

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

# Usporedna analiza gramatičke komponente u francuskim i hrvatskim udžbenicima francuskog jezika

Ime i prezime studentice:

Helena Đurek

Mentorica:

dr. sc. Gorana Bikić Carić

Zagreb, rujan 2013.

Université de Zagreb  
Faculté de philosophie et de lettres  
Département d'Études Romanes

# L'analyse comparative de la composante grammaticale dans les manuels de FLE français et croates

Étudiante:  
Helena Đurek

Sous la direction de:  
Gorana Bikić Carić

Zagreb, septembre 2013

## Sommaire

<b>1. Introduction.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Grammaire.....</b>	<b>5</b>
2.1. Définition de la grammaire.....	5
2.2. Grammaire implicite vs. la grammaire explicite.....	7
2.3. Démarche inductive vs. la démarche déductive.....	8
2.4. Place et rôle de la grammaire dans les différentes méthodes et approches didactiques.....	9
2.4.1. Méthode grammaire – traduction.....	9
2.4.2. Méthode directe.....	10
2.4.3. Méthode audio – orale.....	11
2.4.4. Méthode structuro-globale audiovisuelle.....	12
2.4.5. Approche communicative.....	13
2.4.6. Approche actionnelle.....	14
2.5. Les exercices grammaticaux.....	16
2.5.1. Définition et la fonction de l'exercice.....	16
2.5.2. Structure de l'exercice.....	17
2.5.3. Typologie des exercices.....	18
2.5.3.1. Les exercices typiques dans les deux méthodes.....	18
2.6. Métalangage et les tableaux grammaticaux.....	22
<b>3. Analyse de la méthode de français <i>Café Crème 1</i>.....</b>	<b>25</b>
3.1. Généralités.....	25
3.2. Analyse de la grammaire.....	27
<b>4. Analyse de la méthode de français <i>Réfléchis et dis-le en français 1</i>.....</b>	<b>33</b>
4.1. Généralités.....	33
4.2. Analyse de la grammaire.....	35
<b>5. Analyse comparative des deux méthodes dans l'exemple des articles français.....</b>	<b>42</b>
<b>6. Conclusion.....</b>	<b>49</b>
<b>7. Résumé.....</b>	<b>53</b>
<b>8. Bibliographie.....</b>	<b>55</b>
<b>9. Annexes.....</b>	<b>56</b>

# 1. Introduction

Le sujet qu'on va aborder dans ce mémoire est l'analyse comparative de la composante grammaticale dans les manuels de FLE français et croates. Nous allons examiner deux méthodes pour montrer laquelle sera meilleure pour les apprenants croates de FLE et pourquoi. On va aborder ce sujet à travers le lexique, la composante socio-culturelle, les exercices et, en plus grande partie, la composante grammaticale dans les manuels, y compris les articles français.

Le catalogue des manuels scolaires obligatoires de FLE pour les écoles secondaires en Croatie propose les méthodes suivantes: *Café Crème*, *Alter ego*, *Le Nouveau Taxi*, qui sont les méthodes françaises, et le *Réfléchis et dis-le en français*, la méthode croate. Ces méthodes ont été approuvées et proposées par le Ministère de l'Éducation de la République de Croatie pour une période de 2010 à 2013.

Les manuels qu'on va comparer dans ce mémoire sont le manuel *Café Crème 1*, écrit par les auteurs étrangers Massia Kaneman-Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beaco di Giura et Dominique Jennepin et le manuel *Réfléchis et dis-le en français 1*, écrit par les auteurs croates Ivana Batusić et Yvonne Vrhovac. Les éditions dont nous allons nous servir dans ce mémoire sont publiées la même année, en 2003. Pour comparer les deux manuels, nous allons utiliser les cahiers d'exercices respectifs, ce qui nous permettra de trouver des activités complémentaires nombreuses et variées, en particulier pour l'écrit.

Nous avons choisi les manuels pour les débutants, la première année de l'apprentissage, car à cette étape les apprenants ont le premier contact avec cette langue étrangère. En même temps, c'est la phase la plus intéressante d'apprentissage parce que tout est nouveau et inconnu, l'apprenant a l'opportunité de se familiariser avec un vocabulaire et une grammaire complètement nouveaux, mais de l'autre côté, c'est une phase difficile parce que les apprenants peuvent se rencontrer pour la première fois avec des pièces abstraites et confuses de cette nouvelle langue (par exemple le subjonctif ou les articles dans la grammaire française).

Précisément ce fait sera abordé dans le document: nous allons faire une analyse comparative de deux manuels de FLE utilisés dans les écoles secondaires croates de la première année d'apprentissage, et essayer de discuter des problèmes qui se produisent dans l'apprentissage et l'enseignement de la grammaire aux apprenants croates en prenant comme exemple les articles français.

Le Conseil de l'Europe détermine, dans le CECR, une échelle de correction grammaticale qui définit une progression dans l'apprentissage de l'apprenant. Elle montre les capacités grammaticales qu'un apprenant possède dans chaque niveau. Ce qui nous intéresse dans ce mémoire est l'usager élémentaire avec les deux premiers niveaux – A1, niveau *Introductif* ou *Découverte*, et A2, niveau *Intermédiaire* ou *de Survie*. Selon le CECR (2001, 90), dans le niveau A1, un apprenant „A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé“, tandis que dans le niveau A2 il „Peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair. “

J'ai choisi d'analyser la méthode *Café Crème 1* parce que j'avais appris le français selon cette méthode au début de ma formation et donc, je la connais bien, et la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1* parce que c'est le seul manuel du français en Croatie écrit par les auteurs croates pour la public croate. Le *Café Crème* est un ouvrage français écrit par les auteurs français pour les apprenants étrangers de la langue française, n'importe d'où ils viennent et n'importe quelle est leur langue maternelle. Ce manuel est universel pour tous les apprenants du français langue étrangère dans le monde. Au contraire, le *Réfléchis et dis-le en français* écrit par les croates, est naturellement destiné seulement aux apprenants croates. Dans l'analyse comparative, où nous allons essayer de découvrir quel manuel est meilleur pour les apprenants croates de FLE, on donne un grand avantage au manuel *Réfléchis et dis-le en français* en sachant qu'il est ajusté aux apprenants croates.

Mon idée de départ est qu'il existe une différence dans la présentation de la grammaire et des articles étant donné qu'il est difficile d'expliquer et de comprendre les articles aux apprenants croates parce qu'ils n'existent pas dans la langue croate. Donc, il est logique de s'attendre à ce qu'il y ait une approche différente et appropriée au public

croate dans le manuel *Réfléchis et dis-le en français 1*. Nos conclusions seront illustrées par nos observations et les exemples des manuels cités.

Le travail se développe en quatre courts chapitres concernant la grammaire et ses généralités, suivis de l'analyse de la méthode *Café Crème 1*, puis de la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1* et, finalement, d'une analyse des articles français qui fait la place centrale du mémoire.

Dans la première partie de ce mémoire, on aborde la partie théorique de la grammaire: sa définition, ses types et ses démarches, un bref parcours sur l'évolution de sa place et son rôle dans les différentes méthodes et approches au fil du temps. On aborde brièvement les exercices grammaticaux, leur structure et typologie et puis, on présente les exercices les plus fréquents dans les deux méthodes.

La partie suivante traite le manuel *Café Crème 1*. D'abord, on présente les généralités du manuel et de son cahier d'exercices et puis on fait l'analyse plus détaillée de la grammaire.

Quant aux généralités des manuels, en fait, on donne les informations de base sur les méthodes et on présente l'organisation générale et la structure des manuels observés. Dans l'analyse de la grammaire, on montre la complexité de la notion de grammaire dans les deux manuels, et on présente la grammaire parmi quelques exemples du manuel qui ont attiré notre attention. On traite la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1* du même principe dans la partie suivante.

Dans la quatrième partie, on fait l'analyse comparative des deux méthodes à partir de l'exemple des articles français. On traite la manière de la présentation des articles étant donné que c'est la partie la plus abstraite de la grammaire française pour les débutants croates. Comme les articles n'existent pas dans la langue croate, il nous semble intéressant de montrer comment les différents auteurs présentent cette notion. On donne des conclusions sur les méthodes observées dans la dernière partie de ce mémoire.

Les livres de référence les plus utilisés dans ce mémoire sont *La grammaire en FLE* de Vigner (2004) et *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* de Cuq et Gruca (2005) à cause de leur actualité et exhaustivité.

Les autres références théoriques souvent utilisées, qui concernent la grammaire et ses particularités, sont les ouvrages de Besse et Porquier (1984), de Besse (1985) et de Germain et Séguin (1998).

La partie théorique du mémoire est suivie par les exemples sélectionnés des manuels *Café Crème 1* et *Réfléchis et dis-le en français 1*, ou de leurs cahiers d'exercices, qui sont accompagnés de nos commentaires et observations. Toutes nos conclusions se basent sur les exemples tirés des méthodes citées.

## 2. Grammaire

### 2.1. Définition de la grammaire

La grammaire est une composante essentielle et inséparable de l'apprentissage d'une langue. Selon Cuq (1996), la notion « grammaire » date du XIXe siècle avec le développement de la science des langues, tandis que le mot même vient du mot grec « gramma », signifiant la lettre.

Le terme *grammaire* a plusieurs définitions et plusieurs interprétations. Dans ce mémoire on va essayer de les énumérer et montrer leur diversité à travers quelques auteurs. *Dictionnaire de didactique des langues* de Galisson et Coste (1976) offre six définitions de la grammaire. Les auteurs notent qu'il est très délicat à la définir à cause de ses emplois multiples.

« Grammaire n. f.

1. Description du fonctionnement général d'une langue maternelle.
2. Description de la morphologie et de la syntaxe d'une langue naturelle.
3. Discipline étudiant les règles de fonctionnement ou d'évolution de toute langue naturelle.
4. Ensemble de prescriptions normatives régissant certaines zones et certains détails de l'usage linguistique, et jouant un rôle de discrimination sociolinguistique.
5. Système formel construit par le linguiste pour établir un mécanisme susceptible de produire des phrases considérées comme grammaticales par les locuteurs d'une langue.
6. Système intériorisé par le locuteur-auditeur d'une langue et lui permettant de produire et de comprendre les phrases de cette langue. »

(Galisson, Coste, 1976, 253)

Besse et Porquier (1984) aussi mentionnent la polysémie du mot « grammaire » et offrent quelques définitions selon les contextes différents. À partir de quelques exemples, ils notent que la grammaire est :

- un parasynonyme de langue
- un savoir plus ou moins méthodique sur la langue ; la connaissance réflexive des régularités, règles ou normes caractéristiques d'une langue
- un point de vue particulier sur le savoir grammatical propre à une langue, une école de pensée particulière, une théorie sur le fonctionnement interne des langues.

Ils concluent qu'on peut délimiter trois acceptions sensiblement différentes les unes des autres :

1. « un certain fonctionnement interne caractéristique d'une langue donnée,
2. l'explicitation plus ou moins méthodique de ce fonctionnement,
3. la méthode d'explicitation suivie. »

Besse et Porquier (1984, 11)

Cuq (1996, 41) note qu'on peut appeler grammaire comme :

1. « le résultat de l'activité heuristique qui permet à l'apprenant de se construire une représentation métalinguistique organisée de la langue qu'il étudie ;
2. 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. »

Les auteurs contemporains comme Vigner (2004) et Cuq et Gruca (2005) utilisent précisément cette définition dans leurs œuvres et notent que c'est une définition du point de vue didactique qui place la grammaire au plus près de ses fonctions pour les enseignants et pour les élèves.

## 2.2. Grammaire implicite vs. la grammaire explicite

Galisson et Coste (1976, 206) remarquent que la grammaire explicite « est fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le professeur, suivis d'applications conscientes par les élèves ».

