"> • le conditionnel présent • l'interrogation indirecte : la concordance des temps • le pronom relatif composé : <i>à qui, auquel</i> |

| | |
|---------|--|
| Unité 5 | <ul style="list-style-type: none"> • la subordonnée conditionnelle : <i>si</i> + présent • la coordination : <i>et, pourtant, quand... et que, parce que... et que</i> • <i>quelque chose</i> à + infinitif • <i>rien</i> à + infinitif • le discours rapporté au présent |
| Unité 6 | <ul style="list-style-type: none"> • la subordonnée conditionnelle : <i>si</i> + imparfait • le discours rapporté au passé : la concordance des temps • <i>en</i> + pronom personnel |
| Unité 7 | <ul style="list-style-type: none"> • le subjonctif • l'interrogation <i>qui est-ce qui, qui est-ce que</i> • <i>lequel</i> • infinitif sujet |
| Unité 8 | <ul style="list-style-type: none"> • le plus-que-parfait • le conditionnel passé • la subordonnée conditionnelle : <i>si</i> + plus-que-parfait • les pronoms personnels • des mots de coordination • révision : la subordonnée conditionnelle |

Tableau 1 – les notions métalinguistiques dans le *Tableau des contenus* dans « Café Crème 2 » (Café Crème 2, 1997 :190)

| | | |
|---------|----------|--|
| Unité 1 | Leçon 1 | <ul style="list-style-type: none"> • L’adjectif interrogatif <i>quel</i> • Les trois types de questions |
| | Leçon 2 | <ul style="list-style-type: none"> • Le passé récent, le futur proche • L’adjectif indéfini <i>tout</i> |
| | Leçon 3 | <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms toniques • Les prépositions suivies d’un nom de pays/ville • Les adverbes de fréquence et d’intensité |
| | Leçon 4 | – |
| Unité 2 | Leçon 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms relatifs <i>qui</i> et <i>que</i> • Les pronoms démonstratifs (1) : <i>celui-ci, celle-ci</i> |
| | Leçon 6 | <ul style="list-style-type: none"> • La place et l’accord de l’adjectif • Les pronoms démonstratifs (2) : <i>celui/celle(s)/ceux qui, celui/celle(s)/ceux que</i> |
| | Leçon 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Le conditionnel présent • Le pronom interrogatif : <i>lequel</i> |
| | Leçon 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms relatifs <i>où</i> et <i>dont</i> |
| Unité 3 | Leçon 9 | – |
| | Leçon 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Le comparatif • Les pronoms possessifs |
| | Leçon 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Le superlatif |
| | Leçon 12 | – |
| Unité 4 | Leçon 13 | <ul style="list-style-type: none"> • L’hypothèse • Les adjectifs indéfinis |
| | Leçon 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Les pronoms <i>en</i> et <i>y</i> • Les pronoms indéfinis |
| | Leçon 15 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Devoir</i> + infinitif |

| | | |
|---------|----------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> • Le subjonctif présent |
| | Leçon 16 | – |
| Unité 5 | Leçon 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Les temps du récit : présent, passé composé et imparfait |
| | Leçon 18 | <ul style="list-style-type: none"> • La formation des adverbess en <i>-ment</i> • <i>Ne... que</i> |
| | Leçon 19 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Depuis, il y a</i> |
| | Leçon 20 | – |
| Unité 6 | Leçon 21 | <ul style="list-style-type: none"> • La négation |
| | Leçon 22 | <ul style="list-style-type: none"> • L'expression de la cause |
| | Leçon 23 | <ul style="list-style-type: none"> • Le gérondif • L'expression du futur : présent, futur proche, futur simple |
| | Leçon 24 | – |

Tableau 2 – les notions métalinguistiques dans le *Tableau des contenus* dans « Le nouveau Taxi ! 2 » (Le nouveau taxi ! 2, 2009 :4-6)

| | | |
|---------|----------|---|
| Unité 1 | Leçon 1 | <ul style="list-style-type: none"> • Les prépositions avec les noms de pays ou de régions |
| | Leçon 2 | <ul style="list-style-type: none"> • L'accord de l'adjectif |
| | Leçon 3 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ne...que</i> • La distance : à 200 km, à 2 heures de voiture |
| | Leçon 4 | <ul style="list-style-type: none"> • L'imparfait • À, en, dans, sur + noms de lieux |
| | Leçon 5 | <ul style="list-style-type: none"> • Le relatif où |
| | Leçon 6 | — |
| | Leçon 7 | <ul style="list-style-type: none"> • Le relatif que • L'accord du participe passé avec <i>avoir</i> |
| | Leçon 8 | <ul style="list-style-type: none"> • Le pronom démonstratif |
| | Leçon 9 | — |
| Unité 2 | Leçon 10 | <ul style="list-style-type: none"> • Le futur simple • La proposition complétive après <i>dire, penser, croire...</i> |
| | Leçon 11 | <ul style="list-style-type: none"> • Le futur simple (suite) • Les compléments de temps au futur • <i>Si + présent</i> |
| | Leçon 12 | — |
| | Leçon 13 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Depuis, pendant, il y a</i> |
| | Leçon 14 | <ul style="list-style-type: none"> • Le passe composé et l'imparfait dans le récit • Le conditionnel présent |