La grammaire implicite vise, selon le même dictionnaire, « à donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical », mais ne « recommande l'explication d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncé et de formes. » (1976, 254)

Besse et Porquier (1984, 93) définissent la grammaire explicite comme « l'enseignement/apprentissage, systématique ou ponctuel, d'une description grammaticale particulière d'éléments de la langue-cible, description qui est explicitée par enseignant, et/ou par les enseignés, en ayant recours à la terminologie, originale ou simplifiée, du modèle métalinguistique qui la construit », tandis que « Nous appellerons grammaire implicite ce savoir grammatical plus ou moins méthodiquement *enfoui* dans la présentation de la langue étrangère et dans le travail qu'on demande aux étudiants de mener sur elle. » (Besse et Porquier, 1984, 148)

Vigner (2004, 108) mentionne la grammaire implicite et constate qu'il y a plusieurs manières de donner chez l'apprenant l'intuition de la règle en ce qui concerne la création des automatismes langagiers : « Il s'agit d'enseigner les règles sans les expliciter, de les placer en quelque sorte au cœur même des pratiques de la langue, sans nommer les formes de la langue ainsi mobilisées, autrement dit faire en sorte que la classe de français reste une classe de langue, sans se transformer en classe de grammaire. » Le procédé le plus couramment utilisé pour faire acquérir implicitement un certain nombre de règles de la langue est l'exercice, surtout l'exercice structural.

Cuq et Gruca (2005, 387) se demandent quel enseignement est meilleur et concluent que c'est la grammaire explicite. Ils donnent les raisons suivantes :

- pour optimiser l'utilisation du temps de la classe et pour lui permettre d'être bien structurée,

- l'intérêt majeur est de focaliser l'attention de l'apprenant sur l'impact acquisitionnel de la conceptualisation,
- l'intervention sur la forme permet la correction, et donc de lutter contre la fossilisation des erreurs,
- l'activité grammaticale peut être une bonne occasion de développer les capacités argumentatives, etc.

### 2.3. Démarche inductive vs. la démarche déductive

Selon Besse et Porquier (1984), la démarche peut être déductive, où le principe est : de la règle aux exemples qui l'illustrent, ou inductive où le principe est : des exemples ou des productions à la règle qui a présidé à leur sélection.

« La relation de la règle à l'usage peut s'opérer, on le sait bien, selon deux démarches : une qui va de pratiques régulières (c'est-à-dire fondées sur la répétition de schémas d'organisation proches ou identiques) à la règle explicitée, c'est la **démarche inductive** ; l'autre qui, partant de la règle exposée en propose l'application dans différents contextes d'utilisation, c'est la **démarche déductive**. » (Vigner, 2004, 123)

Dans la démarche déductive, la règle est présentée par le professeur ou figure dans le manuel et les exercices suivent la règle, tandis que dans la démarche inductive, les exemples sont choisis par le professeur pour faciliter le travail d'induction et la règle formulée est la plus proche possible de celle figurant dans les manuels.

L'approche déductive est de moins à moins pratiquée dans les langues modernes et Vigner (2004, 129) en conclut « L'usage d'abord, les règles, explicitées, ensuite. »

## **2.4. Place et le rôle de la grammaire dans les différentes méthodes et approches didactiques**

De nombreux auteurs mettent en relief l'importance de la dimension historique de la grammaire par rapport avec la didactique. Dans cette partie on va montrer l'évolution dans l'enseignement et l'apprentissage de la grammaire dès les premières méthodes jusqu'aux méthodes et approches actuelles, utilisées dans les manuels modernes. Il existe une poignée d'opinions et de divisions des méthodes et on a choisi celle de Cuq et Gruca (2005) qui distinguent : la méthode traditionnelle, la méthode directe, la méthode audio-orale, SGAV et l'approche communicative avec son prolongement, approche actionnelle.

### **2.4.1. Méthode grammaire – traduction (dite aussi méthode traditionnelle ou bilingue)**

Cette méthode était utilisée dans l'enseignement des langues classiques (latin et grec) et était dominante en Europe jusqu'au XVIIe siècle quand le latin enseigné dans les écoles est devenu une langue morte. Dans cette méthode, la grammaire avait le rôle central dans l'apprentissage et la traduction était une forme d'exercice ou de pratique. Il s'agissait d'un enseignement explicite et déductif, dont la grammaire était normative et basée sur l'écrit – les textes littéraires qu'on traduisait mot-à-mot.

Besse (1985, 26) présente le concept de cette méthode : « En reprenant nos quatre critères : *le maître traduit* ce qu'il présente de L2 en L1 ; il *donne des explications grammaticales* en L1, ultérieurement en L2 ; il s'appuie, au moins au départ sur des *exemples forgés par lui* ou empruntés à des auteurs mais bien illustratifs des règles qu'il énonce ; il suit *une progression grammaticale fondée*, avec quelques aménagements, sur un découpage de la description qu'il enseigne. »

Selon Germain et Séguin (1998), un des buts fondamentaux des écoles était d'apprendre un élève à lire, à écrire, à comprendre les textes littéraires et pas tant d'apprendre l'apprenant à parler couramment. L'enseignant le réalisait avec les procédés suivants : il donnait les listes des expressions ou des mots selon leur genre, les conjugaisons des verbes et les déclinaisons des mots à mémoriser ou à réciter par cœur. Juste à cause de ces procédés, la méthode était très critiquée en ce qui concerne son efficacité : l'enseignant avait le rôle principal et l'apprenant était passif.

### **2.4.2. Méthode directe**

Apparaissant au début du XXe siècle, cette méthode était développée comme une réaction contre la méthode traditionnelle. La communication est devenue un objectif primordial parce qu'il s'agit d'apprentissage des « langues vivantes » et non plus des « langues mortes ».

La grammaire était enseignée de la manière implicite et inductive. Germain et Séguin (1998, 20) remarquent : « Le rôle de l'enseignant se limite à regrouper les énoncés en fonction de leur parenté grammaticale. La description grammaticale de la L2 est, en quelque sorte, implicite. Aucune règle n'est explicitée par l'enseignant même : c'est à l'apprenant qu'il revient de dégager et, au besoin, de formuler les règles à retenir. »

L'apprenant était un participant actif parce qu'il lui-même formait des règles grammaticales grâce aux exemples bien choisis. Malgré ce fait, la méthode demandait beaucoup des enseignants, comme le remarque Besse (1985). L'enseignant s'appuyait sur un manuel et s'engageait corporellement dans l'explication des mots : il retenait des mots et constructions déjà connus et les réutilisait pour expliquer des mots nouveaux, en sollicitant constamment les échanges des informations et la participation des étudiants. L'utilisation de la langue maternelle dans la classe était interdite. Cela permettait l'utilisation simultanée de l'oreille, de la vue et des mouvements corporels de l'enseignant ou de l'enseigné, résultant comme l'apprentissage non purement analytique, mais « globale » parce qu'on engageait son esprit et son corps.

Besse (1985, 32) continue avec la description du concept de cette méthode : « Ainsi en méthode directe, *le maître ne traduit pas en L1* et s'appuie d'abord sur ses propres productions orales (d'où l'importance des transcriptions phonétiques dans presque tous les manuels) ; *une description grammaticale de L2 est ensuite introduite implicitement* ; et la progression suivie dépend directement des procédés pédagogiques utilisés : *on commence par les mots concrets* parce qu'on peut montrer à quoi ils renvoient, et ces premiers mots appris permettent d'en introduire de nouveaux plus abstraits. »

### **2.4.3. Méthode audio – orale**

Cette méthode d'origine nord-américaine a été créée durant la deuxième guerre mondiale. Selon Germain et Séguin (1998), les Américains voulaient former le plus grand nombre des gens capables de communiquer en diverses langues étrangères le plus vite possible afin de répondre aux besoins de leur armée.

Germain et Séguin (1998, 27) notent que la grammaire était apprise inductivement, par analogie, sans explication de la règle. Ils expliquent : « On croit que, grâce à l'analogie – et donc, grâce à un processus de généralisation – l'apprenant en arrivera à saisir, implicitement et inductivement, la règle sous-jacente aux cas présentés. »

La grammaire s'enseignait à l'aide des enregistrements des dialogues où l'on choisissait des structures modèles, qui servaient aux apprenants à en produire de pareils. Les apprenants avaient une phrase modèle et produisaient des nouvelles phrases par des simples opérations de substitution ou de transformation – *pattern drills*, traduits en français sous le nom d'*exercices structuraux*. Les exercices étaient faits de manière répétitive afin de créer des automatisations des structures langagières pour une mémorisation plus facile.

Besse (1985) souligne que cette matière à apprendre (les structures) devait être soigneusement graduée, il s'agissait de progresser pas-à-pas afin que l'étudiant puisse bien « fixer » une structure de base, ou une opération portant sur elle, avant d'en apprendre une autre.

#### **2.4.4. Méthode structuro-globale audiovisuelle (SGAV, la méthode *Saint-Cloud-Zagreb*)**

Cette méthode a été élaborée autour des années 1950 par une équipe de l'École supérieure de Saint-Cloud, autour de G. Gougenheim et de P. Rivenc, et par équipe de l'Université de Zagreb, autour de P. Guberina. Germain et Séguin (1985) notent que cette méthode est créée comme le résultat de la situation politique dans le monde : la langue anglaise devenait de plus en plus la langue internationale de communication et la langue française paraît menacée.

Besse (1985, 43) explique « D'où l'épithète *global*, parce que cet apprentissage suppose la coexistence simultanée et interactionnelle de tous ces facteurs verbaux et non verbaux, individuels et sociaux, bio-physiologiques et physiques ; d'où épithète *structural*, parce que cet apprentissage ne se développe que si l'apprenant se montre apte à restructurer constamment la totalité de ces facteurs, lesquels mobilisent l'activité conjointe de tous les sens, et plus particulièrement la vue et l'ouïe, d'où les épithètes *audio* et *visuel*. »

Cuq et Gruca (2005) présentent les différentes phases de la leçon SGAV, appelés les *moments de la classe* dont chacune a un objectif précis. On commence par la phase de *présentation* du dialogue enregistré accompagné des images avec l'objectif de compréhension globale de la situation. Puis suit la phase d'*explication* où on replit le dialogue en séquences ou image par image afin d'expliquer les éléments nouveaux. Dans la phase *répétition*, il s'agit de la correction phonétique et de mémorisation des structures et du dialogue. Ces structures et éléments mémorisés sont utilisés dans les situations similaires de celle dans laquelle ils ont été présentés. C'est la phase d'*exploitation* ou de *réemploi*. Finalement, on vient à la phase de *transposition*. Ici on conduit l'apprenant à réutiliser les éléments acquis dans des situations de même type sous la forme de jeux de rôle ou des activités de dramatisation.

Cette méthode s'intéressait plus à la parole qu'à la langue, c'était la première méthode qui a mis l'accent sur la communication. La plus proche méthode à la SGAV est la méthode directe. Dans la SGAV, comme dans la méthode directe, l'enseignement grammatical était implicite et inductif.

### 2.4.5. Approche communicative

L'approche a pour l'objectif essentiel, comme l'indique son appellation, d'apprendre à communiquer en langue étrangère : «Apprendre à parler et à communiquer dans les situations de la vie courante.» Tagliante (2006, 53)

Née dans les années 1980 et utilisée jusqu'à aujourd'hui, dans les méthodes actuelles, l'approche est créée pour des raisons politiques, de nouveau. Avec l'élargissement de l'Europe, selon Cuq et Gruca (2005), de nouveaux besoins d'ordre linguistiques, sociaux et professionnels sont développés. Ces besoins ont été mis en valeur dans l'ouvrage *Un niveau-seuil* (1976). « Une des caractéristiques essentielles de cet ouvrage est qu'il dresse, pour chaque fonction langagière ou acte de parole, une série d'énoncés possibles qui couvrent l'ensemble des situations de communication dont les différents paramètres conditionnent la réalisation de tout message. » (Cuq et Gruca, 2005, 265).

Cette approche propose une langue actuelle et vivante et préfère les documents authentiques aux documents fabriqués en fonction linguistique, pour travailler sur les types d'échanges qui existent dans la réalité. La centration de l'enseignement sur l'apprenant et ses besoins modifie le rôle de l'enseignant qui maintenant doit favoriser l'interaction et les échanges entre les apprenants et leur proposer des situations de communication stimulantes pour développer l'autonomie chez eux. L'appropriation des actes de parole est renforcée par un enseignement de la grammaire explicite qui est en fonction de la communication.

L'interaction sociale, la centration sur l'apprenant et le dynamisme donnent une grande motivation aux apprenants et atmosphère de solidarité et confiance.

Cette méthode est aussi appelée la méthode notionnelle fonctionnelle, parce que, selon Besse (1984), on élabore les leçons d'après les situations qu'un apprenant juge les plus importantes et puis « on cherche à savoir, indépendamment des mots et des formulations qui peuvent les exprimer en L2, quelles sont les *notions* et les *fonctions* (d'où le qualificatif : notionnel-fonctionnel) dont les étudiants auront le plus besoin. » (Besse, 1984, 47)

*Notion* signifie une idée générale qu'on peut exprimer par des mots ou par des expressions, et la *fonction* signifie ce qu'on cherche à réaliser en s'adressant à son interlocuteur. Chaque leçon est organisée autour de notions comme le temps, l'espace, la durée, autour de fonctions comme demander un renseignement, exécuter un ordre, ou autour de situations comme à la gare, à la banque, au restaurant. Les manuels qui faisaient l'objet de notre recherche dans ce mémoire, les deux, appartiennent à cette approche. Les leçons dans les manuels le *Café Crème 1* et *Réfléchis et dis-le en français 1* sont organisées autour les mêmes ou similaires notions, fonctions et situations.

#### **2.4.6. Approche actionnelle**

Cette approche la plus récente est proposée et décrite par le Conseil d'Europe dans le *Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues* (Le CECR) en 2001. Cuq et Gruca (2005, 269) notent : « Cet ouvrage clé dans le domaine de l'enseignement des langues définit non seulement les niveaux de compétence qui permettent de mesurer les progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage, mais offre également une base commune pour l'élaboration de programmes de langues vivantes et de référentiels. »

L'approche actionnelle n'est pas en rupture méthodologique avec l'approche communicative, mais apparaît comme son prolongement le plus actuel. La langue est considérée comme un instrument d'interaction, de communication et la grammaire est en outil. L'objectif d'enseignement d'une langue étrangère n'est pas d'enseigner la grammaire, mais la langue.

Dans cette approche, la grammaire reste explicite et l'apprenant devient l'acteur social qui doit réaliser des actions communes ou des certaines tâches, pour développer certaines compétences langagières. Selon le CECR, l'activité langagière « Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. » (Le CECR, 2001, 18)

Le schéma de l'approche actionnelle est présenté dans le CECR : « L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de compétences générales et, notamment une compétence communicative. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des contextes et des conditions variés et en se pliant à différentes contraintes afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter (en réception et en production) des textes portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers, en mobilisant les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences ». (Le CECR, 2001, 15)

## **2.5. Les exercices grammaticaux**

### **2.5.1. Définition et la fonction de l'exercice**

L'exercice, surtout l'exercice grammatical est un élément très important dans l'enseignement des langues. Il est un substitut de l'enseignement explicite qui sert à renforcer l'apprentissage. Il s'agit, non pas d'acquérir une nouvelle connaissance, mais de fixer ou de normaliser les modalités langagières observables par le maître. Besse et Porquier (1984, 121) définissent l'exercice : « En résumé un exercice pourrait être défini comme une tâche langagière ponctuelle à caractères répétitif, contraint et métalinguistique marqués, tâche demandée par le professeur aux étudiants et évaluée par lui. »

Cette définition souligne les trois traits distinctifs des exercices. Le « caractère répétitif » indique que l'apprenant fait plusieurs fois la même chose et grâce à ces répétitions, il acquiert une certaine facilité dans l'exécution des tâches. Puis, ils mentionnent « le caractère contraint » dont l'apprenant doit exécuter la tâche selon des règles bien précises dans la consigne ou dans le modèle, et de fixer le vocabulaire. Enfin, un exercice porte toujours sur une composante ou une « difficulté particulière » de la langue cible.

Besse et Porquier (1984) notent que, didactiquement, les exercices ont une double fonction (fonction d'entraînement et d'évaluation) et que psychologiquement, on considère les exercices comme le facteur central de tout apprentissage.

Vigner (2004, 109) aussi remarque un double objectif de l'exercice : « Le principe de répétition d'une performance, qui caractérise l'exercice, répond à un double objectif : d'un point de vue pédagogique, permettre à l'apprenant de se familiariser progressivement avec la tâche ; d'un point de vue linguistique, créer chez l'apprenant des habitudes, conformément aux normes de cette langue. »

## 2.5.2. Structure de l'exercice

On distingue trois dimensions différentes dans la structure de l'exercice : une consigne, un apport et une procédure.

La consigne est une dimension la plus importante dans la structure de l'exercice parce qu'elle détermine l'exécution de la tâche. Selon Annie Beaucourt, la consigne est la partie plus difficile et plus complexe parce que le décodage de la consigne est une opération complexe qui s'effectue à trois niveaux « saisie du message, compréhension du but et estimation des procédures à mettre en œuvre pour l'effectuation de la tâche », citée par Cuq et Gruca (2005, 136). Ils ajoutent que le lexique utilisé dans la consigne doit être connu et précis aux apprenants, avec la morphosyntaxe simple et permettant l'identification des différentes propositions et informations - « une consigne doit toujours être adaptée aux capacités cognitives de l'apprenant au moment de l'exercice ». (Cuq et Gruca, 2005, 136)

Le CECR aussi propose, en ce qui concerne la simplicité, ce que doit caractériser une consigne : « la clarté et l'adéquation des consignes » (Le CECR, 2001, 124), « les consignes simples, pertinentes et suffisantes », (Le CECR, 2001, 126), et les « consignes claires [pour] éviter la confusion ». (Le CECR, 2001, 125)

L'apport est, en termes simples, le contenu de l'exercice dans son ensemble et par procédure, en citant le CECR, il faut entendre « les stratégies qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement [de la tâche] à effectuer ». (Le CECR 2001, 15)

### 2.5.3. Typologie des exercices

Les auteurs modernes sont d'accord qu'il est difficile et discutable de classer les exercices en types clairement distincts à cause de leur nombre et complexité. Voici quelques exemples de telles typologies selon les auteurs différents :

- Besse et Porquier (1984) : l'exercice de répétition, l'exercice à trous, l'exercice structurel et l'exercice de reformulation
- Vigner (2004) : les exercices structuraux, les exercices de réemploi et les exercices communicatifs
- Cuq et Gruca (2005) :
- les activités appropriées pour la **compréhension** (les questionnaires, les exercices de réparation de texte ou les textes lacunaires, les exercices de reconstitution ou des puzzles, les exercices de mise en relation, les activités d'analyse et de synthèse),
- les activités appropriées pour l'**expression** (les activités d'écriture, les activités de réécriture, les activités ludiques et les simulations globales).

La typologie de Cuq et Gruca est la typologie des exercices la plus complète et la plus exhaustive. Juste pour ces raisons, on va utiliser ce modèle dans ce mémoire et on va donner quelques exemples pour les exercices les plus fréquents dans les méthodes qu'on avait analysées.

#### 2.5.3.1. Les exercices typiques dans les méthodes *Café Crème 1* et *Réfléchis et dis-le en français 1*

Ce qui caractérise les deux manuels et leurs cahiers d'exercices est que leurs exercices sont appropriés pour la compréhension écrite et l'expression écrite.

Nous avons trouvé beaucoup d'exercices à compléter ou de substitution, de transformation des éléments dans les phrases ou des phrases entières ; avec les questionnaires, les textes à trous, les matrices des textes, et avec de nombreux autres exercices parmi lesquels on a choisi de montrer quelques exemples.

Les questionnaires sont très souvent utilisés dans les deux méthodes, parmi lesquels *le questionnaire à réponses ouvertes* (les questions qui invitent l'apprenant à répondre en utilisant son propre vocabulaire) sont très souvent utilisés dans la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1*.

### **XI. Odgovorite na pitanja.**

Au café, qu'est-ce que vous prenez?

Qu'est-ce que votre ami(e) prend?

Est-ce que vous êtes gourmand?

Vous aimez les glaces?

(Extrait de cahier d'exercices *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 3, p.32)

- *les exercices de mise en relation*

Dans ces exercices, l'apprenant doit assortir une série d'éléments à une autre, les deux se présentant sous la forme de listes. Il s'agit de mettre en correspondance les paires dans les colonnes, par flèches ou par lettres et chiffres qu'on doit associer. Les exercices à associer les éléments sont plus souvent utilisées dans la méthode *Café Crème 1* que dans la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1*.

### **9. Reliez la question à la réponse correspondante.**

1. Vous vous appelez comment, monsieur?                      a. Je suis vendeuse.

- |                                       |                                   |
|---------------------------------------|-----------------------------------|
| 2. Qu'est-ce que tu fais dans la vie? | b. Dix ans et demi, et toi?       |
| 3. Ou est-ce que vous habitez?        | c. Onze heures vingt.             |
| 4. Quel âge as-tu?                    | d. Lundi matin.                   |
| 5. Quand est-ce que vous arrivez?     | e. À Nantes.                      |
| 6. Quelle heure est-il?               | f. Je m'appelle François Leconte. |

(Extrait de cahier d'exercices de *Café Crème 1*, unité 3, p.28)

Les exercices qui caractérisent toutes les deux méthodes sont les exercices de transformation ou de substitution, les exercices à trous et les matrices de texte.

- *le texte à trous*

Selon Besse et Porquier (1984), le principe d'exercice à trous est de proposer à l'apprenant un paradigme d'unités et de lui demander d'insérer chacune d'entre elles dans le « trou » qu'on doit remplir. Les exercices à trous *lexicaux* permettent la créativité des apprenants, tandis que dans les exercices à trous *grammaticaux*, le paradigme est fermé pour améliorer le contrôle des connaissances métalinguistiques. Les exercices *grammaticaux* sont utilisés dans les deux méthodes pour faire pratiquer les articles, les possessifs ou les déterminants. Dans cet exemple on peut voir que le métalangage dans la consigne est réduit au minimum, comme le proposent Besse et Porquier (1984, 100). Au lieu d'écrire *article indéfini*, les auteurs ont énuméré les articles.

### **8. Ajoutez un / une / des.**

1. Luc Humblot travaille dans ..... hôpital de Lille.
2. Monsieur Revel est professeur. Il travaille dans ..... laboratoire de chimie.
3. La championne est ..... informaticienne de Lyon.

4. Il y a ..... cuisinières italiennes; elles travaillent dans ce restaurant.

(Extrait de cahier d'exercices de *Café Crème 1*, unité 2, p.14)

- *les matrices de texte* (on travaille sur la rédaction d'un texte avec des consignes imposées)

C'est le type d'exercice beaucoup utilisée dans la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1* et dans le *Café Crème 1*, surtout dans la partie *Textes* du cahier d'exercices. Dans le *Réfléchis et dis-le en français 1*, les consignes sont toujours en croate.

### **III. Sastavite kratke dijaloge.**

Pozovite prijatelja ili prijateljicu / na ples

/ u kino

/ na piće

On (ona) će ili prihvatiti poziv ili će ga odbiti.