| | | |
|---------|----------|---|
| | Leçon 15 | — |
| | Leçon 16 | <ul style="list-style-type: none"> • <i>Ni</i> • <i>Ne ...jamais</i> • Les pronoms négatifs sujets : <i>personne... ne, rien... ne</i> |
| | Leçon 17 | <ul style="list-style-type: none"> • Le passif |
| | Leçon 18 | — |
| Unité 3 | Leçon 19 | <ul style="list-style-type: none"> • Le subjonctif présent (<i>être, avoir, verbes en -er</i>) • <i>Il faut que</i> + subjonctif • Les verbes pronominaux : l'accord du participe passé |
| | Leçon 20 | <ul style="list-style-type: none"> • Le subjonctif : <i>dire, faire, prendre</i> • Le gérondif • Les verbes pronominaux : l'impératif |
| | Leçon 21 | — |
| | Leçon 22 | <ul style="list-style-type: none"> • Le subjonctif après les verbes de volonté ou de souhait • Le subjonctif des verbes <i>aller</i> et <i>venir</i> |
| | Leçon 23 | <ul style="list-style-type: none"> • La concordance des temps (1) |
| | Leçon 24 | — |
| | Leçon 25 | <ul style="list-style-type: none"> • Le subjonctif après les verbes exprimant un sentiment |

| | | |
|--|----------|---|
| | Leçon 26 | <ul style="list-style-type: none"> • Le pronom possessif • L'hypothèse dans le présent et dans le futur |
| | Leçon 27 | — |

Tableau 3 – les notions métalinguistiques dans le *Tableau de contenus* dans « Ado 2 » (Ado 2, 1999 : 5-6)

On a mis les différentes notions métalinguistiques en caractère gras.

En observant les tableaux ci-dessus, on peut conclure que, d'une manière générale, toutes les trois méthodes abordent les contenus grammaticaux semblables voire presque les mêmes. Bien sûr, il s'agit des éléments faisant partie de la compétence grammaticale correspondante au niveau A2, proposées par le CECR. En ce qui concerne quantité des phénomènes grammaticaux abordés dans notre corpus, on peut constater que les huit unités du « Café Crème 2 » en contiennent 28, les six unités analysées du « Nouveau taxi ! 2 » 30 et les trois d' « Ado 2 » 34. Il faut mentionner ici que les méthodes citées découpent la grammaire en unités de manière différente. Ainsi découpe « Ado 2 » le futur simple en deux unités, pendant qu'on trouve le futur simple dans « Le nouveaux taxi ! 2 » dans une unité titrée *l'expression du futur* laquelle aborde aussi l'emploi du futur proche et du présent. De même découpe « Le nouveau taxi ! 2 » les pronoms démonstratifs en deux unités, tandis qu'elles font partie d'une unité dans « Café Crème 2 » ensemble avec la formation des relatives. Les unités-mêmes se montrent-elle les plus complexes dans « Café Crème » alors que celles d' « Ado 2 » démontrent une plus grande simplicité. Tandis que « Ado 2 » aborde seulement le relatif *où*, abordent « Le nouveau taxi ! 2 » et « Café Crème 2 » le relatif *où* ensemble avec *dont*, dans une même unité. Les temps et modes verbales comme le plus-que-parfait et le conditionnel passé n'apparaissent qu'au « Café Crème 2 ».

Dans « Le nouveau taxi ! 2 », de même que dans « Ado 2 » il arrive des leçons sans un contenu grammatical, ce qui n'est pas le cas dans « Café Crème 2 ». Après les premières six unités d' « Ado 2 », chaque troisième leçon n'est pas confrontée avec des contenus grammaticaux d'une façon explicite. Il en va de même pour « Le nouveau Taxi ! 2 », dont chaque quatrième ou cinquième leçon ne contient pas de grammaire explicite. Il semble que les deux dernières méthodes essaient de détourner les apprenants de la grammaire (explicite) de temps en temps pour ne pas nuire à sa motivation (cela vaut notamment pour

« Ado 2 ») et en même temps de les d'inciter à ce que Vigner a appelé « l'apprentissage-incident » de la grammaire.

Tout en étant les mêmes, les contenus grammaticaux sont abordés différemment. Bien sûr, toutes les trois méthodes adoptent une conception de la grammaire situationnelle, communicative et contextualisée ; ainsi partent-ils d'une situation communicative (sous forme d'un dialogue, d'un document authentique, d'enregistrement...) où les éléments grammaticaux nouveaux sont employés. Il s'ensuit l'explication grammaticale qui diffère.

Prenons pour l'exemple le conditionnel présent. Dans « Café Crème 2 » il est abordé dans l'unité quatre, au sein d'un texte parlant des anniversaires et des fêtes. Les formes du conditionnel sont mises à côté des formes au présent pour illustrer la différence entre une invitation privée et une invitation officielle. Dans la rubrique *Grammaire* qui suit on peut voir un paradigme constitué des formes de la première personne au singulier des verbes *aimer, être, aller, venir, faire, vouloir* au futur simple, au conditionnel présent et à l'infinitif. La formation et l'emploi du conditionnel sont explicités de la façon suivante :

Conjugaison : Conditionnel présent

- Pour former le conditionnel présent, on part du radical du futur et on ajoute les terminaisons de l'imparfait (-ais, -ais, -ait, -ions, -iez, -aient). Il n'y a pas d'exceptions.
 - On emploie le conditionnel présent pour :
 - faire une demande polie ;
*Tu **pourrais** m'aider ?*
 - Exprimer un souhait ;
*J'**aimerais** voyager.*
 - exprimer une éventualité ;
*Un foulard, ça lui **ferait** plaisir.*
- (Café Crème 2, 1997 : 35)