(Extrait de cahier d'exercices de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 2, p.19)

## 2.6. Métalangage et les tableaux de grammaire

« On appelle métalangage cette propriété qu'a une langue de pouvoir se nommer, dans ses constituants et ses fonctions, *nom, phrase, complément* etc. » Vigner (2004, 14)

Besse et Porquier (1984, 100) simplifient cette définition: la métalangue est l'explication d'une description grammaticale dans une classe de langue et notent qu'aujourd'hui, il existe une tendance de simplifier la métalangue le plus possible, soit par la reformulation des termes techniques en termes plus simples, soit par remplacement de dénomination grammaticale par l'énumération de leur paradigme. Par exemple, on peut désigner l'article indéfini par son paradigme : *un, une, des*.

Cuq et Gruca (2005) soulignent qu'en moyenne, sur les deux premiers niveaux, un énorme volume de termes, environ 200, sont généralement proposés dans les méthodes modernes d'enseignement du français aux étrangers. Ici on trouve les catégories grammaticales dont la description du verbe et de sa conjugaison occupe la place centrale : termes de description générale (*adjectif, adverbe, pronom, verbe...*), les modes (*indicatif, impératif, infinitif...*), les temps (*présent, imparfait, passé composé...*), tandis que la partie *morphologie* de la description grammaticale est peu représentée, on trouve les catégories essentielles comme le *genre (féminin et masculin)* et le *nombre (singulier et pluriel)*.

Il y a plusieurs présentations possibles d'un élément grammatical de la langue. Les manuels actuels utilisent les tableaux de grammaire. « Un certain nombre de savoirs sur la langue peuvent être rassemblés sous forme de tableaux, tableaux qui, en absence de tout métalangage, semblent constituer la présentation la plus pure, la plus dégagée de toute théorie grammaticale de la langue. » Vigner (2004, 119)

Les manuels *Café Crème 1* et *Réfléchis et dis-le en français 1*, tous les deux, utilisent les tableaux de grammaire dans la présentation de la grammaire et, avec eux, un certain métalangage qui est souvent minimalisé le plus possible. Nous allons le montrer à travers l'exemple des adjectifs démonstratifs.

Extrait de *Café Crème 1* montre le tableau des adjectifs démonstratifs, qui sont présentés implicitement avec une démarche inductive, de la façon la plus simple possible, avec le minimum de métalangage et des règles. Les auteurs utilisent seulement les marques

essentielles - le genre et le nombre et donnent la règle que *ce* devient *cet* devant une voyelle.

Ce qui caractérise les tableaux de ce manuel en général, comme nous pouvons le voir dans cet exemple, est le fait qu'ils sont très simples et systématisés, dépouillés de tout ce que les auteurs considèrent inutile, y compris les règles d'emploi. Le métalangage est réduit au minimum et les exemples sont concis, claires et compréhensibles.

### L'ADJECTIF DÉMONSTRATIF : CE, CETTE, CES

	masculin	féminin
singulier	<b>ce (cet)</b> <b>ce</b> pull <b>cet</b> homme, <b>cet</b> aliment	<b>cette</b> <b>cette</b> veste <b>cette</b> orange
pluriel	<b>ces</b> <b>ces</b> pulls <b>ces</b> hommes, <b>ces</b> aliments	<b>ces</b> <b>ces</b> vestes <b>ces</b> oranges

- Au masculin, devant une voyelle ou un **h** muet, **ce** devient **cet**.

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 7, p.70)

Une différente approche est présentée dans la méthode *Réfléchis et dis-le en français 1*. Ce tableau est privé du métalangage, il n'y a ni la catégorie de genre ni de nombre marquée. Le seul terme métalinguistique utilisé est celui dans le titre bilingue *Adjectifs démonstratifs*. Tous les autres titres qui annoncent les notions grammaticales sont bilingues aussi, tout au long du manuel. Les auteurs encouragent les apprenants à conclure quand ces formes sont utilisées dans un commentaire sous le tableau. Ce tableau permet, par méthode inductive, d'amener l'apprenant à formuler lui-même sa règle de grammaire à travers des exemples présentés. Les auteurs utilisent la langue maternelle dans la plupart

des tableaux, pour faciliter la compréhension mais on peut remarquer que dans cet exemple, l'utilisation de la langue croate peut produire la confusion chez apprenants. Les auteurs ont traduit le titre les *Adjectifs démonstratifs* comme *Pokazni pridjevi*, malgré le fait que cette notion n'existe pas dans la langue croate. En croate, cette notion s'appelle *pokazne zamjenice*.

## ADJECTIFS DÉMONSTRATIFS – POKAZNI PRIDJEVI

Ispred imenica mogu stajati i **pokazni pridjevi – adjectifs démonstratifs** :

*ce, cet, cette, ces.* (ovaj, onaj, taj, ova, ona, ta, ovi, oni, ti, ove, one, te)

<b>Ce</b> professeur.	professeurs.
<b>Cette</b> gare.	<b>Ces</b> gares.
<b>Cet</b> hôtel.	hôtels.
<b>Cet</b> autobus.	autobus.

**Prema primjerima zaključite kada se rabe oblici ce, cette, cet.**

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 1, p.18)

### 3. Analyse de la méthode de français *Café Crème 1*

#### 3.1. Généralités

Les auteurs de ce manuel sont Massia Kaneman-Pougatch, Sandra Trevisi, Marcella Beaco di Giura et Dominique Jennepin. Il était publié par Hachette en 1997 à Paris, et approuvé par le Ministère de l'Éducation en Croatie le 12 mai 2003 à Zagreb, édition 9. Le manuel contient 192 pages.

Selon les auteurs, cette méthode s'adresse aux grands adolescents et adultes débutant en français. Elle couvre en une centaine d'heures par niveau les acquis de base de l'apprentissage du français. Les auteurs donnent une démarche innovante qui concerne la progression grammaticale, ils distinguent trois phases. Dans la première phase, on *découvre*. Cette phase est composée de mini textes, mini dialogues et petits documents pour que l'apprenant puisse observer la langue en situation. Il a l'opportunité de construire ses opinions et hypothèses grâce à une mise en activités immédiate. Dans la deuxième phase, on *systématise*. C'est la rubrique *Boîte à outils*, dans laquelle une première page de vocabulaire reprend et organise les champs sémantiques sur lesquels on s'appuie, et met en stratégie d'acquisition lexicale. Puis suit la partie grammaticale en deux pages, à partir des tableaux, d'exercices, d'exemples d'usage et d'emploi qui fixent les acquisitions et donnent les règles. Dans la troisième phase, l'apprenant a la possibilité de réemployer la langue dans des situations de communication naturelle et de s'exprimer à son tour, à l'oral et à l'écrit. Ces trois phases forment trois parties dans chaque unité qui s'appellent: la partie *Découverte*, la partie *Boîte à outils*, et la partie *Paroles en liberté* qui favorise l'autonomie des apprenants.

Au début du manuel, il existe un tableau des contenus qui divise le manuel en quatre colonnes pour chaque unité : *thème*, *savoir-faire*, *vocabulaire* et *grammaire* qui permettent une simple et facile observation des contenus du manuel.

Le livre est très systématisé. Il est divisé en quatre grandes parties dont chacune a quatre unités. On introduit quatre types de discours qui déterminent les contenus

linguistiques dans chaque partie – l’informatif en première partie (*Bonjour...*), l’argumentatif en deuxième partie (*À mon avis...*), l’explicatif en troisième partie (*Dis pourquoi...*) et finalement le narratif en quatrième et dernière partie (*Alors, raconte...*). Les auteurs introduisent une partie supplémentaire du manuel avec les exercices. C’est la rubrique *Bilan*, qui entoure toute la grammaire qu’on a faite.

Après chacune de ces quatre parties, les auteurs ajoutent la partie qu’ils appellent *Civilisation*. Comme le nom dit, les auteurs ont veillé à ce que les élèves apprennent les bases sur la géographie, la culture, l’histoire et les coutumes des Français. Ici on donne des informations intéressantes et peu connues aux apprenants. Ils peuvent apprendre des informations nouvelles à travers les petits textes, les photos ou les illustrations suivies par les exercices. C’est une partie très importante dans le livre parce que les apprenants ont la possibilité d’apprendre quelque chose sur le pays dont ils parlent la langue.

Dans la première partie intitulée *Civilisation*, le sujet est *Espaces*. On fait connaissance avec la géographie, le climat, les régions et les paysages de la France. Dans la deuxième partie, on parle des couleurs : couleurs des villes, des rues et de l’histoire des rues françaises. Les auteurs soulignent la spécificité des rues, des formes et des couleurs des maisons, des boutiques et des cafés français qui créent une atmosphère particulière et reconnaissable. La troisième partie, *Rythmes*, parle des fêtes et des gâteaux des fêtes – les auteurs donnent le calendrier avec toutes les fêtes et jours fériés marqués. Puis ils parlent des grandes manifestations culturelles et sportives françaises comme le festival international de cinéma de Cannes, le tournoi de tennis de Roland-Garros et le Tour de France. La dernière partie est consacrée à *Paris, capitale*. On le présente comme la ville lumière, la ville active, et à travers le plan de ville et toutes ses attractions, on confirme le rôle de Paris comme centre artistique et intellectuel.

À la fin du livre, après toutes les leçons, on trouve la transcription des enregistrements utilisés dans le manuel, puis en dix pages, on trouve le précis grammatical suivi par les tableaux des conjugaisons et finalement, le lexique où les mots sont traduits en cinq langues (pas en croate). Le livre se termine avec la table des matières où on a énuméré toutes ses parties.

En ce qui concerne le cahier d’exercices, selon les auteurs, c’est un complément facultatif du livre de l’élève, qui renforce l’apprentissage et offre un large éventail

supplémentaire d'activités linguistiques, communicatives et culturelles. Le cahier se compose de seize unités, qui suivent celles du manuel où les rubriques sont renforcées par des exercices complémentaires. Nous distinguons cinq sections différentes par chaque unité : *Vocabulaire et Orthographe* (les exercices consolident le contenu lexical et orthographique traité dans l'unité), *Grammaire* (les exercices consacrés à la systématisation de la morphologie et de la syntaxe), *Conversations* (on développe des activités communicatives centrées sur les actes de paroles traités dans le manuel), *Textes* (les activités supplémentaires pour développer les compétences de compréhension et de production écrite à partir des modèles divers) et la section *Vie quotidienne*, qui se rattache à la rubrique *Civilisation* du manuel.

## 3.2. Analyse de la grammaire

Avant la première unité de la première partie du manuel, les auteurs ont préparé la leçon zéro sous le titre « Bienvenue ! ». C'est la leçon qui existe pour sensibiliser les apprenants à nouvelle langue. Ici, dans la partie grammaticale, les étudiants apprennent à se présenter et se saluer, et en ce qui concerne le vocabulaire, ils peuvent apprendre quelques simples mots et phrases de base de la vie quotidienne. Les apprenants peuvent apprendre, à l'aide des dessins et les illustrations, les plus fréquentes phrases dans la classe de français. Par exemple, les yeux tirés signifient le verbe *Regardez !*, un crayon signifie *Écrivez !*, etc. Puis suivent deux courts dialogues où le vocabulaire et la grammaire mentionnée sont utilisés : deux étudiants se rencontrent, se saluent et se présentent. Il est proposé par les auteurs d'écouter les deux dialogues pour que les apprenants aient l'opportunité d'écouter un locuteur natif .

Dans la première unité, à travers le thème « Les goûts » où on exprime l'appréciation, ce qu'on aime ou n'aime pas, les auteurs introduisent les verbes du premier groupe et un vocabulaire nouveau - les noms (singulier et pluriel) accompagnés des articles définis qui seront traités plus en détail dans la partie 5 de ce mémoire. La petite chanson qui parle des goûts et quelques dialogues courts de la partie *découverte* et *vocabulaire* sont suivis par la partie *grammaire* où les auteurs introduisent les verbes en *-er*. Les verbes

*aimer, regarder et danser* sont conjugués, mais seulement dans quelques personnes : *je, tu* et *vous*. Les autres personnes sont introduites dans la deuxième unité. À côté des verbes conjugués, les auteurs introduisent implicitement la négation simple avec *ne...pas* mais seulement pour les personnes *je, tu* et *vous*, comme pour les verbes. Aucun commentaire métalinguistique particulier n'apparaît, sauf celui de l'élision de la voyelle devant un verbe à l'initiale vocalique.