« Le nouveau taxi ! 2 » se touche au conditionnel dans leçon 7 de l'unité 2. On rencontre les formes du conditionnel dans un enregistrement, plus précisément, dans une simulation d'une émission de radio dans laquelle les spectateurs ont occasion de parler sur les projets qu'ils souhaitent de réaliser. Dans une deuxième étape, les apprenants sont confrontés avec des phrases écrites, tirés de l'enregistrement, contenant le conditionnel et ils sont invités de conclure s'il s'agit d'une demande polie ou d'un souhait. Ce qui suit, c'est la rubrique *Grammaire* qui explique ce mode verbale de manière suivante :

Le conditionnel présent:

Formation

Le conditionnel présent se forme avec le radical du futur et la terminaison de l'imparfait :

j'aimer- ai -> j'aimerais

| | Singulier | Pluriel |
|-----------------------|------------------|----------------------|
| 1 ^{re} pers. | J'aimerais | Nous aimerions |
| 2 ^e pers. | Tu aimerais | Vous aimeriez |
| 3 ^e pers. | Il/elle aimerait | Ils/Elles aimeraient |

Emploi

Le conditionnel présent peut servir à :

— exprimer un désir, un souhait :

Nous aimerions organiser deux semaines de vacances à la mer.

— formuler une demande polie :

Pourriez-vous s'il vous plaît envoyer tous vos dons à l'adresse suivante...

(Le nouveau taxi ! 2, 2009 : 27)

Finalement, dans « Ado 2 » le conditionnel fait partie de la leçon 14 de l'unité 2, titré *Sur la route*, dans une première étape employé dans un court dialogue. Dans cette première sensibilisation, dans l'exercice qui suit, les apprenants peuvent observer le conditionnel à nouveau à partir d'une bande dessinée avec une fournis exprimant de diverses demandes polies : *Ah pourriez-vous me dire l'heure ? Je voudrais changer une réservation... Si possible, j'aimerais avoir une place près de la fenêtre...* Cette partie a) de l'exercice invite à observer, pourtant la partie b) invite les apprenants à employer eux-mêmes le conditionnel, concrètement à reformuler les phrases telles que : *Tu n'as pas 100 F à me prêter ? Montre-moi ce pull, je veux l'essayer.* « de manière plus polie. » La notion du conditionnel n'est pas mentionnée. A droite de l'exercice se trouve une rubrique avec le titre *Le conditionnel présent* qui explique le conditionnel :

Le conditionnel présent

- Il se forme avec -r- comme le futur, mais les terminaisons sont différentes.

— **verbes** en **-er**:

J'aimerais

Nous aimerions

Tu aimerais

Vous aimeriez

Il/ elle aimerait

Ils/elles aimeraient

- **verbes en –ir** : je partirais
- **verbes en –re**: je prendrais
- **être**: je serais
- **avoir**: j'aurais
- **aller**: j'irais
- **venir**: je viendrais
- **pouvoir**: je pourrais
- **Il exprime**:
 - **une demande polie**: J'aimerais..., je voudrais...
 - **une proposition polie**: Ce serait bien de... (Ado, 1999: 47)

Le procédé d'explication grammaticale inductif est le même dans tous les trois œuvres: une première étape qui consiste à observer les nouvelles structures au sein d'une situation communicative, une deuxième où les structures sont tirées du contexte et mises en loupe et finalement une troisième où les règles de formation et de l'emploi sont explicitées. Les explications du « Café Crème 2 » et du « Nouveau taxi ! 2 » sont semblables — courtes, mais précises et elles demandent une certaine maîtrise des notions métalinguistiques (*le radical du futur, ajouter les terminaisons de l'imparfait...*). Autrement dit, ils font confiance aux compétences cognitives des apprenants en ce qui concerne la langue en tant qu'objet d'une analyse scientifique. « Ado 2 », d'autre part, explicite la règle d'une manière plus simple et plus courte, en le comparant avec le futur : *il se forme avec -r- comme le futur, mais les terminaisons sont différentes* — et en soulignant ce qui est semblable et ce qui diffère. Donc, on compare plutôt qu'on explique/ explicite. Il est évident qu'ici on évite trop de termes spécifiques et le recours au métalangage, sauf la notion du *conditionnel*, est réduit à la notion du *futur*. On peut assumer qu'en somme on évite l'excès de l'explication grammaticale tout comme un langage trop scientifique vue qu'on est confronté avec un public scolaire, souvent captif. On essaie dans ce cas de mettre l'accent aux autres aspects, qui détournent l'attention de ce que les apprenants peuvent trouver ennuyant et trop difficile, ce qui peut être le cas avec l'apprentissage de la grammaire.

En ce qui concerne le métalangage dans notre corpus, on peut remarquer des différences dans la quantité de diverses notions déjà dans les tableaux des contenus : on retrouve le plus grand nombre de différents termes métalinguistiques dans « Café Crème 2 » (36), pendant qu'il en a seulement 20 dans « Ado 2 ». « Le nouveau taxi ! 2 » se situe entre ces deux méthodes avec 31 notion métalinguistique. Les notions qu'on rencontre dans « Café