## LA NÉGATION

forme affirmative	forme négative
J'aime le jazz.	Je <b>n'</b> aime <b>pas</b> le rock.
Tu aimes le cinéma.	Tu <b>n'</b> aimes <b>pas</b> le théâtre.
Vous regardez les photos.	Vous <b>ne</b> regardez <b>pas</b> la télévision.
C'est génial !	Ce <b>n'</b> est <b>pas</b> beau.

- Devant une voyelle, **ne** devient **n'** : Je **n'**aime pas.

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 1, p. 14)

Dans l'unité suivante, en faisant du vocabulaire concernant la présentation des personnes ou comment dire et demander son âge, les auteurs introduisent le verbe *avoir*. Ils le conjuguent et soulignent les trois emplois de ce verbe : la possession, l'âge et l'état physique. En mentionnant la possession, les auteurs introduisent les adjectifs possessifs pour les trois personnes de singulier (*mon, ton, son, ma, ta, sa, mes, tes, ses*). Le tableau semble un peu compliqué parce qu'ils donnent beaucoup d'exemples qui sont organisés en une suite linéaire. Pour chaque possessif existe une phrase avec le verbe *avoir* et l'article indéfini et puis la même phrase avec la différence qu'au lieu du verbe *avoir*, on trouve le présentatif *c'est* et au lieu d'article indéfini, on trouve l'adjectif possessif convenant. Les auteurs soulignent que *ma, ta, sa* devient *mon, ton, son* devant une voyelle et ne donnent aucune règle de plus.

## L'ADJECTIF POSSESSIF : MON, TON, SON, MA, TA, SA, MES, TES, SES

### singulier

	masculin	Féminin
J'ai • C'est	un frère, un ami <b>mon</b> frère, <b>mon</b> ami	une sœur, une amie <b>ma</b> sœur, <b>mon</b> amie
Tu as • C'est	un frère, un ami <b>ton</b> frère, <b>ton</b> ami	une sœur, une amie <b>ta</b> sœur, <b>ton</b> amie
Il/elle a • C'est	un frère, un ami <b>son</b> frère, <b>son</b> ami	une sœur, une amie <b>sa</b> sœur, <b>son</b> amie

- Avant une voyelle, **ma, ta, sa** deviennent **mon, ton, son** : **Mon** amie.

### pluriel

	masculin	Féminin
J'ai • Ce sont	des parents <b>mes</b> parents	des voisines <b>mes</b> voisines
Tu as • Ce sont	des parents <b>tes</b> parents	des voisines <b>tes</b> voisines
Il/elle a • Ce sont	des parents <b>ses</b> parents	des voisines <b>ses</b> voisines

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 3, p. 32)

Dans la quatrième unité, on continue avec les adjectifs possessifs, maintenant avec les trois personnes de pluriel : *nous, vous, ils/elles*. Ce tableau nouveau est aussi plein d'exemples, comme pour le singulier dans l'unité précédente. Ma conclusion est que malgré tous les exemples énumérés dans tous les quatre tableaux, il est difficile à un apprenant de comprendre les possessifs sans aucune règle ou aucune explication. Le présentatif *c'est...* semble un peu confondant et complique encore les tableaux.

### L'ADJECTIF POSSESSIF : NOTRE, VOTRE, LEUR, NOS, VOS, LEURS

#### singulier

	Masculin	Féminin
Nous avons • C'est	un frère <b>notre</b> frère	une sœur <b>notre</b> sœur
Vous avez • C'est	un frère <b>votre</b> frère	une sœur <b>votre</b> sœur
Ils/elles ont • C'est	un frère <b>leur</b> frère	une sœur <b>leur</b> sœur

#### pluriel

	Masculin	féminin
Nous avons • Ce sont	des parents <b>nos</b> parents	des voisines <b>nos</b> voisines
Vous avez • Ce sont	des parents <b>vos</b> parents	des voisines <b>vos</b> voisines
Ils/elles ont	des parents	des voisines

• Ce sont	<b>leurs</b> parents	<b>leurs</b> voisines
-----------	----------------------	-----------------------

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 4, p. 41)

Dans l'unité suivante, on introduit les pronoms toniques *moi, toi, lui, elle* et, cette fois, les auteurs donnent les règles d'usage et les règles d'emploi tout de suite, à travers quelques exemples. Ce manuel est caractérisé par la grammaire implicite, les auteurs rarement donnent les règles d'emploi explicites mais dans ce cas, ils jugent que les règles sont nécessaires.

### LES PRONOMS MOI, TOI, LUI, ELLE

Je suis à la maison → chez <b>moi</b>	nous → chez <b>nous</b>
Tu es à la maison → chez <b>toi</b>	vous → chez <b>vous</b>
Il est à la maison → chez <b>lui</b>	ils → chez <b>eux</b>
Elle est à la maison → chez <b>elle</b>	elles → chez <b>elles</b>

- Après une préposition, on emploie un pronom tonique :

*Elle vient sans sa fille mais avec son fils.*

→ *Elle vient sans **elle** mais avec **lui**.*

- On emploie aussi les pronoms toniques pour insister ou pour marquer l'opposition :

***Moi**, je travaille. Et **lui**, il va au cinéma.*

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 5, p. 53)

Les auteurs introduisent le pluriel des noms dans la première unité, en utilisant les articles définis. Ils mentionnent la formation du pluriel dans la dernière unité aussi, cette fois en utilisant les articles indéfinis comme exemples, où on simplement énumère les catégories possibles et les exceptions sans aucune règle. Je trouve cette dernière présentation du pluriel insuffisante car les catégories ne sont pas bien séparées, particulièrement dans les exemples *festival-festivals* et *animal-animaux* parce qu'un apprenant ne peut comprendre dans quel cas on met le suffixe *-s* et dans lequel *-aux* sans aucun commentaire.

### LE PLURIEL DES NOMS

un coureur un lycéen une lettre	des coureurs des lycéens des lettres
un prix un mois	des prix des mois
un bureau un lieu	des bureaux des lieux
un festival un animal	des festivals des animaux

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 16, p. 155)

## 4. Analyse de la méthode de français *Réfléchis et dis-le en français 1*

### 4.1. Généralités

La méthode *Réfléchis et dis-le en français 1* est écrit par les auteurs croates Ivana Batušić i Yvonne Vrhovac. C'est le manuel pour les débutants de langue française dans les lycées croates. Il était publié par *Školska knjiga* à Zagreb en 1985 et l'édition que nous utilisons dans ce mémoire est publié en 2003 (édition 12). Il contient 144 pages.

À la première page, on trouve la table des matières qui divise le manuel en dix unités dont chaque unité a un différent nombre de titres. À la fin de chaque unité, il existe une partie *Pour vous amuser* où les apprenants peuvent trouver toutes sortes de questionnaires ou d'exercices pour s'amuser mais aussi pour apprendre un vocabulaire nouveau. Par exemple, dans l'unité 9, p.107, les auteurs donnent une carte d'Europe avec le titre « Comment aller de Zagreb jusqu'à Paris ? ». Les routes possibles et les plus grandes villes des états voisins sont marquées et les apprenants doivent choisir leur route pour venir à Paris. Je pense que c'est une manière excellente de motiver les apprenants d'apprendre quelque chose de nouveau et de voyager peut-être en France.

Ce qui est intéressant dans ce manuel est le fait que les auteurs ont décidé d'utiliser la langue croate dans les consignes ou dans les exercices dans quelques premières unités. Après chaque dialogue de la leçon, au fond de la page, il y a le tableau intitulé *Situations de communication* où se trouvent les plus importants mots, syntagmes ou phrases du dialogue. On peut aussi trouver le tableau bilingue *Retenons - upamtimo* où toutes les phrases importantes des petits textes ou dialogues sont écrits en français et, à côté, en croate.

## RETENONS - UPAMTIMO

Ce garçon <b>en blue-jean</b> .	Ovaj dječak <b>u trapericama</b> .
Ce garçon <b>au nez long</b> .	Ovaj <b>dugonosi</b> dječak.
Lui, <b>il est très cool</b> .	<b>On je guba</b> .
Elle <b>n'a que</b> quinze ans.	Ima <b>samo</b> petnaest godina.
Tu verras mon <b>nouveau look</b> .	Vidjet ćeš moj <b>novi izgled</b> .
Cette fille qui danse <b>comme une folle</b> .	Djevojka koja pleše <b>kao luda</b> .

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 2, p. 26)

Un élément de ce manuel qui est très amusant est qu'au-dessous de chaque titre d'unité, les auteurs ont écrit des proverbes sympathiques et adéquats à la leçon qui suit. Par exemple, dans la deuxième unité où le sujet est *la famille*, les auteurs donnent le proverbe « Plus on est de fous, plus on rit ». (*Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 2, p. 19)

Un autre élément socio-culturel qu'on peut trouver très utile sont les extraits des journaux français, les chansons et les poèmes dans le manuel. Les chansons sont chantées par des grands artistes français et francophones comme Céline Dion, Joe Dassin, Yves Montand, Juliette Gréco etc.

À la fin du livre, il y a un répertoire des chansons utilisées dans la méthode et puis le lexique en dix pages.

En ce qui concerne le cahier d'exercices, il est, dans cette méthode, inséparable du manuel et destiné à aider l'apprenant à systématiser les acquis de la leçon. Il est composé de dix unités qui suivent celles du manuel. Chaque unité du manuel est étroitement liée à celle dans le cahier, ils se complètent mutuellement, particulièrement la partie *grammaire*. Au début de chaque unité du cahier, les auteurs ont préparé une partie avec des informations de ce que les apprenants vont apprendre dans chaque leçon. Ils distinguent et énumèrent le contenu et la grammaire de chaque unité, en croate. C'est une partie qui joue un rôle important parce que les apprenants peuvent voir ce qu'ils vont apprendre et, en même temps, développer leur motivation. Puis les auteurs donnent, en ce qui concerne le

vocabulaire, des explications des mots nouveaux pour chaque unité, des conseils et instructions pour lire et comprendre des textes qui sont dans le manuel, tout en croate. La partie grammaticale se compose des explications détaillées des notions grammaticales traitées dans la leçon et puis suivent les exercices qui sont en français avec des consignes en croate.

Ce qui me plaît beaucoup est que les auteurs ont consacré la rubrique “Što već znate?” du cahier aux apprenants pour s’auto-évaluer. Les trois parties montrent la progression dans l’apprentissage de chaque apprenant. Les questions d’autoévaluation concernent ce que l’apprenant estime qu’il sait dans les champs de la compréhension et production orale et écrite.

## **4.2. Analyse de la grammaire**

Avant la première unité du manuel, il y a une carte du monde intitulé *Ici on parle français !* sur deux pages. La carte montre, comme son nom l’indique, tous les pays où on parle français. Avec des couleurs différentes, on montre les pays où le français est la langue officielle maternelle, où il est langue officielle, où il est langue d’enseignement et aussi, on montre les minorités francophones. Je pense que c’est une idée géniale pour sensibiliser les apprenants à une nouvelle langue. Leur motivation ne peut que croître quand ils voient tous les pays du monde où on parle français. Je suis sûre qu’ils restent surpris par le nombre de pays où l’on parle et qu’ils gagnent le désir de l’apprendre.

L’unité un commence par une photo de la boulangerie parisienne à Zagreb de 1910. Le titre et les consignes sont en croate, les apprenants doivent indiquer les détails de cette photo qui ont attiré leur attention. Le titre *Dans une gare* suit dans la leçon, avec un schéma des services de grandes gares. Les consignes sont toujours en croate, les apprenants doivent regarder le schéma et chercher les mots qu’ils reconnaissent ou peuvent connaître. Les auteurs proposent l’élaboration d’un petit dictionnaire personnel avec les mots rencontrés. À mon avis, c’est une manière très utile et amusante d’apprendre les mots nouveaux et le genre des noms. De même, les auteurs sensibilisent les apprenants aux articles.