Crème 2 » démontrent une plus grande complexité ; on parle de la *mise en relief*, de *l'inversion du sujet*, de *l'interrogation indirecte*, du *discours rapporté*, de *la subordonnée conditionnelle* ... Au lieu de parler de la *subordonnée conditionnelle*, parlent « Le nouveau taxi 2 ! » et « Ado 2 » de *l'hypothèse*, même s'il s'agit du même contenu grammatical. Dans « Le nouveau taxi ! 2 » on retrouve le plus souvent des expressions courtes et simples, mais précises : *les pronoms toniques*, *le comparatif*, *le subjonctif présent*, *la négation*, *le gérondif*, *l'expression de la cause*... « Ado 2 » aborde tout de même la négation, mais ne mentionne pas la notion de la négation. Le contenu est signalé à travers les exemples : *ni, ne... jamais, personne... ne, rien... ne*. Le tableau d' « Ado 2 » contient les notions métalinguistiques les plus simples : *les prépositions*, *l'accord de l'adjectif*, *l'imparfait* et ne va pas loin de ces notions basiques. Pour cela, son tableau contient plus de descriptions et d'exemples concrets de ce qu'on apprend : *à 200 km à 2 heures/ à, en, dans, sur + noms de lieux, ne...jamais, personne...ne, rien ne...*

3.3.2. Précis de grammaire

Chacun des trois manuels abordés possède un précis de grammaire à la fin. Un précis présente un « ouvrage qui expose brièvement les éléments essentiels d'une discipline » (Dictionnaires Larousse), dans ce cas – de la grammaire. Celui du « Café Crème 2 » est réduit aux verbes – il comprend les règles de formation et de l'emploi, aussi que les tableaux de conjugaison. Celles-ci comptent même 77 verbes. Les premiers 7 sont conjugués à toutes les personnes au présent, à l'imparfait, au passé composé, au plus-que-parfait, au passé simple, au futur, à l'impératif, conditionnel présent, au conditionnel passé et au subjonctif présent. Les autres sont conjugués seulement à la première personne du singulier et du pluriel au présent, à l'imparfait, au passé composé, au futur et au subjonctif présent. Les tableaux de conjugaison sont précédés de deux pages qui résument les règles de formation des temps et modes verbales. On trouve ces règles dans une forme différente de ceux des méthodes précédentes – dans les groupes avec les titres : *Les terminaisons*, *La formation des temps composés*, *La formation du passif*, *Le choix de l'auxiliaire au passé composé : avoir ou être*, *L'accord du participe passé*. Un tel regroupement demande d'un apprenant vraiment de percevoir la langue en tant que système linguistique, non seulement en tant que moyen de communication, et d'activer son métalangage. Il est invité à réfléchir et comprendre les relations logiques qui existent entre de phénomènes grammaticaux qui avaient été abordé séparément avant et qui sont maintenant perçus dans leur globalité. Le

métalangage utilisé est assez complexe. Ainsi, la formation de l'indicatif du passé composé est expliquée de la manière suivante :

« On utilise le **présent** de l'auxiliaire *être* ou *avoir* suivi du **participe passé**. » (Café Crème 2, 1997 : 166), après quoi suivent les trois exemples :

| | | |
|----------|---------------------|--|
| arriver | → je suis arrivé(e) | elles sont arrivées |
| rougir | → j'ai rougi | elles ont rougi |
| attendre | → j'ai attendu | elles ont attendu » (Café Crème 2, 1997 : 166) |

Ci-dessus sont citées la formation du plus-que-parfait, du conditionnel passé, du passé proche, du futur proche et du présent d'insistance, tous formulées de la même manière – sous forme d'une phrase courte et précise pleine des notions métalinguistiques (dont on avait trouvé 56), suivie de trois exemples. L'apprenant est invité à comparer les différents temps verbaux et d'en tirer ses conclusions sur le fonctionnement du système linguistique.

La présence des tableaux de conjugaison aussi exhaustifs témoigne d'une influence forte des méthodologies adoptant un enseignement plutôt implicite de la grammaire. Les tableaux de grammaire font partie de l'approche implicite ; selon Vigner:

« Un certain nombre de savoirs sur la langue peuvent être rassemblés sous forme de tableaux, tableaux qui, en l'absence de tout métalangage, semblent constituer la présentation la plus pure, la plus dégagée de toute théorie grammaticale de la langue » (Vigner, 2004 : 119) .

Toutefois, les tableaux de « Café Crème 2 » ne sont pas dérobés de la métalangue ni des explications. Il semble que les tableaux sont prévus d'être un accompagnement de la théorie (des explications) et vice versa. Les apprenants sont invités d'en faire usage simultanément, d'une manière holistique.

Le précis dans « Le nouveau taxi ! 2 » et ce dans « Ado 2 » comprennent tous les phénomènes grammaticaux cités dans les tableaux de contenu, mais systématisés et mis en ordre logique – en groupes tels que pronoms, temps de passé, phrase négative, phrase interrogative, expression du temps, expression de la cause... après quoi suivent les tableaux de conjugaison. Portant le titre *Mémento grammatical*, le précis du « Nouveau taxi ! 2 » est divisé en neuf grands chapitres qui sont encore divisés en parties A-G. Ce sont : *Les adjectifs*, *Les adverbes*, *La comparaison*, *Les pronoms*, *Les prépositions*, *Le verbe*, *Les transformations*, *L'expression du temps* et *Les relations logiques*, tous ensemble comprenant dix pages. Le tableau de conjugaison contient dix

verbes : *être, avoir, parler, parler, finir, entendre, pouvoir, voir, venir, aller, et faire* ; conjugués à toutes les personnes du présent, du passé composé, de l'imparfait, du futur simple, du conditionnel présent, du subjonctif présent et de l'impératif présent sur deux pages. Étant une méthode issue de la méthodologie actuelle, « Le nouveau taxi ! 2 » ne met plus l'accent sur les tableaux de conjugaison exhaustifs, mais elle est plutôt centrée sur l'explication grammaticale. Quant à elle, on peut remarquer que le procédé utilisé dépend du contenu grammatical abordé. Ainsi sont, par exemple, les règles pour l'emploi de l'imparfait ou le passé composé exprimées sous forme des phrases abondantes du métalangage :

« Dans un récit au passé, on utilise **le passé composé** pour indiquer **les événements** et donc faire avancer la narration ; on utilise **l'imparfait** pour l'arrière-plan, **les circonstances** et plus largement **le décor**. »

Il suit l'exemple :

« Avant, **j'étais** ouvrier dans une entreprise qui **travaillait** pour Peugeot mais l'entreprise **a fermé** et ils **m'ont licencié** comme tout le monde. Mais bon, il **fallait** réagir alors **j'ai cherché** activement un travail et j'**ai** rapidement **retrouvé** un poste » (Le nouveau taxi ! 2, 2009 : 128).

Par contre, on peut observer que quelques autres contenus sont présentés seulement sous forme des tableaux de grammaire. Tel les pronoms *en* et *y* :

« 1 Le pronom de la quantité : **en**

| | |
|------------------------------|---|
| Quantité indéterminée | <i>Vous mangez de la viande. Oui, j'en mange tous les jours.</i> |
| Quantité précisée | <i>Tu bois beaucoup d'eau ? Oui, j'en consomme deux litres par jour.</i> |
| Quantité négative | <i>Tu ne veux pas de la viande ? Non, je n'en prends pas de tout.</i> |

2 Le pronom *y* remplace...

| | |
|--|---|
| Le lieu où l'on est /où l'on va, précédé des prépositions à, dans, ou, en | <i>À la piscine ? J'y vais tous les jours. Je la rencontre souvent dans la rue, elle y promène son chien. Je retourne souvent en Italie parce que j'y ai des amis.</i> |
|--|---|

| | |
|--|--|
| Un nom ou un verbe introduit avec à | <i>J'aimerais m'arrêter de fumer, mais je n'y arrive pas.</i> <i>(= je n'arrive pas à arrêter de fumer)</i> <i>Notre rendez-vous ? Oui, bien, j'y* pense.</i> <i>(= je pense à notre rendez-vous)</i> |
|--|--|

* **Y** ne représente jamais une personne : *Je pense à mes amis= je pense à eux.* » (Le nouveau taxi ! 2, 2009 : 125)

Même si plupart des contenus sont présentés à travers une combinaison des tableaux et des explications, généralement il existe une tendance d'éviter trop de métalangage et de présenter les contenus d'une manière courte et concrète, en s'appuyant notamment sur les tableaux contenant les exemples auxquels s'ajoutent des explications minimales nécessaires mises sous astérisque. Ici il s'agit le plus souvent des exceptions. En somme, on a trouvé de 178 notions métalinguistiques répartis sur les dix pages du précis. Si on compare ce nombre avec les 56 notions métalinguistiques trouvés sur 2 pages du précis de « Café Crème 2 », il semble qu'il n'y en a pas beaucoup. En observant le *Mémento*, on peut dire que même si la méthode essaie rendre les apprenants conscients de la langue en tant que système, elle s'appuie sur une approche implicite.

Le précis d' « Ado » s'étend sur neuf pages dont les cinq dernières comprennent les tableaux de conjugaison. Les verbes conjugués sont divisés en quatre parties : *1^{er} groupe*, *2^e groupe*, *3^e groupe* et *verbes irréguliers*: Les exemples sont les verbes : *travailler, choisir, partir, conduire, sortir, tenir, prendre, mettre, dire, faire, être, avoir, aller* et *venir*; les temps et modes verbales : le présent, le passé composé, l'imparfait, le futur simple, le conditionnel présent, le subjonctif présent et l'impératif. Sauf les verbes, le précis aborde les phénomènes grammaticaux dans quinze chapitres avec des titres : *Les pronoms personnels compléments, Les pronoms démonstratifs, Les pronoms possessifs, Les pronoms relatifs, Les temps du passé, Le passif, Le futur, Le conditionnel présent, Les propositions complétives avec « que », Les compléments de lieu, Les compléments de temps, Les relations de temps, La phrase négative, Phrase interrogative : l'interrogation indirecte* et *Les rapports logiques*. Comme dans la méthode précédente, les contenus sont présentés à travers des tableaux et des explications. Les explications de phénomènes grammaticaux dans le précis sont plus longues et plus détaillées que dans les leçons. Ils contiennent de même plus de métalangage ; sur quatre pages on a constaté même 151

notions métalinguistiques. Prenons l'exemple du passé composé, abordé dans le chapitre *Les temps du passé* ensemble avec l'imparfait et le plus-que-parfait, qui suivent.

« **Le passé composé** exprime :

— une action qui dure très peu de temps :

Je suis arrivé(e) à 7 heures.

— une action qui dure un certain temps, bien délimité :

Nous avons travaillé pendant deux heures.

Nous avons travaillé deux heures.

Nous avons travaillé un petit moment.

- Le passé composé est construit :

1. Avec l'auxiliaire « être » pour :

— les verbes de mouvement : *aller, venir ; arriver, partir ; entrer ; sortir ; monter, descendre ; tomber.*

— les verbes *devenir, rester, naître.*

— les verbes pronominaux.

Dans ce cas, le participe passé s'accorde avec le sujet.

Julien est arrivé.

Valérie est arrivée.

Valérie et Laetitia sont arrivées.

Julien et Valérie sont arrivés.

2. Avec l'auxiliaire « avoir » pour tous les autres verbes.

J'ai reçu une invitation !

Dans ce cas, le participe passé s'accorde avec le complément du verbe si celui-ci est placé

avant le verbe.