- I. Pogledajte ovu shemu i potražite riječi koje već znate ili ste ih upravo naučili.
- II. Sastavite mali osobni rječnik. Ispišite riječi i pročitajte ih. Kad naučite sve o članu, ispred njih stavite odgovarajući član.

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 1, p. 13)

Le titre *Dans la rue* introduit les premiers petits dialogues en français. Ils sont très courts, c'est sont les situations de la vie quotidienne qui portent la communication de base : salutations et les adverbes de lieu. Les consignes sont en croate, même les exercices. Après les dialogues, il y a des exercices sur la compréhension du texte, et ce qui m'étonne, c'est que les questions sur le texte sont en croate et les apprenants doivent répondre en français. Je pense que les questions en croate ne sont pas nécessaires parce que les apprenants peuvent comprendre les questions simples, par exemple *Qui parle ? Où ils parlent ?*. L'enseignant peut poser une question en français et si l'apprenant ne la comprend pas, poser la même question en croate, mais je ne vois pas la raison pour avoir des exercices dans le manuel de français en croate.

Odgovorite na francuskom jeziku :

- a. Koje ste likove susreli u dijalozima ?
- b. Što oni traže ?
- c. Kakve odgovore dobivaju ?

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 1, p. 13)

Après les situations dans la gare et dans la rue, nous avons le titre *À l'hôtel*. Il s'agit d'un petit dialogue dans l'hôtel où les consignes et les exercices sont toujours en croate. Les auteurs introduisent les termes singulier et pluriel, suivis par des équivalents croates, et donnent quelques exemples avec les articles définis et les articles indéfinis, qui seront analysés un peu plus détaillé dans la partie 5 de ce mémoire.

La possession est un sujet complexe à cause du nombre des possessifs et les règles de leur utilisation, mais dans ce manuel, à mon avis, on a réussi de les présenter d'une manière très simple et compréhensible - introduisant la notion du propriétaire. Les indications qui entourent les éléments figurant dans le tableau sont écrites en croate. Je pense que même si les indications, comme le genre et nombre, étaient en français, les apprenants comprendraient l'utilisation des possessifs.

### LA POSSESSION – IZRAŽAVANJE PRIPADNOSTI

		singulier – jednina		pluriel – množina
		Lice		
		m.rod	ž.rod	m. i ž. rod
Jedan vlasnik	1.	mon	ma	mes
	2.	ton	ta	tes
	3.	son	sa	ses
Više vlasnika	1.	notre		nos
	2.	votre		vos
	3.	leur		leurs

C'est **mon père**. C'est **notre** neveu.

C'est **ma mère**. Ce sont **nos** enfants.

Posvojni pridjevi stoje uvijek ispred imenice i samostalno se ne mogu uporabiti. Oblici **mon, ton, son** rabe se i ispred imenica ženskog roda koje počinju samoglasnikom ili muklim **h**.

Marie est **une amie** de Denise.

Elle est **son** amie.

**une amie** – **son** amie

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 2, p. 24)

Dans l'unité suivante les auteurs introduisent les pronoms personnels toniques et le tableau est, de nouveau, en croate et en français. Le tableau me semble un peu confondant parce qu'on mélange les deux langues dans les règles d'usage et dans les exemples. Les auteurs donnent des exemples en français, et ce qui est intéressant, ils mettent en garde l'utilisation des certains pronoms. Ils prévoient où les erreurs possibles ou les difficultés pourraient apparaître chez les apprenants.

#### **PRONOMS PERSONNELS TONIQUES – NAGLAŠENE OSOBNE ZAMJENICE**

Qu'est-ce que vous prenez ?	<b>Moi</b> , je prends un café. <b>Lui</b> aussi. (I on)
Pour qui est le coca ?	Pour <b>moi</b> .
Qui est dans le café ?	<b>Lui</b> .

*Moi* (ja), *toi* (ti), *lui* (on), *elle* (ona), *nous* (mi), *vous* (vi), *eux* (oni), *elles* (one), osobne su zamjenice koje se rabe :

- a. kad se želi istaknuti subjekt
- b. iza pojedinih prijedloga
- c. u kratkim odgovorima bez glagola

Pazite na njihovu uporabu !

Qui prend un jus de fruits ?	<i>Lui.</i> (a ne Il) <i>Eux.</i> (a ne Ils) <i>Moi</i> (a ne Je) itd.
Pour qui est ce coca ?	Pour <i>moi.</i> Pour <i>toi.</i> Pour <i>lui.</i> Pour <i>elle.</i> Pour <i>nous.</i> Pour <i>vous.</i> Pour <i>eux.</i> Pour <i>elles.</i>

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 3, p. 43)

Le pluriel des noms est traité assez en détail étant donné qu'il s'agit d'un manuel pour les débutants. Je pense que ce n'est pas mal du tout parce que les règles sont simples et en croate, et il n'y a pas beaucoup d'exceptions à apprendre. Dans la première et dans la troisième unité, les auteurs ont présenté la formation du pluriel des adjectifs qualificatifs, et maintenant, on présente le pluriel des noms. Chaque catégorie de nom présentée a son propre commentaire en croate et les indications de nombre dans le tableau, cette fois, sont écrites en français.

### **PLURIEL DES NOMS – MNOŽINA IMENICA**

Množina imenica, kao što znate, tvori se tako da se jednini doda nastavak –s.

Singulier	Pluriel
le chat	les chats
la voiture	les voitures

Imenice koje u jednini svršavaju na *-s* ili *-z*, ostaju u množini nepromijenjene.

le fils	les fils
le nez	les nez

Kod nekih se imenica *-al* mijenja u *-aux*

l'animal	les animaux
----------	-------------

Imenice na *-eau* dobivaju *-x* u množini

le manteau	les manteaux
------------	--------------

Evo nekoliko imenica čija se množina ne tvori kao u navedenim primjerima :

l'œil	les yeux
Madame	Mesdames
Monsieur	Messieurs
Mademoiselle	Mesdemoiselles

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 5, p. 58)

Dans la dernière unité, on trouve la partie *Comment t'appelles-tu ?*, où les auteurs présentent le verbe *s'appeler* à travers un petit dialogue sympathique. Puis ils conjuguent le verbe et indiquent les changements à l'orthographe, mais ce qui m'étonne est le fait qu'ils introduisent ce verbe à la fin du manuel. Le dialogue est très court et simple, donc, je ne vois pas la raison pour ne pas le mettre au début du manuel. L'autre chose qui a attiré mon attention est le mot croate dans le dialogue. À mon avis, cette petite traduction n'est vraiment pas nécessaire, notamment parce qu'il s'agit de la dernière unité du manuel.

### **Comment t'appelles-tu ?**

- Comment t'appelles-tu ?
- Je m'appelle comme mon père.
- Et ton père comment s'appelle-t-il ?
- Il s'appelle comme moi.
- Comment vous appelez-vous tous les deux ?
- Nous nous appelons l'un comme l'autre (jednako).
- Et comment t'appelle ta mère quand c'est l'heure de déjeuner ?
- Elle ne m'appelle pas. Je suis toujours le premier.

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 10, p. 110)

## 5. Analyse comparative des deux méthodes dans l'exemple des articles français

Comme j'avais déjà mentionné, dans cette partie on va faire une comparaison systématique de la présentation des articles français dans les deux méthodes. La notion qu'on va analyser dans cette partie du mémoire sont les articles définis, indéfinis et partitifs. On va analyser et comparer les approches dans la présentation des articles dans les deux manuels.

### Les articles définis et les articles indéfinis

Dans le manuel *Café Crème 1*, les articles définis sont introduits dans la première unité. Ils sont présentés à travers un petit tableau sans règles et explications et avec seulement une remarque de transformation *le/la* au *l'* devant une voyelle. Les noms qui sont choisis pour les exemples sont adéquats et déjà plusieurs fois mentionnés dans la leçon. Le métalangage est réduit au minimum, on peut trouver seulement les indications de genre et de nombre.

### L'ARTICLE DÉFINI: LE, LA, LES

	masculin	féminin
singulier	<b>le</b> <b>le train</b> <b>l'avion</b>	<b>la</b> <b>la voiture</b> <b>l'activité</b>
pluriel	<b>les</b> <b>les trains</b> <b>les avions</b>	<b>les</b> <b>les voitures</b> <b>les activités</b>

- Devant une voyelle, **le** et **la** deviennent **l'**: **L'**avion, **l'**activité.

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 1, p.15)

Les articles indéfinis apparaissent dans l'unité suivante du manuel *Café Crème 1*. Ils sont également présentés d'une manière très simple et pure, avec un métalangage minimalisé et privé d'aucune règle d'usage. Les articles sont seulement énumérés et mis en évidence par la différente fonte du texte que les exemples, comme les définis dans le tableau précédent.

### L'ARTICLE INDÉFINI: UN, UNE, DES

	masculin	féminin
singulier	<b>un</b> <b>un</b> homme <b>un</b> infirmier	<b>une</b> <b>une</b> femme <b>une</b> infirmière
pluriel	<b>des</b> <b>des</b> hommes <b>des</b> ouvriers	<b>des</b> <b>des</b> femmes <b>des</b> ouvrières

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 2, p.23)

Dans le manuel *Réfléchis et dis-le en français 1*, on introduit l'article défini et l'article indéfini ensemble, dans un grand tableau sous le titre *Déterminants - Determinanti*. Les articles sont présentés dans la première unité avec une poignée d'exemples qui concernent le vocabulaire de cette unité.

Le tableau commence avec une brève liste des déterminants avec les exemples précis. Je trouve cette liste utile et compréhensible, parce que grâce aux exemples bien choisis, on peut facilement constater la différence entre les deux déterminants et les comparer.

Cette liste systématique est suivie par de petits tableaux avec les articles et leurs exemples. Ce qui est intéressant est que les auteurs ont décidé de présenter les articles indéfinis avant les définis mais ce fait n'a pas d'impact sur la compréhension.

Les titres, les indications de genre et la notion *pluriel* sont bilingues. À la fin du tableau, on trouve une consigne, en croate, qui incite les apprenants eux-mêmes à conclure comment former le pluriel des noms en français. Les auteurs ont fait un effort pour mettre en évidence le suffixe *-s* au pluriel, ce qui rend encore plus facile de tirer des conclusions. Je trouve cette proposition très utile parce que les apprenants peuvent, avec les articles, apprendre immédiatement le pluriel des noms.

### DÉTERMINANTS - DETERMINANTI

Voilà <b>un</b> professeur.	C'est <b>le</b> professeur Perak.
<b>un</b> hôtel.	<b>l'</b> hôtel Métropole.
<b>une</b> gare.	<b>la</b> gare de Lyon.
<b>une</b> auberge de jeunesse.	<b>l'</b> auberge de jeunesse "Paris".
<b>des</b> hôtels.	Ce sont <b>les</b> hôtels de la rue Arpège.

### ARTICLE INDÉFINI - NEODREĐENI ČLAN

Masculin Muški rod <b>un</b> <b>un</b> autobus	Pluriel Množina <b>des</b> <b>des</b> autobus	Féminin Ženski rod <b>une</b>
---	--	-------------------------------------

<b>un</b> hotel	<b>des</b> hotels <b>des</b> chambres <b>des</b> adresses	<b>une</b> chambre <b>une</b> adresse
-----------------	---	--

### ARTICLE DÉFINI - ODREĐENI ČLAN

Masculin Muški rod <b>le l'</b> <b>le</b> passeport <b>l'</b> hotel <b>l'</b> autobus	Pluriel Množina <b>les</b> <b>les</b> passeports <b>les</b> hotels <b>les</b> autobus <b>les</b> fiches <b>les</b> auberges de jeunesse	Féminin Ženski rod <b>la l'</b>  <b>la</b> fiche <b>l'</b> auberge de jeunesse
--	--	---

**Sastavite sami pravilo o tvorbi množine imenica u francuskom jeziku.**

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 1, p.15)

Ces tableaux nous permettent de voir qu'il n'existe pas une grande différence qui concerne la présentation des articles définis et indéfinis dans les méthodes. Les auteurs des deux manuels ont essayé de traiter les articles d'une manière neutre, la plus simple et la plus claire possible. Ils ont justement énuméré les articles et ont donné les exemples adéquats pour genre et nombre.