— *Tu as reçu l'invitation ?*

— *Non, je n'en ai pas reçue.*

— *Regarde l'invitation que j'ai reçue* (Ado 2, 1999 : 111).

On peut remarquer que l'explication est plus longue et détaillée que celle du « Café Crème 2 ». Les règles de formation du passé composé ne sont pas présentes dans le précis du « Nouveau taxi ! 2 ». Dans « Ado 2 » il n'est pas explicité, comme dans « Café Crème 2 » qu'il s'agit du *présent* des auxiliaires. Ce fait est illustré à travers des exemples qui sont nombreux et qui prennent en compte toutes les situations possibles — le pluriel et le singulier, le féminin et le masculin des sujets, aussi que l'affirmation, l'interrogation et la négation. La métalangue est moins complexe que dans « Café Crème », mais présente. On peut parler d'une grammaire explicite, mais de celle qui est principalement présentée à

travers d'exemples, destinés à faciliter l'accès à l'explication grammaticale. Néanmoins, un précis figure seulement comme un complément du manuel, qui résume et révise ce qu'on s'est déjà approprié à travers les leçons. Pour cela, on pourrait dire que l'explication suit l'usage en quelque sorte.

3.3.3. Typologie des exercices

Comme nous avons mentionné, pour établir une typologie d'exercices de grammaire dans notre corpus nous allons nous appuyer sur celle établie par J.-P- Cuq (1996) qui fait la distinction entre deux grandes catégories d'exercices structuraux et d'exercices de conceptualisation. Les exercices structuraux comprennent dans notre recherche des exercices de forme très variés avec ou sans contexte — les exercices à trou, les exercices de substitution, de transformation et d'association... Ces exercices sont liés à la méthodologie audio-orale et représentent une approche implicite à la grammaire. On va les distinguer des exercices de conceptualisation grammaticale où il s'agit d'émettre ses hypothèses sur le fonctionnement de la langue et d'anticiper les règles grammaticales. Ces exercices sont issus de l'approche communicative qui avait réanimé l'enseignement explicite de la grammaire. Dans le tableau suivant nous avons énuméré et classifié les exercices de grammaire qu'on avait trouvés dans notre corpus.

| | Exercices structuraux | Exercices de conceptualisation grammaticale |
|---------------------|-----------------------|---|
| Café Crème 2 | 44 | 0 |
| Le nouveau taxi ! 2 | 29 | 0 |
| Ado 2 | 33 | 0 |

Tableau 4 – typologie des exercices dans « Café Crème 2 », « Le nouveau taxi ! 2 » et « Ado 2 »

Ce qui saute aux yeux est le fait qu'on n'avait trouvé aucun exemple d'exercices de conceptualisation grammaticale dans nos méthodes. Ce type d'exercices est relativement nouveau et ne figure pas traditionnellement dans les méthodes de langue. Ce fait montré que nos méthodes, si explicites et communicatives elles se veulent, sont fortement liées à une tradition qui met l'accent sur l'enseignement implicite de la grammaire, sur la systématisation du savoir à travers les exercices exhaustifs et répétitifs.

Le nombre des exercices dans les méthodes est relativement similaire. Il a de petites différences. Dans « Le nouveau taxi ! 2 » on avait trouvé le moins d'exercices du type structuraux. Étant la méthode la plus récente de notre corpus, elle démontré très bien la

tendance méthodologique de diminuer le nombre des exercices structuraux et de se tourner vers l'explication grammaticale, même si l'on ne trouve pas d'exemples des exercices de conceptualisation grammaticale au vrai sens du terme. Par contre, dans « Café Crème 2 », notre méthode la plus « ancienne », on avait trouvé la plus grande quantité des exercices du type structuraux.

Les différentes formes d'exercices structuraux ne sont pas pertinents pour notre recherche puisque nous étions intéressé à différence fondamentale entre les exercices représentant une grammaire implicite et ceux représentant une grammaire explicite. Malgré ce fait, on a pu constater que dans « Café Crème 2 » prédominent les exercices de transformation et les exercices à trou on s'agit de compléter les phrases avec de nouvelles structures qu'on vient d'apprendre. Par exemple :

2. Complétez par *qui* ou *que*.

C'est quelqu'un ... vous voyez souvent, ... vous connaissez bien, ... vous connaît bien aussi, ... a fait des études, ... vous parle en français.

Qui est-ce ?

C'est votre professeur du français.

(Café Crème 2, 1997 ; 9).

On remarque ici qu'il ne s'agit pas d'un exercice purement grammatical, mais il fait les apprenants réfléchir aussi sur le vocabulaire. On peut de même percevoir la devinette comme une situation de communication ou tout au moins comme un acte de parole. Il existe une tendance générale d'entremêler les exercices de grammaire et ceux ayant des autres fonctions.

Tout de même, dans « Le nouveau taxi ! 2 », ce sont des exercices où il s'agit de compléter et de transformer les éléments, qui emportent. :

3 Opinion

Complétez avec des expressions de cause

« Selon moi, c'est ... la télé qu'il y a moins de bars. En effet, les cafés ont commencé à fermer quand la télévision est née. Mais, heureusement, ... certains nouveaux cafés très originaux, tout reste encore possible. Et puis, tout ça ne peut pas disparaître ... les gens adorent se retrouver dans les bistrotts (Le nouveau taxi ! 2, 2009 : 67).

À la différence d'exercice précédent dans lequel les apprenants peuvent choisir une des formes déjà proposées, *qui* ou *que*, cet exercice introduit une notion métalinguistique (*expression de cause*) que les apprenants doivent acquérir pour être capable de le compléter. Donc, même s'il s'agit d'un exercice du type structural et par conséquent implicite, la grammaire y est plus explicite que dans l'exemple du « Café Crème 2 ». Grâce au titre au-dessous de la consigne les apprenants peuvent associer l'emploi des nouvelles structures avec une situation de communication concrète (donner/exprimer son opinion). Tout comme dans les deux méthodes précédentes, dans « Ado 2 » on rencontre le plus souvent les exercices de transformation ou de complétion. Ainsi le premier exercice dans le *Bilan* à la fin de l'unité 2 :

- **Dites la même chose en utilisant le passif.**

Exemple : On a retrouvé le touriste perdu en montagne.

➤ *Le touriste perdu en montagne a été retrouvé.*

- a. J'ai déjà dit tout cela, mais on ne m'a écouté.
- b. On a vendu 5 000 exemplaires de mon dernier disque.
- c. Zola a écrit ce livre en 1868.
- d. Dans nos nouveaux programmes, nous n'oublierons pas les jeunes.
- e. La troupe Atlantique a joué hier soir la dernière pièce de Cyril Lascaud.

(Ado 2, 1999 ; 58)

Pendant que dans les leçons ne figurent que quelques exercices de grammaire, on les retrouve dans les *Bilans* dans une forme condensé. Les bilans comprennent tous les phénomènes grammaticaux abordés dans les leçons précédentes, organisés selon le principe une structure – un exercice. Ici, les consignes sont accompagnées des notions métalinguistiques, ce qui n'est pas toujours le cas dans les exercices des leçons. On peut conclure qu'il s'agit d'une « sensibilisation » aux nouvelles structures à travers les exercices reflétant une approche implicite qui mène à un réemploi conscient (*À présent vous savez utiliser*).

3.4. Discussion

Avant se consacrer à l'analyse de nos trois méthodes, on avait posé quelques hypothèses. La première était que dans la méthode « Ado 2 » il y a moins de grammaire explicite, la deuxième qu'il y a aussi moins de métalangue ou, au moins, qu'elle sera moins complexe. La troisième était que dans la méthode « Café Crème 2 » on va trouver le plus grand

nombre d'exercices structuraux, témoignant d'une influence de la grammaire implicite qui faisait partie des méthodologies antérieures.

Notre recherche a montré que dans toutes les très méthodes on aborde les mêmes structures grammaticales, découpés en unités d'une complexité plus ou moins grande, mais relativement similaire. C'est, néanmoins, seulement dans « Café Crème 2 » que chaque leçon est accompagnée de contenus grammaticaux. Nos exemples ont montré que le procédé de l'explication grammaticale est le même dans toutes les trois manuels. Partant d'une situation de communication (dialogue, document authentique...), ils en tirent les éléments nouveaux et finissent par une explication grammaticale contenant le métalangage. Ils suivent des exercices de systématisation.

Les résultats de notre analyse nous ont permis de constater que notre première hypothèse est correcte. Lorsque les explications du « Café Crème 2 » et du « Nouveau taxi 2 » sont plus détaillés et complexes, celles d'« Ado 2 » ont tendance d'être courtes et simples. Au-delà, la plupart des explications d'« Ado 2 » sont précédés des exercices où les apprenants sont amenés à employer les nouvelles formes eux-mêmes et de les approprier d'une manière implicite. Les explications sont donc données quand que les formes sont déjà acquises, en quelque sorte. Finalement, dans le *Précis grammatical* on retrouve quelques explications plus détaillés, utilisant une métalangue, mais, même ici, une large partie est consacrée aux exemples concrets des phénomènes grammaticaux.

Les résultats ont également montré que notre deuxième hypothèse est correcte. Dans notre corpus – si l'on exclut les précis de grammaire, qu'on avait observés à part, « Ado 2 » a compté le plus petit nombre des notions métalinguistiques – dans le tableau de contenus aussi que dans les leçons du livre. Le métalangage y présent est d'une plus grand simplicité que dans les deux autres méthodes. Un vrai discours métalinguistique n'apparaît que dans le *Précis grammatical* à la fin du livre, qui est destiné à être une sorte de révision. Beaucoup de notions métalinguistiques dans le sommaire sont remplacés par les structures elles-mêmes.

Pour vérifier notre dernière hypothèse nous nous avons servis d'une typologie d'exercices établie par J.-P.-Cuq (1997), selon laquelle on a distingué les exercices appartenant à une méthodologie de grammaire implicite de ceux appartenant à un enseignement de la grammaire explicite. Notre tableau comparatif a montré que dans toutes les trois méthodes les exercices du type structuraux font la totalité. Bien sûr, il ne s'agit pas des exercices

structuraux dans leur forme originale – sans contexte ni métalangue. Le plus grand nombre d'exercices, le plus souvent les exercices à trou ou de transformation, on avait en fait trouvé dans « Café Crème 2 », comme nous l'avons prédit. Notre hypothèse sur l'influence de la grammaire implicite s'est montrée comme correcte. Elle est de même soutenue par la présence des tableaux de conjugaison exhaustifs illustrant les temps et modes verbales à travers les exemples.

4. Conclusion

Ce mémoire est consacré à l'enseignement de la grammaire au sein des cours de FLE. Des règles grammaticales sont inhérentes à toute langue humaine. Par conséquent, chaque apprentissage d'une nouvelle langue comprend aussi l'appropriation de son fonctionnement grammatical. Pendant la longue histoire de didactique des langues étrangères, l'enseignement de la grammaire a eu de différents statuts. Ce que l'histoire a montré, c'est qu'on ne peut jamais éviter la grammaire, même dans des méthodes qui privilégient un apprentissage implicite (« inconscient ») de la grammaire et un enseignement de la langue qui vise à imiter le processus naturel de l'appropriation de la langue. Il y a des courants qui enseignent seulement l'emploi des structures grammaticales et les autres essaient de saisir le fonctionnement de ses structures et de développer un savoir sur eux.