## Les articles partitifs

Dans le *Café Crème 1*, on utilise deux tableaux pour présenter les partitifs, l'un à côté de l'autre. Le métalangage est réduit au minimum, on simplement énumère les partitifs. Les auteurs ne donnent aucune règle dans le premier tableau, et dans le deuxième, ils donnent une petite règle qui concerne la formation de la forme négative dans la phrase. Ils utilisent les mêmes partitifs comme exemples dans les deux tableaux. Le tableau dans le *Café Crème 1* explique les partitifs de la façon la plus simple possible, avec le métalangage minimalisé et sous la forme la plus objective. Le métalangage est si réduit qu'il n'existe aucune explication d'usage, les auteurs seulement donnent des exemples. Dans les titres des tableaux, ils ne mentionnent ni la notion *l'article partitif*, mais plutôt utilisent la notion de la *quantité*. Les deux tableaux sont immédiatement accompagnés d'exercices, en général à trous, pour faire pratiquer les partitifs.

### LA QUANTITÉ INDETERMINÉE

- Les articles partitifs **du, de la, de l', des**

Je mange <b>du</b> pain.	Je mange <b>de la</b> viande.
Je bois <b>des</b> jus de fruits.	Je bois <b>de l'</b> eau.

### LA QUANTITÉ ZÉRO

Il mange <b>du</b> pain. Il mange <b>de la</b> viande. Il boit <b>de l'</b> eau. Il boit <b>des</b> jus de fruits.	Il ne mange pas <b>de</b> pain. Il ne mange pas <b>de</b> viande. Il ne boit pas <b>d'</b> eau. Il ne boit pas <b>de</b> jus de fruits.
---	--

- Après un verbe à la forme négative, on emploie la préposition **de, d'**, avant le nom.

(Extrait de *Café Crème 1*, unité 5, p.52)

Une approche complètement différente est présentée dans le *Réfléchis et dis-le en français 1*. On présente les partitifs dans un tableau plus grand que celui dans le *Café Crème 1*, et les auteurs utilisent beaucoup de métalangage. Les partitifs sont introduits explicitement : les exemples d'usage sont suivis par des explications de chaque partitif et de son utilisation. La plupart des exemples donnés sont traduits en croate pour faciliter la compréhension et toutes les explications sont en croate. Les auteurs introduisent un terme croate, le cas *genitiv*, pour faciliter la compréhension et l'utilisation des partitifs aux apprenants.

#### ARTICLE PARTITIF - PARTITIVNI ČLAN

**De la** salade et **des** épinards, s'il vous plaît.

Molim salate i špinata.

**Du** fromage, s'il vous plaît.

Molim sira.

**De l'**huile.

Ulja.

**Du** (de + le) se upotrebljava ispred imenica muškog roda u jednini koje počinju suglasnikom.

**De la** se upotrebljava ispred imenica ženskog roda koje počinu suglasnikom.

**De l'** se upotrebljava ispred imenica muškog i ženskog roda koje počinju samoglasnikom ili muklim h.

**Des** (de + les) se upotrebljava ispred množine imenica muškog i ženskog roda koje se važu ili mjere, a ne broje.

**Du, de l', de la, des** je partitivni član i upotrebljava se kada količina nije određena. Ponekad se upotrebljava i umjesto našeg genitiva.

*mais - ali*

Combien **de** tomates? - Un kilo **de** tomates.

Pas **de** lait aujourd'hui?

Prijedlog **de** (+ imenica) upotrebljava se umjesto našeg genitiva iza:

*combien, beaucoup, un peu,*

negacije,

imenica koje označuju određenu količinu.

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 7, p.78)

Bien que les tableaux semblent n'avoir aucun point commun, ce qui est pareil dans les deux manuels est qu'ils utilisent le vocabulaire qui concerne la nourriture et le même principe en introduisant les partitifs : la catégorie de quantité.

Le *Café Crème 1* introduit les partitifs par l'opposition de la quantité indéterminée et la quantité zéro, et le *Réfléchis et dis-le en français 1* mentionne la quantité indéterminée dans la définition de l'utilisation des partitifs: *si la quantité est indéterminée ou au lieu de genitiv.*

## 6. Conclusion

Comme l'on prévoyait, il existe une grande différence entre les deux méthodes, bien qu'elles suivent la même approche, l'approche communicative. On s'attendait à ce que le *Réfléchis et dis-le en français 1* soit meilleur pour les apprenants croates de FLE, parce qu'il s'agit d'un ouvrage croate approprié au public croate, mais cette analyse nous donne des résultats différents. La différence entre les méthodes est visible dans presque tous les champs de notre étude.

### La grammaire

Mon idée de départ qu'il y aura une différence entre les manuels dans la présentation des articles français est partiellement confirmée. La différence dans la présentation des articles définis et indéfinis n'est pas significative du tout, elle est visible seulement dans l'exemple des partitifs.

Les articles définis et indéfinis sont présentés de presque même manière, avec des tableaux simplifiés et neutres qui révèlent seulement les indications de genre et nombre et donnent des exemples adéquats aux articles. On peut conclure qu'une différence remarquable se montre exclusivement dans la présentation des articles partitifs. Cette différence notable montre que le manuel *Réfléchis et dis-le en français 1* est ajusté au public croate parce que les auteurs donnent quelques définitions et les équivalents croates des mots utilisés, toutes les explications sont en croate et même, ils donnent une comparaison des partitifs avec le cas croate *genitiv*. Tous ces faits rendent la compréhension plus rapide et plus facile pour les apprenants croates. Ce qui est commun est qu'ils sont traités relativement rapidement, dans le *Café Crème 1*, dans les unités 1, 2 et 5 sur un total possible de 16 unités. Dans le *Réfléchis et dis-le en français 1*, les articles sont traités dans l'unité 1 et 7 sur un total de 10 unités.

Quant à la structure du *Café Crème 1*, il a presque 50 pages plus que *Réfléchis et dis-le en français 1* et donc, il traite plus de choses que l'autre manuel. Par exemple, il existe une différence dans les temps verbaux traités dans les manuels. Les deux présentent

les temps de l'indicatif (le présent, le passé composé, le futur proche) et l'impératif. La différence est que le *Café Crème 1* présente aussi les temps comme l'imparfait, le futur simple et le passé récent, qui ne sont mentionnés nulle part au *Réfléchis et dis-le en français 1*. Ce fait montre que le *Café Crème 1* est un peu plus avancé et exigeant que le manuel croate.

Une autre différence est dans la présentation de la grammaire. Aucun de ces deux manuels n'a pas une seule façon de traiter des notions grammaticales, mais en général, on peut conclure que le *Café Crème 1* utilise la grammaire implicite et inductive. Le *Réfléchis et dis-le en français 1* qui est approprié au public croate, utilise souvent la langue croate dans les explications ou dans les règles. La grammaire du manuel est parfois plus explicite que dans le *Café Crème 1*, et souvent accompagnée d'explications supplémentaires dans le cahier d'exercices. Ce manuel repose beaucoup sur le cahier d'exercices, tandis que le cahier d'exercices de *Café Crème 1* est un complément facultatif.

## **Le lexique**

Les deux méthodes suivent l'approche communicative et tendent à développer la compétence à communiquer à partir des notions et fonctions, qui sont organisées autour des situations similaires : au restaurant, à la gare ou dans le magasin, ce qui entraîne un lexique de base similaire parce qu'il s'agit des manuels pour les débutants. Cependant, il existe une grande différence évidente entre les manuels observés, et c'est le nombre de pages. Comme j'avais déjà mentionné, le *Café Crème 1* a presque 50 pages plus que *Réfléchis et dis-le en français 1*. Ce fait montre que le lexique de *Café Crème 1* est plus riche et variée, et qu'il traite plus de choses que l'autre manuel, bien qu'il s'agisse du même niveau. C'est une différence remarquable mais cela ne signifie pas nécessairement que l'un est meilleur que l'autre à cause du nombre de pages. Pourtant, dans ce cas, je dirais que c'est un avantage pour les apprenants d'avoir plus de contenu possible en français.

L'autre grande différence est la langue utilisée dans les manuels. Le *Réfléchis et dis-le en français 1* utilise souvent la langue croate dans les exercices, dans les consignes ou même dans les textes pour faciliter la compréhension aux apprenants, tandis que le *Café*

*Crème 1* utilise seulement la langue française contemporaine. La langue française utilisée dans le manuel *Réfléchis et dis-le en français 1* semble un peu dépassée, considérant que la première édition du manuel a été publiée en 1985. Néanmoins, on peut remarquer que les auteurs ont essayé de rendre la langue accessible aux jeunes.

## **RETENONS**

Ça va ?      Kako je ?

Bof !        Uf !

Ciao !        Do viđenja !

Česti izrazi u svakodnevnom govoru mladih.

(Extrait de *Réfléchis et dis-le en français 1*, unité 7, p. 85)

## **Le socioculturel**

Les contenus culturels ne sont pas négligés, au contraire, tous les deux manuels et leurs cahiers d'exercices ont consacré une grande partie au socioculturel. L'apprenant a le besoin d'un savoir minimum sur la culture et sur le fonctionnement social du pays dont il apprend la langue et les auteurs le respectent. Ils utilisent très souvent des documents authentiques, des extraits des journaux ou des magazines français. On peut remarquer que le *Réfléchis et dis-le en français 1* a donné beaucoup d'espace non seulement aux éléments essentiels qu'on attend voir dans les manuels - la géographie française, l'histoire, la cuisine, les manifestations culturelles et la ville capitale, mais aussi à la poésie française, ce qui n'est pas le cas dans le *Café Crème 1*. Tous les deux présentent une culture du quotidien et pas une image élitiste de la France et de Paris.

## **Les exercices**

Ce qui est caractéristique pour les exercices dans les deux méthodes est que les exercices appropriés pour la compréhension écrite et pour l'expression écrite dominant. Le nombre d'exercices est plus grand dans la méthode *Café Crème 1*, où on peut trouver non

seulement les exercices après les textes ou les tableaux grammaticaux des manuels et cahiers d'exercices, mais aussi, dans une rubrique particulière du manuel, consacrée aux exercices – le *Bilan*. Les questionnaires, les matrices de texte ou les exercices à trous sont utilisés dans les deux manuels et leurs cahiers d'exercices. Ce qui révèle que le *Réfléchis et dis-le en français 1* est approprié au public croate est l'existence des exercices de traduction, de croate en français.

La conclusion finale est que, bien qu'il soit le seul manuel croate de la langue française pour les débutants adolescents, et qu'il soit approprié à ce public, on peut conclure, de tous ces points de l'étude, que le *Café Crème 1* est meilleure méthode que le *Réfléchis et dis-le en français 1*.

Le *Réfléchis et dis-le en français 1* est une méthode avec de très bonnes idées parmi lesquelles figurent en particulier les extraits de la poésie française et la partie *Auto-évaluation* du cahier d'exercices, qui rendent cette méthode plus personnelle et spécifique pour chaque apprenant. Les auteurs s'adressent souvent aux apprenants en croate, donnent des remarques, des suggestions, des commentaires et des conseils.

Mais en regardant objectivement, le *Café Crème 1*, dès le titre, montre son attractivité, créativité et modernité. Il offre un plus grand contenu lexical et grammatical, une plus grande variété d'exercices et une organisation enviable des unités et du manuel lui-même. Bien que la tendance aujourd'hui soit que la grammaire dans les manuels reste explicite selon Cuq et Gruca (2005), en général, les auteurs du *Café Crème 1* présentent la grammaire de façon plus implicite que les auteurs de *Réfléchis et dis-le en français 1*. Bien que les partitifs soient traités plus explicitement et en détail dans le *Réfléchis et dis-le en français 1*, il n'y a pas d'autre différence remarquable concernant la grammaire dans les deux manuels qui donnerait une plus grande priorité à ce manuel.

Au contraire, partant de l'idée que la langue est un instrument de communication et qu'elle est l'objectif primordial de la communication quotidienne, avec moins de pages, moins d'exercices et moins de matière traitée dans le manuel croate, nous ne pouvons que conclure que la méthode *Café Crème 1* est meilleure pour les apprenants croates de FLE.

## 7. Résumé

Le sujet qu'on avait abordé dans ce mémoire est l'analyse comparative des deux manuels de FLE pour les débutants adolescents croates - l'un français et l'autre croate. Cette analyse a été effectuée à travers quatre points d'étude : le lexique, la composante socio-culturelle, les exercices et, plus largement, à travers la composante grammaticale. On a traité en détail les articles français et les autres notions grammaticales abordées dans l'analyse pour montrer le fonctionnement des deux manuels et de leur grammaire. On a mis en évidence les particularités dans la présentation de la grammaire à partir des exemples tirés des manuels, on a montré les avantages et les inconvénients des manuels observés, et finalement, à l'aide de ces quatre points de comparaison, on révèle laquelle méthode est meilleure pour les apprenants croates de la langue française.

Mots clés :

- FLE
- analyse comparative
- grammaire
- manuel de français
- articles

## 7. Sažetak

Tema ovog diplomskog rada je komparativna analiza dvaju udžbenika francuskog kao stranog jezika za hrvatske učenike početnike u srednjim školama – jedan udžbenik je francuski, a drugi hrvatski. Analiza je provedena kroz četiri točke proučavanja : leksik, sociokulturnu komponentu, gramatičke vježbe i, najvećim dijelom, kroz gramatičku komponentu. Detaljno su obrađeni članovi i drugi gramatički pojmovi kako bi se pokazala struktura samih udžbenika, ali i njihova gramatika. Obilježja predstavljanja gramatike su istaknuta pomoću primjera iz udžbenika, navedene su prednosti i nedostaci udžbenika, te naposljetku, preko usporedne analize ovih četiriju točaka, pojašnjeno je koji je udžbenik bolji za hrvatske učenike francuskog jezika.

Ključni pojmovi :

- francuski kao strani jezik
- usporedna analiza
- gramatika
- udžbenik francuskog jezika
- članovi

## 8. Bibliographie

Batušić I., Vrhovac Y. (1985) *Réfléchis et dis-le en français 1 : udžbenik francuskog jezika za 1. razred srednje škole : 1. godina učenja*. Édition 12. Zagreb: Školska knjiga

Batušić I., Vrhovac Y. (1985) *Réfléchis et dis-le en français 1 : radni priručnik francuskog jezika za 1. razred srednje škole : 1. godina učenja*. Édition 5. Zagreb: Školska knjiga

Beaco di Giura, M. (1997) *Café Crème 1 : cahier d'exercices*. Édition 7. Paris: Hachette

Besse, H. (1985) *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: CREDIF

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

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

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

Cuq, J.-P., Gruca I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG

*Dictionnaire de didactique des langues* dirigé par Galisson, R., Coste, D. (1976) France: Hachette

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

Goullier, F. (2005) *Les Outils du Conseil de l'Europe en classe de langue: Cadre européen commun et Portfolios*. Paris: Didier

Kaneman-Pougatch M. et al. (1997) *Café Crème 1 : méthode de français*. Édition 9. Paris: Hachette

Kaneman-Pougatch M. et al. (2001) *Café Crème 1 : guide pédagogique*. Paris: Hachette

Tagliante, C. (2006) *La classe de langue*. Paris: CLE International

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

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske (2012) *Katalog obveznih udžbenika i pripadajućih dopunskih nastavnih sredstava za GIMNAZIJE 2010./2011., 2011./2012. i 2012./2013* [online]. MZOS. Disponible sur : <http://public.mzos.hr/Default.aspx?art=9994&sec=2354> [02 mai 2013]

## 9. Annexes

ANNEXE 1:

L'échelle de correction grammaticale de CECR

	CORRECTION GRAMMATICALE
C2	Peut maintenir constamment un haut niveau de correction grammaticale même lorsque l'attention se porte ailleurs (par exemple, la planification ou l'observation des réactions de l'autre).
C1	Peut maintenir constamment un haut degré de correction grammaticale ; les erreurs sont rares et difficiles à repérer.
B2	A un bon contrôle grammatical ; des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire, mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.
B1	Communique avec une correction suffisante dans des contextes familiers ; en règle générale, a un bon contrôle grammatical malgré de nettes influences de la langue maternelle. Des erreurs peuvent se produire, mais le sens général reste clair. Peut se servir avec une correction suffisante d'un répertoire de tournures et expressions fréquemment utilisées et associées à des situations plutôt prévisibles.
A2	Peut utiliser des structures simples correctement, mais commet encore systématiquement des erreurs élémentaires comme, par exemple, la confusion des temps et l'oubli de l'accord. Cependant le sens général reste clair.
A1	A un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé.

(Le CECR, 2001, p. 90)

ANNEXE 2:

La présentation de la grammaire dans les manuels *Café Crème 1* et *Réfléchis et dis-le en français 1* :

Unité	<i>Café Crème 1</i>	<i>Réfléchis et dis-le en français 1</i>
0	<ul style="list-style-type: none"> <li>• je m'appelle</li> </ul>	
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• phrase affirmative et négative</li> <li>• l'interrogation</li> <li>• <i>moi, toi, vous</i></li> <li>• verbes en <i>-er</i> : <i>je, tu, vous</i></li> <li>• articles définis</li> <li>• le pluriel des noms</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• déterminants</li> <li>• masculin, féminin et pluriel des adjectifs qualificatifs 1</li> <li>• adjectifs démonstratifs</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'interrogation</li> <li>• verbe <i>être</i> + adjectif de nationalité</li> <li>• <i>être</i> + nom de profession</li> <li>• conjugaisons : <i>être</i>, verbes en <i>-er</i></li> <li>• articles indéfinis</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le verbe <i>être</i></li> <li>• la possession</li> <li>• le verbe <i>avoir</i></li> <li>• article contracté</li> <li>• comment poser des questions 1</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le verbe <i>avoir</i> : conjugaisons et emplois</li> <li>• les adjectifs possessifs</li> <li>• la préposition <i>de</i> + article</li> <li>• l'interrogation avec <i>qui, qui est-ce c'est...</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le verbe <i>regarder</i></li> <li>• comment poser des questions 2</li> <li>• masculin et féminin des adjectifs qualificatifs 2</li> <li>• les verbes <i>mettre</i> et <i>dire</i></li> <li>• le verbe <i>prendre</i></li> <li>• pronoms personnels toniques</li> <li>• pronoms personnels atones</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les adjectifs possessifs</li> <li>• l'interrogation : <i>où, quand</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes <i>aller</i> et <i>attendre</i></li> <li>• adjectifs interrogatifs</li> </ul>

5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• préposition à + article défini</li> <li>• impératif des verbes en <i>-er</i></li> <li>• verbes <i>aller</i> et <i>prendre</i></li> <li>• les articles partitifs : <i>du, de l', de la, des</i></li> <li>• <i>pas de</i></li> <li>• les verbes <i>boire, venir</i> et <i>manger</i></li> <li>• l'interrogation avec <i>quel</i></li> <li>• <i>moi, toi, lui, elle</i></li> <li>• <i>il y a</i></li> <li>• <i>on = nous</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• il y a</li> <li>• négation</li> <li>• pluriel des noms</li> <li>• le verbe <i>voir</i></li> </ul>
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes <i>faire</i> et <i>dire</i></li> <li>• passe composé avec <i>avoir</i></li> <li>• l'interrogation : <i>combien de</i></li> <li>• le pronom <i>en</i></li> <li>• <i>il faut</i> + infinitif</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le verbe <i>venir</i></li> <li>• le verbe <i>faire</i></li> <li>• apprenez à poser des questions</li> <li>• infinitif et impératif</li> <li>• la place de l'adjectif</li> <li>• le passé composé avec le verbe <i>être</i></li> </ul>
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les démonstratifs : <i>ce, cet, cette, ces</i></li> <li>• les quantificateurs : <i>beaucoup, très, trop, assez</i></li> <li>• <i>je pense que</i></li> <li>• les verbes <i>acheter, payer, finir</i> et <i>choisir</i></li> <li>• les nombres ordinaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• article partitif</li> <li>• le verbe <i>acheter</i></li> <li>• le passé composé avec le verbe <i>être</i></li> <li>• passé composé des verbes <i>avoir</i> et <i>être</i></li> </ul>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le passé composé avec <i>être</i></li> <li>• les verbes <i>partir</i> et <i>descendre, vouloir, pouvoir, devoir</i></li> <li>• emploi de <i>alors</i></li> <li>• les adjectifs qualificatifs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes en <i>-ir</i></li> <li>• le verbe <i>boire</i></li> <li>• le verbe <i>écrire</i></li> <li>• pronoms personnels atones complément indirect</li> <li>• les verbes en <i>-ger</i> et <i>-cer</i></li> <li>• le verbe <i>servir</i></li> <li>• le verbe <i>sortir</i></li> </ul>

9	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'interrogation avec <i>pourquoi</i></li> <li>• <i>à cause de, parce que</i></li> <li>• le comparatif</li> <li>• les prépositions de temps</li> <li>• les prépositions devant un nom de pays</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• adjectifs interrogatifs et exclamatifs</li> </ul>
10	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms personnels COD : <i>le, la, l', les</i></li> <li>• la comparaison</li> <li>• verbes + infinitif avec <i>à, de</i> ou sans préposition</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes pronominaux</li> <li>• comment t'appelles-tu ?</li> <li>• le verbe <i>pouvoir</i></li> <li>• pronoms personnels complément direct</li> <li>• le comparatif et superlatif</li> <li>• le verbe <i>offrir</i></li> <li>• futur proche</li> <li>• féminin des noms</li> </ul>
11	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms personnels COI : <i>lui, leur</i></li> <li>• les verbes <i>plaire, écrire, vivre</i> et <i>envoyer</i></li> <li>• le futur proche : <i>aller</i> + infinitif</li> <li>• le superlatif de l'adjectif</li> </ul>	
12	<ul style="list-style-type: none"> <li>• le futur simple</li> <li>• la négation</li> <li>• l'interrogation : préposition + <i>qui</i></li> <li>• le verbe <i>savoir</i></li> </ul>	
13	<ul style="list-style-type: none"> <li>• l'imparfait</li> <li>• l'opposition imparfait/passé composé</li> <li>• <i>il y a</i></li> <li>• la subordonnée temporelle avec <i>quand</i></li> <li>• le verbe <i>connaître</i></li> </ul>	

14	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes pronominaux</li> <li>• le passé récent : <i>venir de</i> + infinitif</li> <li>• <i>être en train de</i></li> <li>• <i>depuis</i></li> <li>• le pronom relatif <i>qui</i></li> </ul>	
15	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les pronoms <i>y</i> et <i>en</i></li> <li>• <i>bien/mieux</i></li> <li>• <i>bon/meilleur</i></li> <li>• <i>oui</i> et <i>si</i></li> </ul>	
16	<ul style="list-style-type: none"> <li>• les verbes <i>apercevoir</i>, <i>croire</i></li> <li>• révisions des temps du passé, de l'emploi des pronoms personnels</li> <li>• le pluriel des noms</li> </ul>	