Dans l'approche privilégiée de nos jours, on conseille un apprentissage explicite de la grammaire qui décrit la langue au lieu de seulement l'utiliser. On incite les apprenants à percevoir la langue comme objet scientifique. On privilégie aussi une grammaire notionnelle, situationnelle et textuelle ; c'est-à-dire – les phénomènes grammaticaux sont observés et appris seulement en faisant partie des vraies situations communicatives, pas au sein des phrases isolées. Aujourd'hui le mot clé de tout apprentissage de la langue étrangère, c'est la communication. On essaie de fournir les apprenants avec des moyens linguistiques pour être capable de communiquer dans des situations de la vie quotidienne. La connaissance des règles grammaticales y est indispensable.

Notre recherche dans la deuxième partie du mémoire nous a amené à en tirer quelques conclusions. Même s'il s'agit de trois méthodes contemporaines abordant le même niveau de compétence langagière – A2, on avait y trouvé de différences. Dans la méthode « Ado 2 » nous avons trouvé moins de la grammaire explicite que dans les deux autres, ce qui affirme notre première hypothèse. Nous avons de même trouvé moins de métalangue – il

s'agit d'une métalangue simplifiée en tout cas. Notre troisième hypothèse s'est aussi montrée correcte — dans la méthode « Café Crème 2 » nous avons trouvé le plus d'exercices structuraux, qui caractérisent une approche implicite à la grammaire. Mais, il faut se méfier des conclusions fausses ; ces résultats ne veulent pas dire que l'une ou l'autre méthode est meilleure, même si la méthodologie actuelle propose un travail explicite sur la grammaire et des exercices de conceptualisation grammaticale, qui ne figurent pas dans nos manuels. Abordant le même niveau (A2), ils visent un public différent, ayant des besoins et capacités spécifiques. C'est pourquoi, par exemple, « Ado 2 » s'appuie sur une approche plutôt implicite. Le temps de l'édition joue aussi un rôle, puisque les méthodologies sont toujours en train de se développer. Il n'étonne pas donc que « Café Crème 2 », notre plus « ancienne » méthode a conservé plus de traces des méthodologies antérieures.

En tout cas, les manuels ne présentent qu'un outil, une incitation, une proposition de manière dont on pourrait organiser l'enseignement, dans ce cas, de la grammaire. Il reste à l'enseignant de choisir la méthode la plus adaptée aux besoins de son public et d'enseigner la grammaire, et tout le cours, de la manière qu'il trouve optimale dans des conditions données.

5. Bibliographie

Besse, H., Porquier, R. (1984) : *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif.

Besse, H. (2010) : « Le manuel, un outil souvent utile mais toujours insuffisant » In : *Synergie Chine*, no. 5, pp. 15-25.

Birks, R. (2001/2) : « Quelle grammaire pour quelle apprenant ? » In : *Priorité à la grammaire de l'oral, Ela. Études de linguistique appliquée*, no. 122, pp. 229-239.

Castelloti, V. (2001) : *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris: CLE International.

Cicurel, F. (1985) : *Parole sur parole*, Paris: CLE International.

Conseil de l'Europe (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris: Didier.

Courtillon, J. (1985) : « Pour une grammaire notionnelle » In : *Langue française*, n°68, 1985. pp. 32-47.

Cuq, Jean-Pierre. (2003) : *Dictionnaire de didactique du français : langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.

Cuq, Jean-Pierre, Gruca, Isabelle (2005) : *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, Jean-Pierre (1996) : *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris : Didier-Hatier.

Dictionnaires Larousse, page consultée en août 2017,
<http://www.larousse.fr/dictionnaires/français-monolingue>

Fourgerouse, M-C. (2001/2) : « L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère » In : *Ela. Études de linguistique appliquée*, no. 122, pp.165-178.

Geç, Hanife Nâlân, Akdogan Sevinç (2011) : « La place de la grammaire dans les méthodes de FLE des années 60 jusqu'à nos jours » In : *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Volume 6/1 Winter 2011*, pp. 453-471.

Germain, C. (1993) : *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

Germain, C., Séguin H. (1998) : *Le Point sur la grammaire*. Paris: CLE International.

Lebas-Fraczak, Lidia (2009) : « Evolution méthodologique en FLE : quelles conquences pour l'apprentissage de la grammaire? » In : *Langues, éducation et interculturalité*, pp. 177-188.

O'Neil, C. (1993) : *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hatier-Didier.

Robert, Jean-Pierre (2002) : *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris : Orphys.

Robert, Paul (2008) : *Le Nouveau Petit Robert dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. éd. Rey-Debove, Josette et Rey, Alain. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Tagliante, C. (1996) : *La classe de langue*. Paris: CLE International.

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

Vigner, G. (2004) : *La grammaire en FLE*. Paris: Hachette.

Méthodes:

Beacco di Giura, M., Trevisi, S., Delaisne, P. (1997): *Café Crème 2. Méthode de français*. Paris: Hachette.

Menand, R. (2009): *Le nouveau taxi! 2. Méthode de français*. Paris: Hachette.

Monnerie-Goarin, A., Dayez Y., Siréjols, É., Le Dreff, V. (1999): *Ado 2. Méthode de français*. Paris: Hachette.